pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Liermann, Christiane

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 283-308. - (Musikpädagogische Forschung; 30)

Quellenangabe/ Reference:
Liermann, Christiane: Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 283-308 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251411 - DOI: 10.25656/01:25141

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251411
https://doi.org/10.25656/01:25141

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

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

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung

verlag DIE BLAUE EULE essen

Themenstellung: Die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Paderborn im Jahr 2008 hat sich des Themas der Interdisziplinarität in der Musikpädagogik, die den operativen Normalfall für das Fach darstellt, angenommen. Die versammelten Aufsätze zeigen, wie vielfältig das Zusammenspiel von *Musik → Pädagogik → Nachbarwissenschaften* im Kontext des Forschens ist: Die Aufsätze in diesem Band setzen sich zum einen mit der Interdisziplinarität des Faches selbst auseinander und liefern solchermaßen eine theoretische Reflexion eigenen Tuns. Die Aufsätze führen zum anderen an Forschungsprojekten vor, was es konkret heißt, interdisziplinär zu arbeiten. In den Blick gerät über das Nachdenken interdisziplinärer Forschung einerseits und dem Vorstellen konkreter Forschungsprojekte andererseits auch die methodische Bandbreite: Empirisch-experimentelle Forschung mit einem quantitativen Ansatz zeigt sich in dem Band genauso vertreten wie qualitative Forschung, und mitunter werden beide Forschungsansätze im Zusammenklang vorgeführt.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesfachausschuss „Musik und Medien" des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik", „Neue Lernformen im Musikunterricht". Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle" (Schöningh).

ISBN 978-3-89924-270-6

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Obligat - Interdisziplinarität 7

Marie Luise Schulten, Kai Lothwesen:

Musikpädagogik und Systematische Musikwissenschaft. Beziehungen der Disziplinen aus fach- und forschungshistorischer Perspektive 13

Stefanie Rhein, Renate Müller:

Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie 31

Lars Oberhaus:

„ … an den Fransen erkennt man das Gewebe“ 49

Alexander Cvetko, Daniel Meyer:

Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive 67

Susanne Naacke, Andreas Lehmann-Wermser:

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagsschulen. Qualitative Fallstudien 97

Sonja Nonte, Andreas Lehmann-Wermser:

Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagsschule 125

Immanuel Brockhaus, Bernhard Weber

Inside the cut. Wahrnehmen digitaler Schnittmuster in populärer Musik 147

Michael Ahlers:

Zur Relevanz des Faktors Usability: Ergebnisse zur Bewertung der Ergonomie von Benutzerschnittstellen ausgewählter Sequenzer-Programme aus Schülersicht 153

Anja Herold:

„ … wie ein Stau auf der Autobahn …“. Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang 173

Jutta Möhle:

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung – Eine Studie am Fallbeispiel 213

Jutta von Hasselbach:

100 Jahre *‚Physiologic Turn’* in der Streichinstrumentalpädagogik 239

Franziska Olbertz:

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen 263

Christiane Liermann:

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern 283

Constanze Rora

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik 309

Kerstin Wilke

„Jungen machen doch keine Mädchensachen“. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit 323

Herbert Bruhn

Einsatz von Musiktests in der empirischen Forschung 351

CHRISTIANE LIERMANN

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern

1 Einleitung

Die Einführung des Zentralabiturs nach Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse 2001 in acht Bundesländern, in denen bislang ein dezentrales Abiturverfahren praktiziert wurde, ist ein Versuch, die Anforderungen für die Abiturjahrgänge in Deutschland auf ein einheitliches Niveau zu bringen und die Schulabschlüsse vergleichbar zu machen. Auch der Musikunterricht ist von diesen Reformbestrebungen betroffen. Lehrer und Schüler in abiturrelevanten Musikkursen müssen ihren Unterricht nun nach den Vorgaben (inhaltlicher und struktureller Art) der Ministerien ausrichten, um eine gute Vorbereitung auf die ebenfalls zentral gestellten Abiturprüfungen zu leisten. In Bezug auf den Musikunterricht ergeben sich dadurch nicht nur Modifikationen auf der Ebene der speziellen Unterrichtsinhalte, sondern vermutlich auch Veränderungen bei den Schülern und Lehrern in ihrem Denken über Unterricht, ihren Handlungsweisen und ihrer Kommunikation/Interaktion.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde der Fokus auf die Musiklehrer[1] gerichtet. In ihrer Funktion als Vermittler zwischen ministerialen Richtlinien, musikpädagogischen Intentionen und den Schülern erschien eine genauere Betrachtung der Auswirkungen des Zentralabiturs auf ihre Unterrichtsplanung und –durchführung und auf ihr Denken über Musikunterricht besonders interessant. Dabei sollte es nicht darum gehen die Auswirkungen des Zentralabiturs auf ihren konkreten Unterricht mittels Unterrichtsbeobachtung zu untersuchen, sondern im Zentrum stand die subjektive Wahrnehmung von Veränderungen in Bezug auf ihre unterrichtsbezogenen Planungen und didaktischen Überlegungen.

---

1 Um eine leichtere Lesbarkeit zu gewährleisten wird im Folgenden die Formulierung Musiklehrer für die Gruppe von Musiklehrenden verwendet. Damit sind stets sowohl Musiklehrerinnen als auch Musiklehrer gemeint.

Erkenntnisinteresse

In dem vorliegenden Forschungsprojekt sollte es darum gehen die Veränderungen durch das Zentralabitur aus der Perspektive der Musiklehrer nachzuvollziehen. Die (Musik-)Lehrer befinden sich in der Position verschiedene Interessen vertreten zu müssen. Zum einen müssen sie sich mit den Zielen des Ministeriums auseinander setzen und diese mit den eigenen Vorstellungen von Musikunterricht vereinbaren. Zum anderen haben sie die Aufgabe, die neuen Vorschriften für einen Musikunterricht fruchtbar zu machen, in dem die Schüler nicht nur mit den vorgegebenen Inhalten konfrontiert werden, sondern in dem ihnen ein individuell angemessener Lernprozess ermöglicht wird. In einem solchen Unterricht sollten nicht nur die zu lernenden Sachverhalte eine Rolle spielen, sondern auch musikalische und musikbezogene Kompetenzen erworben werden können, die die Schüler zu einer möglichst selbstbestimmten Teilhabe an der Musikkultur befähigen.

Auch wenn Musikunterricht vor dem Zentralabitur bereits nach bestimmten „Rahmenrichtlinien“[2] zu gestalten war, so bestand durch die offenen Formulierungen noch eine große Freiheit bei der Auswahl der Musikwerke und Fragestellungen. Im Zentralabitur gelten nun verbindliche Inhalte. Diese werden den Lehrern in Form von „thematischen Schwerpunkten“[3] vorgelegt. Neu ist darüber hinaus das Prüfverfahren der zentralen Abschlussprüfungen. Die Lehrer stellen im Anschluss an den Unterricht nicht mehr selbst die Klausur, sondern diese wird vom Ministerium konzipiert. Somit müssen die Lehrer ihre Schüler auf eine landesweit einheitliche Klausur vorbereiten. Die thematischen Schwerpunkte dienen ihnen dabei als Orientierung für mögliche Klausurthemen.

Die Annahme des vorliegenden Forschungsprojektes bestand darin, dass sich die Bestimmungen zum Zentralabitur sowohl wesentlich auf die Inhalte, Methoden und Organisationsabläufe des Unterrichts auswirken würden, als auch auf die Schüler und Lehrer. Da eine Studie über die Auswirkungen des Zentralabiturs auf den Musikunterricht, die Schüler *und* die Lehrer im Rahmen einer Dissertation nicht zu bewältigen wäre, konzentrierte sich dieses Forschungsvorhaben auf die Gruppe der Musiklehrer.

---

2 Vgl. (Kultusminister 1985).

3 Vgl. (Niedersächsisches Kultusministerium 2008).

Im Vorfeld der Befragung waren Vorüberlegungen zu theoretisch denkbaren Veränderungen notiert worden, die den Forschungsgegenstand greifbar machen sollten. Da es sich bei der Untersuchung um eine qualitative Studie handelt, sind diese Vorüberlegungen nicht als zu überprüfende Hypothesen zu verstehen, sondern als Vorannahmen, die die Richtung der Forschungsfrage anzeigen. Ganz im Sinne Flicks[4] sollen diese theoretischen Vorannahmen als vorläufige Versionen des Verständnisses und der Sichtweise auf den untersuchten Gegenstand aufgestellt werden, um diese im Laufe des Forschungsprozesses weiter auszubauen und zu reformulieren. Unter folgenden Gesichtspunkten wurden die wahrgenommenen Veränderungen, neben den persönlich bedeutsamen und spontanen Äußerungen zu den Umstellungen durch das Zentralabitur, beleuchtet:

- ***Inhaltlich***: Ein besonderes Wesensmerkmal beim niedersächsischen Zentralabitur im Fach Musik ist die Vorgabe von drei thematischen Schwerpunkten pro Abiturjahrgang, die nicht nur musikalische und musikbezogene Kompetenzen beschreiben, sondern auch geknüpft sind an ausgewählte Musikwerke[5]. Interessant erschienen deshalb Fragen wie: Wie stehen die Lehrer persönlich zu den gewählten Schwerpunkten? Können sie etwas mit den Themen anfangen? Sind die Vorgaben mit individuellen Präferenzen eventuell kompatibel? Sehen sie in ihnen ihre eigene Vorstellung von musikunterrichtrelevanten Lernzielen gut repräsentiert? Können sie die Schüler für die Schwerpunkte begeistern? Wie wird das Niveau der Inhalte eingeschätzt? u.a.m.
- ***Methodisch***: Gibt es bei den Musiklehrern Veränderungen im methodischen Vorgehen?
- ***Organisatorisch***: Welche Veränderungen werden auf organisatorischer Ebene wahrgenommen? Ergeben sich Modifikationen in der Unterrichtsvorbereitung und in der allgemeinen Organisation des Unterrichtsalltages?
- ***Politisch***: Wie werden von den Musiklehren die hinter dem Zentralabitur stehende Idee des länderweiten Leistungsvergleichs und die Zentralisierung des Verfahrens wahrgenommen?

---

4 Vgl. (Flick 2007) S. 128.

5 Vgl. Thematische Schwerpunkte Zentralabitur Niedersachsen: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/za09_uebersicht.htm

- ***Strukturell***: Nehmen die Musiklehrer Umwälzungen im strukturellen Bereich, insbesondere in Bezug auf Rollenverteilung, Hierarchien und Funktionen sowohl im Unterricht als auch im Schulsystem wahr?

Als weiterer wichtiger Baustein für die Untersuchung wurde das „theoretische Modell über die Individualkonzepte von Lehrenden“[6] von Niessen hinzugezogen. Da es in der vorliegenden Studie darum gehen sollte, die Bedeutung eines neuen Systems für das Nachdenken der Lehrer über Unterricht und für die Durchführung von Unterricht zu erforschen, erschien ein Modell über die Planung von Musikunterricht als hilfreiches Mittel zur Verdeutlichung möglicher Veränderungen. In ihrem Forschungsprojekt zu den Individualkonzepten von Musiklehrern hatte Niessen untersucht, wie Musiklehrer über ihren Unterricht nachdenken, woran sie sich orientieren und welche Faktoren bei ihrer Planung und Vorbereitung von Unterricht eine Rolle spielen.[7] Sie entwickelte dabei auf Grundlage der erhobenen Daten ein Modell, in dem sie jene Faktoren identifiziert und in einem Beziehungsgefüge dargestellt, die von den Lehrern bei der Planung von Musikunterricht als entscheidend beschrieben werden. Der Wortbestandteil *Individual-* deutet darauf hin, dass die einzelnen Komponenten je nach Lehrkraft individuell inhaltlich besetzt sind. Nach Niessen gibt es kein Konzept, dem alle Lehrer gleichsam folgen, sondern es werden je nach Schule, Ausstattung, Schüler, etc. subjektive didaktische Theorien erstellt.

Niessen hat in ihrem theoretischen Modell zwischen veränderbaren und konstanten Faktoren unterschieden. Als konstant beschreibt sie die äußeren Bedingungen, die die Lehrer als wenig beeinflussbar empfinden, die sich aber dennoch stark auf den Unterricht auswirken (Schule, Schüler, Richtlinien/Abitur, Material, Zeitbudget). Als variabel werden von den Lehrern in Niessens Darstellung dagegen die Auswahl der Inhalte und der Methoden und darüber hinaus auch ihre Ziele wahrgenommen. An zentraler Stelle in diesem Modell befindet sich der Aspekt der Vermittlung. Dieser wird als Bindeglied zwischen den Konstanten und den eigenen didaktischen Überlegungen beschrieben. Die Lehrer lernen ständig Neues hinzu, sodass sie den Aspekt der Vermittlung als prozesshaft bezeichnen.

Neben den Variablen und Konstanten kommen in einem Individualkonzept auch wesentlich die biographischen Erfahrungen der Lehrer zum Tragen. In

6 (Niessen 2006b), S. 318

7 Vgl. (Niessen 2006a) S. 175.

Niessens Befragungen wurde deutlich, dass die didaktischen Überlegungen der Lehrer stark von den individuellen Erlebnissen geprägt sind. Dies wird besonders in den beeinflussbaren Bereichen des Unterrichts deutlich. In ihnen kommen das jeweilig Charakteristische der Lehrer und ihre Geschichte zum Ausdruck.

Folgendes Modell wurde von Niessen zur Veranschaulichung entwickelt. In Rechtecken werden die Bedingungen, in Ovalen die Variablen und in dem abgerundeten Rechteck die biographischen Erfahrungen dargestellt.

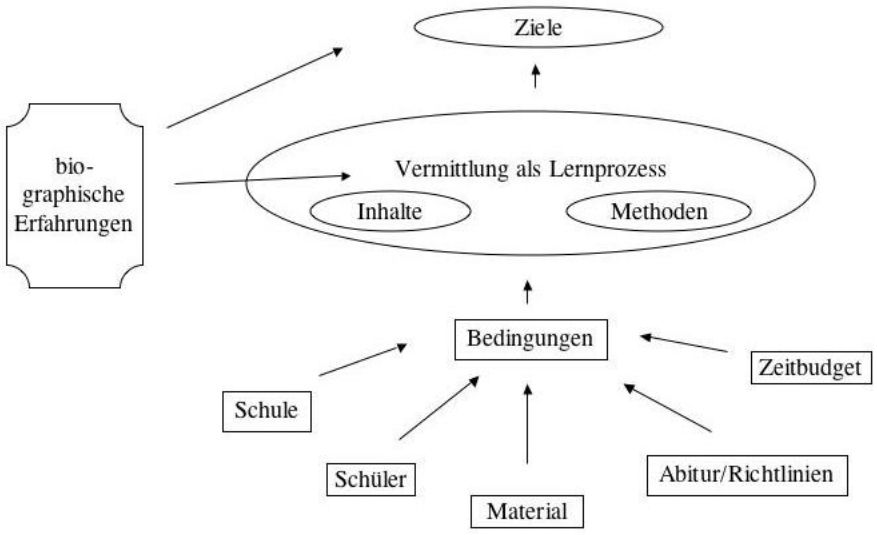

Abbildung 1: Theoretisches Modell über die Planung von Musikunterricht[8]

Bei der Beschäftigung mit den Auswirkungen des Zentralabiturs war das theoretische Modell zu den Individualkonzepten ein wichtiger Anhaltspunkt für mögliche wahrgenommene Veränderungen. Da dieses Forschungsprojekt nicht als Langzeitstudie angelegt war, in der die Situation vor und nach der Einführung des Zentralabiturs analysiert werden könnte, hat die persönliche Wahrnehmung von Umbrüchen eine besondere Relevanz. Legt man Niessens theoretische Modell den Nachforschungen zu Grunde, hat dies den Vorteil, dass sowohl subjektive Umstellungsprozesse zum Ausdruck kommen können, als auch für Erkenntnisse darüber, ob sich durch das Zentralabitur Modifikation für des gesamten Gefüges der Individualkonzepte ergeben. Würden die Auswertungen der Interviews auf solche Veränderungen hinweisen, wäre dies

8 (Niessen 2007), 28.

ein Indikator für ein bedeutsames Einwirken des Zentralabiturs auf die konzeptionellen Überlegungen der Musiklehrer.

Ziel der Untersuchung ist es demnach zu ergründen, ob die (befragten) Musiklehrer Veränderungen in ihren Individualkonzepten durch die Einführung des Zentralabiturs wahrnehmen, wie diese aussehen und welche Handlungsstrategien sie verfolgen, um mit den neuen Kontextbedingungen umzugehen.

Forschungsstand

Vor allem in den Bundesländern, in denen das Zentralabitur erst vor kurzem eingeführt wurde, weiß man bislang wenig über die tatsächlichen Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Lehrenden und den konkreten Unterrichtsverlauf. Es existieren eher alltagstheoretische Überlegungen darüber, inwieweit das zentrale System den Schulalltag positiv oder negativ verändern könnte, bislang entbehren diese Überlegungen jedoch noch einer soliden Datengrundlage. Diskussionen über die Vor- und Nachteile des zentralen Systems sind zumeist in Zeitschriftenartikeln und in der Tagespresse zu finden. Sie stellen jedoch eher unterschiedliche Meinungsbilder dar und können kaum als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den neuen Strukturen bezeichnet werden.

In Bezug auf die Erforschung von subjektiven didaktischen Theorien von Musiklehrern sind die Publikationen von Niessen hervorzuheben. Mit der Entwicklung eines theoretischen Modells zu Individualkonzepten fokussiert sie die alltäglichen Belastungen der Lehrer, die Individualität der Schülergruppen und die Hintergründe der Lehrkräfte, in einer Weise, wie es ihrer Meinung nach noch von keinem anderen didaktischen Modell geleistet wird. Sie entwickelte das theoretische Modell zu den Individualkonzepten im Jahr 2006. Damit gehört die vorliegende Studie zu den ersten Reaktionen auf ihre Publikation.

Forschungsdesign

Methodische Grundlagen

Als qualitative Studie basiert das Projekt auf methodischen Grundsätzen der Grounded Theory Methodologie nach Strauss und Strauss/Corbin[9]. Bei der Grounded Theory Methodologie handelt es sich um einen Stil der qualitativen Datenanalyse, anhand der soziale Phänomene untersucht und erklärt werden sollen. Im Zuge des Analyseverfahrens soll eine Theorie nicht überprüft, sondern mittels der vorhandenen Phänomene generiert werden. Aus diesem Grund wird dem untersuchten Feld eine besondere Stellung und Priorität eingeräumt, während theoretische Vorannahmen zunächst zurück gestellt werden. Im Unterschied zu hypothesenprüfenden Untersuchungen geht man bei einer Theoriebildung, die gegenstandsbegründet ist, nicht von einem Basissatz aus, dessen Geltung auch für andere Sachverhalte überprüft werden soll. Stattdessen ergibt sich die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes erst im Verlaufe des Forschungsprozesses durch die Forschungssubjekte und soll zur Erklärung eines ausgewählten sozialen Phänomens dienen. „Die verzögerte Strukturierung bedeutet Verzicht auf Hypothesenbildung ex ante. Zwar wird die Fragestellung der Forschung unter theoretischen Aspekten umrissen (…), die Ausarbeitung der Fragestellung gipfelt jedoch nicht (…) im Hypothesensatz.“[10]

Ziel der Theoriegenerierung ist die Darstellung einer Version von Welt, die sich ihrer Vorläufigkeit bewusst ist. Kommt es durch einen theoriegenerierenden Forschungsprozess zu einer Formulierung einer (neuen) Version von Weltdarstellung, so werden die Wahrnehmungen und sozialen Konstruktionen innerhalb dieses Feldes wiederum beeinflusst. Theorien bekommen nach Flick dadurch den Charakter der Vorläufigkeit und Relativität und tragen durch ihre Weiterentwicklung zu einer zunehmenden Gegenstandsbegründung bei. Doch trotz dieser Vorläufigkeit der Theorien und der Offenheit dieses Ansatzes ist der Forschungsprozess nicht unstrukturiert. Er beginnt nicht in einem luftleeren Raum, sondern hat als einen Ausgangspunkt ein Vor-Verständnis des zu untersuchenden Gegenstandes bzw. Feldes[11].

---

9 Vgl. u.a. (Strauss / Corbin 1996), (Strauss 1998).

10 (Hoffmann-Riem 1980), S. 345, zit. n. (Flick 2007) S. 124.

11 Vgl. (Flick 2000) S. 60.

An den Anfang wird nach dem Verfahren der Grounded Theory Methodology eine generative Frage gestellt, die den Forschungsprozess einleitet und die Offenheit des Vorgehens gewährleistet. Auf Grund der oben bereits erwähnten Vorannahmen können in der Anfangsphase interessante, zunächst auch sehr vorläufige Zusammenhänge erstellt werden. Durch das Kodieren in drei Phasen, werden diese Vorannahmen überprüft. Dabei kann das Kodieren stets mit der Erhebung von neuen Daten verknüpft sein. Nach und nach wird sich auf der Grundlage der erhobenen und kodierten Daten ein Netz von Kategorien ergeben, die es zu systematisieren und in einen Zusammenhang zu bringen gilt.[12]

Ablauf der Studie

Bei der Auswahl des Bundeslandes war die Forschungsfrage in Bezug auf die *Veränderungen* durch das Zentralabitur entscheidend. Die Untersuchung sollte in einem Bundesland durchgeführt werden, in dem die Musiklehrer in den letzten Jahren noch keine, bzw. erste Erfahrungen mit dem Zentralabitur sammeln konnten. Dies sollte gewährleisten, dass die Befragten etwas über die Auswirkungen des Wechsels auf sie selbst und ihren Unterricht berichten würden können. Niedersachsen bot sich deshalb für die Untersuchung an. Im Jahr 2006 wurden dort die ersten zentralen Abiturprüfungen in Musik durchgeführt.

Eine theoriegeleitete Datenerhebung nach der Grounded Theory Methodologie sieht vor, dass die relevanten Untersuchungsorte, Zeitpunkte und Personen nicht vor der Feldphase festgelegt werden, sondern dass die Untersuchungseinheit während der Analyse des Datenmaterials anhand der Kategorien der sich entwickelnden Theorie ausgewählt wird.[13] Die Phasen der Datenerhebung, Datenanalyse und die der Theoriebildung finden demnach nicht nacheinander statt, sondern parallel, wobei sie in einem Wechselverhältnis der funktionalen Abhängigkeit stehen. Nach Strübing geht damit die Vorstellung einer Steuerung des Prozesses aus sich selbst heraus einher, bei dem sich die Entscheidungskriterien der reflexiven Prozesssteuerung in den vorangegangenen Prozessetappen finden[14]. Auf der Grundlage der vorhergehenden Datenanalyse

12 Vgl. (Strauss 1998) S. 65 ff.

13 Vgl. (Kelle 1994) S. 296.

14 Vgl. (Strübing 2004) S. 14 f.

werden Kategorien ausgewählt, die für eine weitere Datenerhebung bestimmend sind. Dieses Vorgehen wird „theoretical sampling“[15] genannt.

Dieser Grundidee folgend ergab sich der Untersuchungsablauf:

- Besuch einer Evaluationsveranstaltung zum Zentralabitur (Juni 2006). Darüber konnten erste Kontakte zu Interviewpersonen hergestellt werden.
- Erste Phase der Datenerhebung (Juni/Juli 2006):
    - 6 Interviews mit Musiklehrerinnen und Musiklehrer (zusätzlich ein Telefoninterview mit einem niedersächsischen Ministerialrat über Hintergründe zum Zentralabitur)
    - Erste Datenauswertung und Suche nach weiteren Fällen
- Zweite Phase der Datenerhebung (Juni/Juli 2007)
    - 3 Interviews (Suche nach Zustimmung und Popmusikschwerpunkt)
    - Weitere Datenauswertung und Suche nach ergänzenden Fällen
    - Besuch einer Fortbildung zum Zentralabitur (November 2007)
- Dritte Phase der Datenerhebung (Oktober/Dezember 2007)
    - 2 Interviews (Suche nach Popmusikschwerpunkt)
    - Abschließende Datenauswertung/Theoriegenerierung/Ergebnisdarstellung

Die Lehrer wurden mittels eines halbstrukturierten Interviews befragt, dem ein offener Leitfaden zugrunde lag. Die Datenauswertung erfolgte, wie oben bereits beschrieben, im Sinne der Grounded Theory Methodologie nach Strauss.

Ergebnisse

Im Folgenden sollen Ergebnisse auf zwei Ebenen dargestellt werden. Zum einen sollen Veränderungen in Bezug auf das theoretische Modell zu den Individualkonzepten erläutert werden und zum anderen soll der Einfluss des Zentralabiturs auf einzelne Individualkonzepte verdeutlicht werden.

15 Vgl.(Strauss 1998), S. 70 ff.

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Faktoren innerhalb des Individualkonzeptmodells

Erweitert man dieses theoretische Modell um die Vorgaben zum Zentralabitur, so fällt auf, dass nahezu alle aufgeführten Faktoren in unterschiedlicher Weise davon beeinflusst werden. Nicht nur erhalten die veränderbaren Elemente eine neue Ausrichtung, sondern es ergeben sich auch für die vermeintlich unabänderlichen Bereiche Umwandlungen.

Einfluss des Zentralabiturs auf die **Bedingungen zur Unterrichtsplanung***:*

- ***Abitur/Richtlinien***: Neue Vorgaben von thematischen Schwerpunkten sind verbindlicher Bezugsrahmen für den Musikunterricht in der Oberstufe.
- ***Schule*****:** Durch die gestärkte Position des Kultusministeriums in Bezug auf die Vergabe von Unterrichtsinhalten verliert die Schule an Entscheidungsspielraum.
- ***Material***: Die Auswahl des Materials bezieht sich nun auf die thematischen Schwerpunkte und muss zum Teil neu angeschafft werden.
- ***Schüler****:* Die neuen Voraussetzungen für den Unterricht verändern nach Einschätzung der Lehrer sowohl das Selbstverständnis der Schüler als auch ihr Engagement und ihre Motivation. Den Schülern sind die Vorgaben zum Zentralabitur in gleicher Weise zugänglich wie den Lehrern. Dies kann zum einen das selbstverantwortete Lernen und die Mitbestimmung im Unterricht fördern. Zum anderen ist die Möglichkeit eigene Musikpräferenzen zu thematisieren eingeschränkt. Insgesamt stellen die Lehrer bei den Schülern eine veränderte Motivation fest. Sowohl ein sinkender Antrieb durch die Enge der Vorgaben, als auch eine vermehrte Leistungsorientierung kamen in der Vorbereitung zum Abitur zum Tragen.
- ***Zeitbudget***: Allein das zur Verfügung stehende Zeitbudget bleibt unverändert.

Einfluss des Zentralabiturs auf die veränderbaren Faktoren:

- ***Inhalte****:* Die Inhalte des Unterrichts sind nun durch die thematischen Schwerpunkte größtenteils vorgegeben. Die Reaktionen auf die vorgegebenen Inhalte sind vielfältig. In erster Linie fühlen sich die Lehrer eingeschränkt und würden eine freiere Gegenstandswahl dem Zentralabitur vorziehen. Die Auswahl der zu behandelnden Stücke wurde, mit Ausnahme eines Werkes (*Wozzeck* von Alban Berg), jedoch positiv bewertet. Eine Aus-

einandersetzung mit bisher unbekannten Inhalten nahmen die Lehrer im Nachhinein als Horizonterweiterung wahr. Dabei beanspruchte die Behandlung der vorgegebenen Schwerpunkte einen großen Teil der Unterrichtszeit, so dass darüber hinaus nur wenige Ergänzungen stattfinden konnten.

- ***Methoden**:* Bei der Auswahl der Methoden sind nur wenige Veränderungen festzustellen. In einigen Fällen wurde eine starke Methodenvielfalt beschrieben, die zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Stoff beitragen sollte.
- ***Ziele:*** Die Ziele des Unterrichts werden durch die Vorgaben sehr genau definiert. Für die Lehrer besteht nun die Schwierigkeit diese Ziele mit ihren eigenen, musikdidaktisch begründeten und lerngruppenbezogenen Zielen zu vereinbaren.
- ***Vermittlung als Lernprozess**:* Die Vermittlung bleibt auch unter dem Zentralabitur prozesshaft. Dabei verändern sich jedoch die Voraussetzungen für die Vermittlung und lenken diese in neue Bahnen.

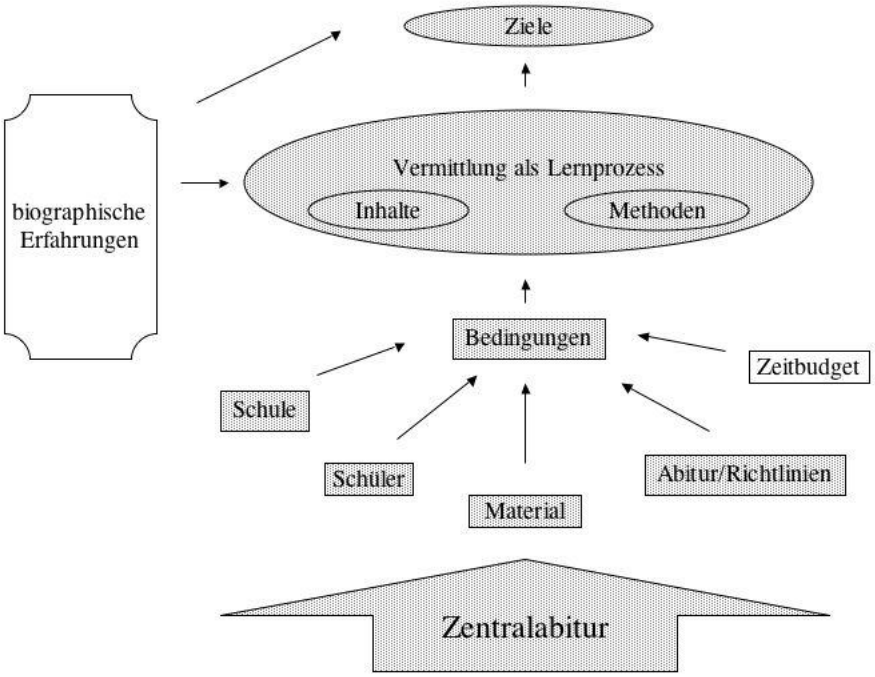

Abbildung 2: Modell über die Individualkonzepte der Lehrenden ergänzt durch den Zentralabitureinfluss.

Erweiterung des Modells

Bei der Auswertung der Interviews zu den wahrgenommenen Veränderungen durch das Zentralabitur wurden zwei Dinge deutlich. Zum einen konnte das Modell von Niessen in seinen Grundzügen bestätigt werden. Zum anderen erscheint es notwendig die biographischen Erfahrungen und ihre Auswirkungen auf den Planungsprozess noch zu präzisieren.

In den konzeptionellen Überlegungen der Lehrer spielen, wie bereits bei Niessen dargestellt hatte, sowohl eher unveränderbare, als auch veränderbare Faktoren eine Rolle. Diese können aufgeteilt werden in den Bereich der Kontextbedingungen und in den Prozess der Vermittlung. Weiterhin zeigte sich in den Interviews, dass biographisch geprägte Einstellungen eine wesentliche Funktion bei der Planung von Unterricht haben. Diese sind bei Niessen mit „biographische Erfahrungen“[16] bezeichnet. Durch die Befragungen zum Zentralabitur wurde deutlich, dass die biographischen Erfahrungen in dem Modell noch konkretisiert werden müssen. Niessen weist bereits darauf hin, dass Individualkonzepte nur im Kontext der jeweiligen Biographien zu verstehen sind. Welche Aspekte der biographischen Prägungen besonders wichtig für die Unterrichtsplanung und –gestaltung sind, soll in einer Erweiterung des Modells zum Ausdruck kommen.

Die zum Zentralabitur interviewten Lehrer beschreiben fünf Bereiche ihrer individuellen Einstellungen, die für ihre konzeptionellen Überlegungen wichtig sind.

Erfahrungen: In den Äußerungen zu den Erfahrungen werden unterschiedliche Ebenen von Erlebnissen und ihre Auswirkungen angesprochen. Zum einen greifen die Lehrer auf ihre musikalischen Prägungen in der Ausbildung zurück, wenn sie ihre eigenen Präferenzen oder Unterrichtsplanungen begründen. Dabei handelt es sich meist um Erfahrungen, die sie nachhaltig geprägt haben und die eine große Bedeutung für ihre individuellen Einstellungen besitzen. Zum anderen sprechen sie von konkreten Unterrichtserfahrungen, auf die sie bei ihren Unterrichtsplanungen zurückgreifen. Diese Erkenntnisse sind eher unterrichtspraktisch und sind auf einer anderen Ebene anzusiedeln als die biographischen Prägungen. Für das Individualkonzept spielt jegliche Art von Erfahrungen eine wichtige Rolle. Sie sind handlungsleitend für immer neue

16 Vgl. (Niessen 2007), S. 27.

Planungsprozesse und tragen zu einer stetigen Entwicklung des Individualkonzepts bei.[17]

Präferenzen: Bei der Auswahl der Unterrichtsthemen und –inhalte sind für die Lehrer die individuellen Musikpräferenzen von entscheidender Bedeutung. Obwohl bereits durch Rahmenrichtlinien die Behandlung einer möglichst großen Vielfalt an Musikstilen angeregt wird, so bestanden bislang dennoch große Freiheiten bei der Entscheidung über die Unterrichtsthemen. Diese wurde von den Lehrern gerne in Anspruch genommen. Durch das Zentralabitur wird die Entscheidungsfreiheit nun eingeschränkt. Dennoch ist zu erkennen, dass die individuellen Musikpräferenzen weiterhin einen wichtigen Stellenwert haben. Bei den befragten Lehrern stimmen die ausgewählten Inhalte der thematischen Schwerpunkte bislang größtenteils mit den eigenen Vorstellungen überein. Wäre dies nicht der Fall, würden die Lehrer nach eigener Einschätzung weniger gut mit den Bestimmungen zu Zentralabitur umgehen können.

Unterrichtsstrategien: Auf Grund ihrer unterrichtlichen Erfahrungen verfügen die Lehrer über Strategien, die ihnen bei der Unterrichtsplanung helfen. Diese gestalten sich je unterschiedliche und beziehen sich u.a. auf bevorzugte Methoden, Planungen von Unterrichtsabläufen und Maßnahmen, um bspw. Defizite bei den Schülern auszugleichen.

Lehrerrolle: Die Äußerungen über das Verständnis der eigenen Lehrerrolle betrifft zumeist die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern. In den Gesprächen konnten unterschiedliche Auffassungen darüber identifiziert werden, in welcher Funktion sich die Befragten sehen. Die Spanne reicht dabei von verstärkt lehrerzentrierten bis zu schülerorienierteren Haltungen. Diese Sichtweisen wirken sich unmittelbar auf die Unterrichtsplanungen aus. Je nach Rollenverständnis werden Methoden und Herangehensweisen ausgewählt, die die Interaktionen im Unterricht wesentlich beeflussen.

Kriterien für guten Musikunterricht: Die Kriterien für guten Musikunterricht sind Teil der individuellen Einstellungen und nicht aus den Rahmenrichtlinien ablesbar. Sie können zwar von Vorgaben geprägt sein, sind aber vielmehr Ergebnis eigener Erfahrungen und eigener Wertmaßstäben. In ihnen werden individuelle Schwerpunktsetzungen deutlich.

---

17 Niessen beschreibt diese Entwicklung auch als einen Lernprozess und bezieht sich dabei auf den Lernbegriff von Holzkamp. Vgl. dazu u.a.(Niessen 2006a), S. 186 ff. und (Niessen 2007), 20 ff.

Zusammenhängend mit der Präzisierung der biographischen Erfahrungen wurde darüber hinaus deutlich, wie stark die Einschätzung von Konstanten und Variablen von der individuellen Wahrnehmung abhängen. So wurden in den Interviews Beispiele dafür genannt, wie Lehrer aktiv auf Kontextbedingungen eingewirkt haben, um sich und den Schülern eine bessere Ausgangslage zu schaffen, bspw. durch die Einrichtung von Streicherklassen, oder durch die Mitarbeit an den zentralen Abiturvorgaben.

Auf Grund dieser Erkenntnisse kann das theoretische Modell über die Planung von Unterricht wie folgt erweitert werden:

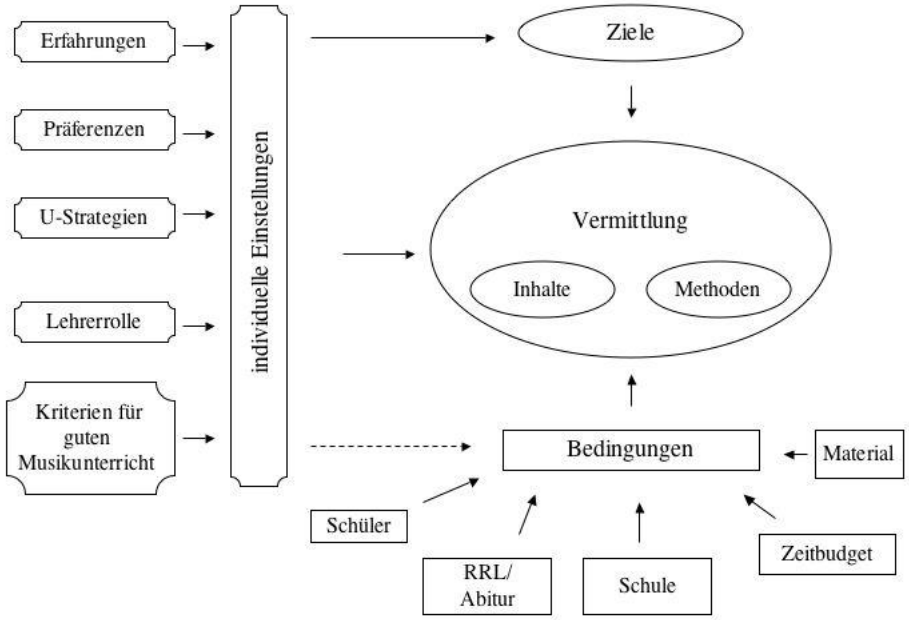

Abbildung 3: Erweitertes Modell zu den Individualkonzepten von Musiklehrern

Wie in der Abbildung oben zu erkennen ist, wurde über die Präzisierung der biographischen Erfahrungen hinaus in dem Modell noch eine weitere Veränderung vorgenommen. In den Interviews sprechen die Lehrer von individuellen Zielsetzungen, die in den Planungsprozess der Vermittlung mit einfließen. Demnach erscheint es sinnvoll die Richtung des Pfeils zwischen *Vermittlung* und *Ziele* umzukehren, so dass er auf die zentrale Stelle der Vermittlung weist. Der Einfluss einer bestimmten Zielvorstellung auf die Vermittlung wird dadurch meines Erachtens deutlicher.

Beispiel für ein stark beeinflusstes Individualkonzept durch das Zentralabitur

Herr K ist ein Lehrer mit achtjähriger Berufserfahrung. Die Grundstruktur seines Individualkonzepts kommt dem theoretischen Modell sehr nahe. Herr K beschreibt zunächst ***gegebene Voraussetzungen***, wie z.B. die Richtlinien, die Interessen und Schwerpunkte seines Kurses, seine eigene Präferenzen und Ziele. Diese Bedingungen sind für ihn die Grundlage seiner didaktischen Überlegungen.

Ziel seines Unterrichts ist es, den Schülern ein Panorama der Musikwelt zu eröffnen. Indem er die Schüler anleitet, sich mit verschiedenen Formen von Musik auseinander zu setzen, möchte er ihnen Komponisten, Zeitstile und Epochen näher bringen. Dabei sollen auch die Übergänge von einer Epoche zur nächsten vor ihren historischen, sozialgeschichtlichen, philosophischen und kulturgeschichtlichen Hintergründen deutlich werden.

Auf Grund dieser Voraussetzungen und Zielen entwickelt Herr K ***Strategien*** für einen Unterricht, der den unterschiedlichen Ansprüchen möglichst gerecht wird. Zentral bei diesem Planungsprozess ist die Frage, anhand welcher Inhalte und Methoden eine Vermittlung stattfinden kann, die die differenten Interessen im Blick hat. Herr K orientiert sich als Antwort darauf bei der ***Auswahl der Inhalte*** an dem Kriterium der *Exemplarität*. Er legt Wert darauf, zentrale Werke mit exemplarischem Charakter bspw. für eine bestimmte Musikgattung oder Epoche, im Unterricht zu behandeln. Dabei greift er auch gerne auf Musikstücke zurück, mit denen er bereits unterrichtliche Erfahrungen sammeln konnte. ***Seine methodische Herangehensweise*** basiert auf dem Vorsatz, dass sich die Schüler dem Gegenstand selbsttätig nähern sollen. Herr K möchte sie dazu ermutigen Musik zu hören und gestalterisch mit Noten umzugehen. Seiner Meinung nach könne sich auf diese Weise ein Verständnis für musikalische Regeln entwickeln. Als Überbegriff für seine Unterrichtsmethode nennt er das problemorientierte Vorgehen. Seinen Unterricht beginnt er meist mit Fragen, wie: Was ist das? Was ist daran interessant? Was ist daran problematisch? In welche Richtung kann man das verfolgen?

Eine vereinfachte grafische Darstellung seines Individualkonzepts könnte wie folgt aussehen:

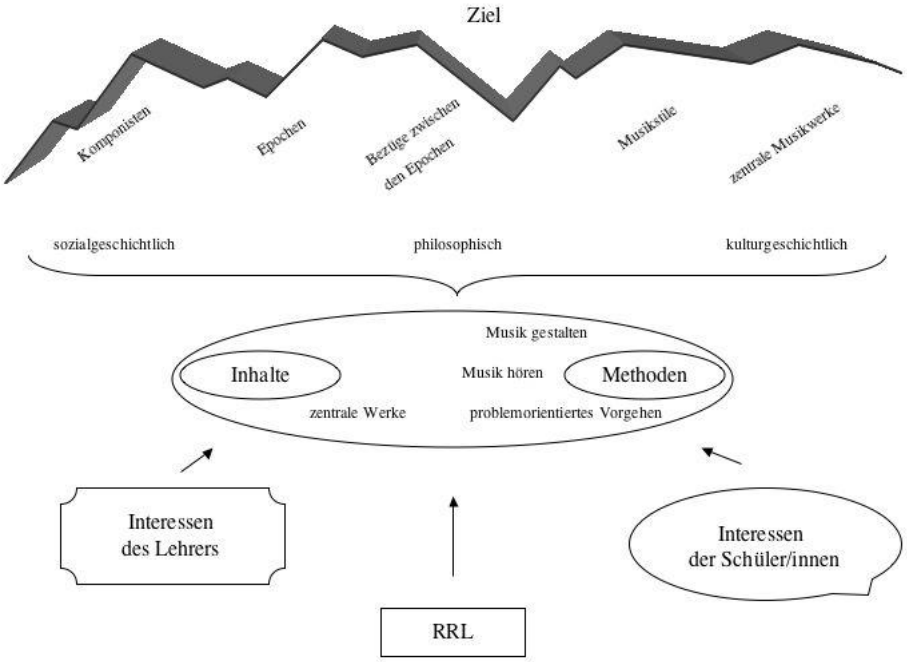

Abbildung 4: grafische Darstellung des Individualkonzepts von Herrn K

Durch die Einführung des Zentralabiturs ergeben sich nun Änderungen in den Voraussetzungen, die sich in Herrn K's Wahrnehmung massiv auf sein gesamtes Individualkonzept auswirken. Zunächst wurden die ***Richtlinien***, die vorher Bezugspunkt für die Unterrichtsplanung und offizielle Grundlage waren, nun durch die Vorgaben zum Zentralabitur ergänzt. Da die zentralabiturrelevanten Themen inhaltlich sehr konkret gefasst sind und bestimmte Musikwerke in den Mittelpunkt stellen, wurden die Interessen des Kurses damit in den Hintergrund gedrängt. Obwohl die thematischen Schwerpunkte nur etwa für die Hälfte des Semesters vorgesehen sind, war es für Herrn K und seinen Kurs kaum möglich individuelle Interessen zu verfolgen. Die Vorgaben waren seiner Meinung nach so unkonkret formuliert, dass aus ihnen keine eindeutige Zielsetzung hervorging. Aus diesem Grund musste er sich in der Vorbereitung auf die Klausur ausschließlich auf die thematischen Schwerpunkte konzentrieren, um diese möglichst breit gefächert den Schülern näher zu bringen.

Die ***individuellen Anliegen*** der Schüler konnten dabei kaum berücksichtig werden. Seine eigenen Präferenzen sah der Herr K dagegen durchaus in den Vorgaben aufgehoben. Die ausgewählten thematischen Schwerpunkte für das Abitur 2007 waren für ihn sogar ausschlaggebend dafür, dass er einen Abitur-

kurs übernehmen wollte. An dieser Stelle ist sein Individualkonzept mit dem Zentralabitur kompatibel.

Einschneidende Veränderungen nahm Herr K jedoch bei der ***Auswahl der Methoden*** und bei der Zielbestimmung wahr. Ein problemorientiertes Vorgehen ist seiner Erfahrung nach in dem zentralen Abiturverfahren kaum mehr möglich. Die Schüler empfanden diese Herangehensweise als zu umständlich und forderten einen stringenteren Unterricht.[18] Der große Zeitdruck führt seiner Meinung nach zu einem vermehrten Instruktionsunterricht. Diesen hält er zwar für kurzfristig effektiv, aber langfristig könne er dem spezifischen Anspruch von Musikunterricht nicht gerecht werden, bei dem es doch darum ginge Musik zu hören und zu gestalten.

Eine große Beeinträchtigung empfindet Herr K auch im Hinblick auf seine ***individuelle Zielsetzung***, den Schülern ein Musikpanorama zu eröffnen. Die von außen vorgegebenen Unterrichtsthemen schränkten seiner Meinung nach die Entwicklungen im Kurs ein. Die Schwerpunkte hätten bei ihm dazu geführt, dass er sich im Unterricht sehr stark auf die thematischen Schwerpunkte konzentriert habe. Eine solche Tiefenbohrung halte er für diejenigen sinnvoll, die im Anschluss an die Schule Musik studieren wollten. Diese Schüler machten aber nur einen kleinen Teil eines Abiturkurses aus. Durch das Zentralabitur verliere der Unterricht demnach seinen allgemeinbildenden Charakter.

Kurz zusammengefasst lassen sich die wichtigsten Veränderungen bei Herrn K wie folgt beschreiben: Die Richtlinien werden durch die Thematischen Schwerpunkte ergänzt und bekommen ein größeres Gewicht. Dadurch geraten die Interessen des Lehrers und der Schüler in den Hintergrund. Während die Musikpräferenzen von Herrn K größtenteils in den vorgegebenen Musikwerken enthalten sind, verändern sich die Schülerinteresse dahingehend, dass sie eine effiziente Klausurvorbereitung wünschen. Somit werden ihre Ansichten von den Vorgaben zum Zentralabitur auf intentionaler Ebene bereits beeinflusst. Methodisch ist eine problemorientierte Herangehensweise durch die gewünschte stringente Vorbereitung auf die Klausur und durch den Zeit-

18 Herr K beschreibt das Verhalten der Schüler so: „Wenn es darum ging, Dinge selber zu erarbeiten, dann war das nach 'ner Weile so, dass die Schüler gesagt haben: „Wissen Sie, das dauert eigentlich immer so lange. Können wir das nicht so machen: Sie erklären und das und schreiben das an und wir schreiben das ab und dann lernen wir das."" (Herr K, 16:16)

druck kaum mehr möglich. Das individuell für wichtig erachtete Ziel der Eröffnung eines Musikpanoramas wird durch zentralabiturrelevante Ziele ersetzt. Diese beeinflussen den gesamten Unterrichts- und Planungsprozess.

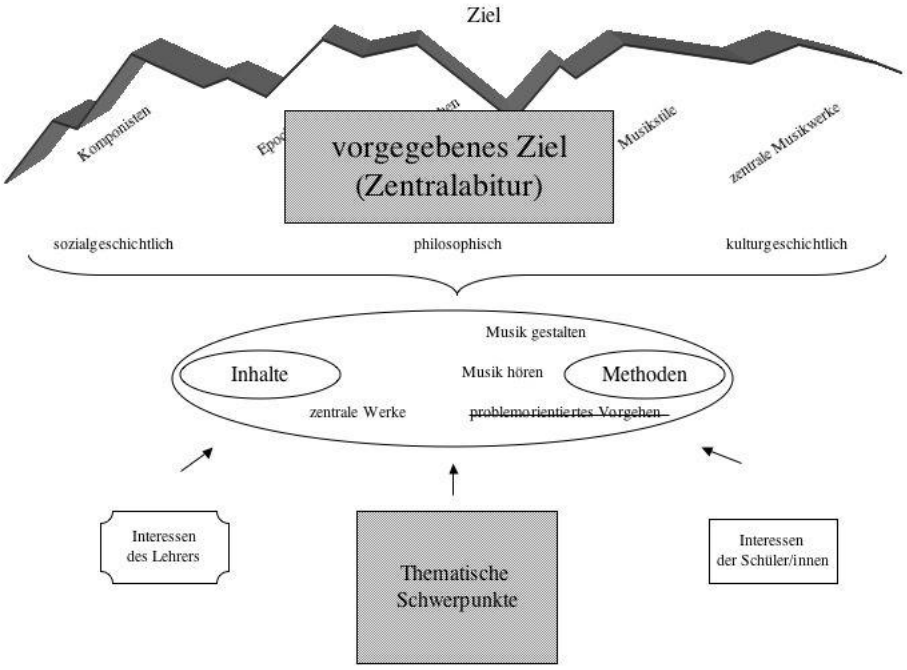

Abbildung 5: Einfluss des Zentralabiturs auf das Individualkonzept von Herrn K

Herr K empfindet den Zentralabituransatz als sehr „technizistisch“[19]. Vom Ministerium werden Lernziele für ein ganzes Bundesland vorgeschrieben und strukturiert. Herr K sieht dahinter den Gedanken: „Wenn die Schüler das Vorgegebene lernen, werden sie gebildete Leute.“[20] Er hält dies jedoch für den falschen Ansatz, da Lernen eher Muße brauche und nicht immer punktuell sein könne. Seiner Meinung nach soll durch das Zentralabitur aus den Schülern „kleine Lernmaschinchen“[21] gemacht werden. Er selbst habe bei seinen Schülern ein rezeptives Lernverhalten festgestellt. Sie seien unsicher durch die zentralen Vorgaben und ihnen sei es wichtig, dass sie die Themen gründlich behandeln. Dies mache sie nicht selbstständig, sondern rufe bei ihnen vielmehr eine regressive Haltung hervor. „Sie sitzen da und sagen: „Bring mir das

19 Herr K, 55:48

20 Herr K, 56:01

21 Herr K, 56:23

bei.““[22] Demokratische und schülerorientierte Strukturen würden also beim Zentralabitur nicht angestrebt. Deshalb hält Herr K das neue System für einen großen Rückschritt. Über Verbesserungsvorschläge habe er sich noch keine Gedanken gemacht, weil er das Zentralabitur an sich für völlig verfehlt halte. Seine Entscheidung sehe so aus, dass er nur noch einen Abiturkurs übernähme, wenn er von oberster Stelle dazu aufgefordert würde. Er bezeichnet sich als einen motivierten Lehrer, dem das Unterrichten Spaß mache. Die äußerst negativen Erfahrungen mit dem Zentralabitur hätten ihn jedoch demotiviert und er vermute, dass auch eine Reihe seiner Schüler sich in Zukunft weniger für Musik interessieren werden. Seine Strategie bestehe demnach darin, dem Zentralabitur aus dem Weg zu gehen und darauf zu hoffen, dass man wieder zu einem in seiner Sicht sinnvolleren Verfahren zurückkehre. Sein Wunsch an das Zentralabitur lautet deshalb: „Zentralabi go home!“[23]

Beispiel für ein wenig beeinflusstes Individualkonzept

Frau H ist Beispiel dafür, dass sich Individualkonzepte trotz Zentralabitur nicht verändern müssen. Sie unterrichtet seit sieben Jahren als Musiklehrerin und übernahm von Beginn an Abiturkurse. Grundlage ihres Unterrichts sind die ***Rahmenrichtlinien***. Diese beschreibt sie als Voraussetzung für ihre Unterrichtsplanung. Darüber hinaus formuliert sie zwei Arten von Zielen. Zum einen musikpädagogisch orientierte und zum anderen schülerorientierte. Ihre ***musikpädagogischen Ziele*** sind dabei so allgemein gehalten, dass man eher von einer musikpädagogischen Idee sprechen könnte. Sie spricht davon, dass Musik verändern und das Leben bereichern könne. Vor allem dann, wenn man sich auf Neues einlasse. Auch wenn dieser Gedanke zunächst sehr einfach erscheint, so wird er doch von Frau H betont und in den ***schülerbezogenen Zielen*** konkretisiert. Ihren Schülern möchte sie vermitteln, dass es Spaß macht, wenn man etwas Neues entdeckt und wenn man es sich zu Eigen macht. Bei der Planung des Unterrichts versucht sie die Inhalte und Methoden so zu wählen, dass sie im Rahmen der Richtlinien die Schüler mit unbekannten Dingen konfrontiert. Ihre Intention dabei ist es, neue Türen aufzustoßen. Dabei sollen die Schüler jedoch nicht in staunender Andacht verharren, sondern sich selbsttätig mit der Musik auseinander setzen. Einen besonderen Erfolg sieht sie da-

22 Herr K,14:58

23 Herr K, 52:00

rin, wenn die Schüler ihre Liebe zu etwas entdecken, was sie vorher noch nicht kannten.

In Anlehnung an das theoretische Modell zu den Individualkonzepten könnte folgende Abbildung die Intentionen von Frau H darstellen.

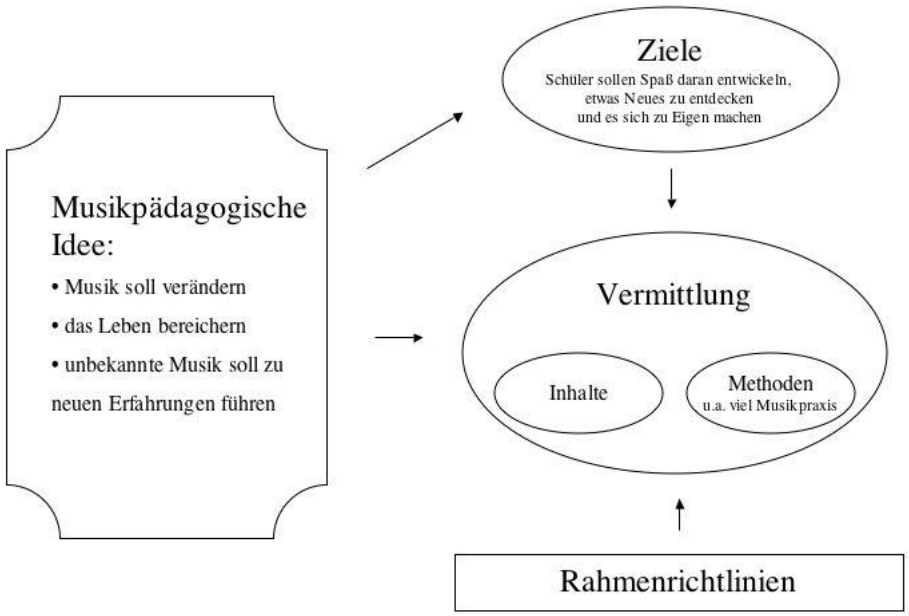

Abbildung 6: grafische Darstellung des Individualkonzepts von Frau H

Das Zentralabitur wirkt sich nach Frau H's Wahrnehmung nicht wesentlich auf ihre konzeptionellen Überlegungen aus. Sie spricht vielmehr von Verbesserungen durch das neue System. Sie fühlt sich durch die zentralabiturrelevanten Vorgaben in ihren Ansprüchen an Musikunterricht bestätigt. Die ausgewählten Inhalte der thematischen Schwerpunkte entsprechen ihren eigenen Präferenzen und Vorstellungen von gutem Musikunterricht. In der Unterrichtsplanung und –gestaltung sieht sie sich daher nicht wesentlich eingeschränkt. Durch die Ergänzung der Rahmenrichtlinien mit Schwerpunktthemen ändert sich für Frau H zwar die inhaltliche Ausrichtung ihrer Unterrichtsplanung, aber das Konstrukt ihres Individualkonzepts bleibt in seinen groben Zügen bestehen. Die Vermittlungsaspekte sind dabei durchaus vom Zentralabitur beeinflusst, aber ihre individuellen Ziele können mit den Zielsetzungen des Zentralabiturs vereinbart werden. Bei Frau H kommt es demnach zu einer Beeinflussung des Unterrichts auf einer inhaltlichen Ebene. Die Struktur ihres Individualkonzepts bleibt hingegen bestehen.

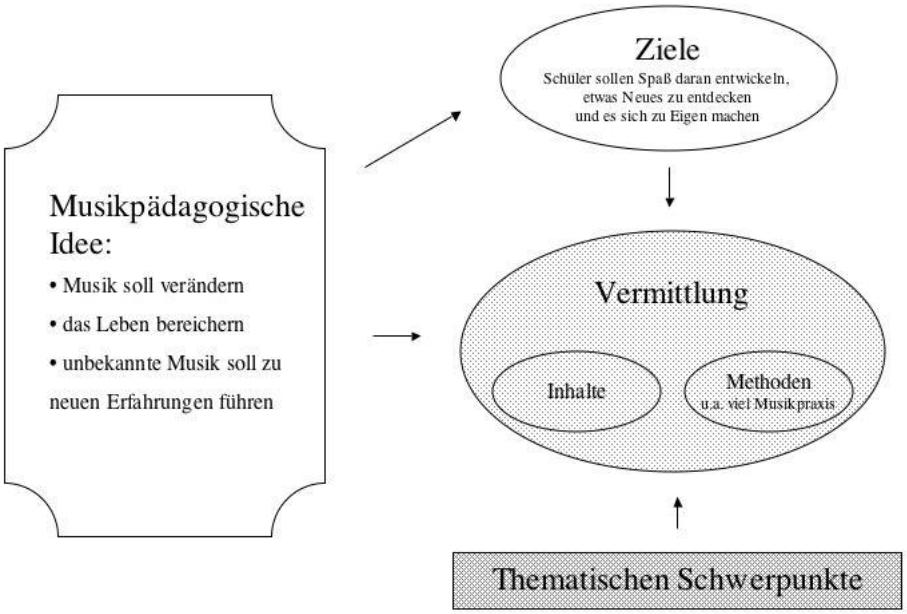

Abbildung 7: Einfluss des Zentralabiturs auf das Individualkonzept von Frau H

Typenbildung

Um komplexe Handlungsmuster zu strukturieren und um den Einfluss des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte zu verdeutlichen ist es möglich, anhand der Daten eine Typenbildung vorzunehmen, wie sie Kluge[24] vorgeschlagen hat. Auf Grund des begrenzten Raumes kann diese hier nur angedeutet werden.[25]

Bei der Auswertung zeigte es sich, dass die befragten Lehrer in ihrer Einstellung dem Zentralabitur gegenüber grob in die Richtungen *zustimmend* und *ablehnend* eingeteilt werden konnten. Innerhalb der Gruppierungen wurden ähnliche Handlungsmuster deutlich, so dass ein Zusammenhang zwischen den Bewertungen und den Handlungsstrategien vermutet werden konnte. Die Bildung von Typen wird von Kluge als Strukturierungshilfe angesehen und beansprucht die Funktion eines Erklärungsmusters im Sinne einer vorläufigen Hypothese.

24 Vgl. (Kluge 1999).

25 Eine ausführliche Darstellung erfolgt in der Dissertationsschrift

Folgende Untersuchungskriterien waren für die Erarbeitung von Vergleichsdimensionen zentral:

- Wahrnehmung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag
- Bewertung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag

Diese Kriterien sind Ausgangspunkt für die Dimensionalisierung von Kategorien, die bei der Typenbildung in Beziehung gesetzt werden sollen. Die Interviewkodierungen ließen erkennen, dass der Einfluss des Zentralabiturs in drei unterschiedlichen Ausprägungen wahrgenommen wurde. Die Lehrer fühlten sich entweder stark, leicht oder kaum beeinflusst. Es zeigte sich jedoch auch, dass die Stärke des Einflusses nicht unmittelbar Rückschlüsse auf die Bewertungen zuließ. Zu jeder Ausprägung gab es sowohl positive als auch negative Äußerungen. Die Beurteilungen können in einer mehrdimensionalen Tabelle mit den Dimensionen *Wahrnehmung des (Zentralabitur-)Einflusses auf den Unterrichtsalltag* und *Bewertung des (Zentralabitur-)Einflusses auf den Unterrichtsalltag* mit jeweils zwei, bzw. drei Ausprägungen dargestellt werden:

Wahrnehmung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag	***Bewertung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag***			
	positiv		***negativ***	
starker Einfluss	Zentralabitur als positive Entwicklung		Ablehnung des Zentralabiturs	
leichter Einfluss	***unflexible Haltung***	***flexible Haltung***	***unflexible Haltung***	***flexible Haltung***
	wenig Einfluss ist gut; Lehrer haben Schlimmeres befürchtet	positive, neue Anregungen und Bestätigung des Unterrichts	leichte Veränderungen sind schon zu viel	zu wenig Veränderungen und an den falschen Stellen
kaum Einfluss	Bestätigung durch das Zentralabitur		zu wenig Veränderungen durch das Zentralabitur	

Es lässt sich also feststellen, dass das Zentralabitur in seinen Auswirkungen sehr unterschiedlich wahrgenommen wird und dass diese Wahrnehmungen darüber hinaus je individuell bewertet werden. Um die Gruppen der Reaktionen überschaubar zu halten, können diese zusammengefasst werden. Daraus ergeben sich folgende Reaktionen auf das Zentralabitur:

Wahrnehmung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag	***Bewertung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag***	
	positiv	***negativ***
starker Einfluss	Befürwortung	Ablehnung
leichter Einfluss	Akzeptanz	
kaum Einfluss	Einverständnis	Enttäuschung

Die Gruppe der Lehrer, die einen leichten Einfluss wahrnehmen, wird übergreifend mit der Reaktion *Akzeptanz* bezeichnet. Innerhalb dieser Gruppe gibt es positive, wie negative Bewertungen. Insgesamt zeichnen sich jedoch die Lehrer dieser Gruppe dadurch aus, dass sie das Zentralabitur akzeptieren und Handlungsstrategien für einen konstruktiven Umgang mit dem neuen System wählen.

Die Mehrzahl der befragten Lehrer bewegt sich im Feld der Akzeptanz. Sie empfinden eine leichte Beeinflussung ihres Unterrichts und bewerten dies eher negativ als positiv. Dennoch arrangieren sich mit den Verhältnissen und finden einen Weg die Vorgaben mit ihren eigenen Vorstellungen zu vereinbaren. Darüber hinaus gibt es Fälle, die Extrempole darstellen. Neben den Reaktionen wie *Befürwortung* und *Ablehnung* gibt es die Positionen *Einverständnis* und *Enttäuschung*, die in ihrer Ausrichtung ebenfalls befürwortend, bzw. ablehnend sind, die aber die unterschiedlichen Argumentationsmuster und Zielsetzungen der interviewten Lehrer deutlich machen. So stößt der geringe Einfluss des Zentralabiturs bei dem einen Lehrer auf Zustimmung, da er seinen Unterricht nicht umstellen muss und sich die Vorgaben mit seinen eigenen Vorstellungen decken. In einem anderen Fall führen die wenigen Veränderungen zu einer enttäuschten Haltung, da dieser Lehrer mit dem Schulsystem unzufrieden ist und auf Verbesserungen durch das Zentralabitur gehofft hatte.

Die oben beschriebenen Individualkonzepte sind Beispiele für zwei Extrempositionen. Das stark beeinflusste Individualkonzept von Herrn K mit seiner Unzufriedenheit über das Zentralabitur lässt darauf schließen, dass Herr K in die Gruppe der Ablehnung einzuordnen ist. Sein Individualkonzept ist mit dem Zentralabitur inkompatibel. Wohingegen Frau H sich kaum durch das Zentralabitur beeinflusst fühlt und diese Einflussnahme vielmehr als Bestätigung ihres bisherigen Unterrichts sieht. Ihre Reaktion wäre als Einverständnis zu bezeichnen und ihr Individualkonzept als kompatibel mit dem Zentralabitur. Darüber hinaus wären auf Grund der Daten zwei weitere Individualkonzeptcharakterisierungen vorzunehmen. Im Bereich der Befürwortung des Zent-

ralabiturs bei gleichzeitig starker Beeinflussung ist ein Individualkonzept zu identifizieren, das auf der einen Seite mit dem Zentralabitur kompatibel ist, aber auch eine große Flexibilität aufweist. In diesem Fall muss sich die Lehrerin auf große Veränderungen in den Kontextbedingungen und somit auch in ihren Planungsabläufen einlassen. Dennoch kann sie diese neuen Impulse positiv bewerten und sieht das neue Verfahren als Herausforderung. Die Individualkonzepte der Lehrer im Bereich der Akzeptanz weisen sich dagegen darin aus, dass sie wenig beeinflusst werden und sich lediglich innerhalb der notwendigen Bereichen anpassen. Veränderungen finden bei diesen Lehrern zumeist in ihren unterrichspraktischen Handlungsstrategien statt. Ihre Grundeinstellungen bspw. in Bezug auf ihre Kriterien von gutem Musikunterricht, oder ihren individuellen Schwerpunktsetzungen werden kaum berührt. Diese Lehrer verfügen über ein anpassungsfähiges Individualkonzept mit stabiler Basis. Folgende Tabelle fasst die unterschiedlichen Individualkonzepttypen abschließend zusammen.

Bewertung	***Individualkonzepttypen***
Befürwortung	IK mit großer Flexibilität
Ablehnung	ZA-inkompatibles IK
Akzeptanz	anpassungsfähiges IK mit stabiler Basis
Bestätigung	ZA-kompatibles IK
Widerspruch	

Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie soll einen Beitrag dazu leisten, mögliche Veränderungen innerhalb von Individualkonzepten zu identifizieren, die sich durch bildungspolitisch motivierte Reformmaßnahmen ergeben. Die Befragungen konnten zeigen, an welchen Stellen sich die Lehrer durch die Einführung des Zentralabiturs besonders beeinflusst fühlen und in welchen Bereichen sie weiterhin Spielräume wahrnehmen.

Auf Grund der Äußerungen der Lehrer über ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Zentralabitur ergeben sich Hinweise darauf, in welchen Bereichen die Chancen und Probleme des neuen Systems liegen. Auch wenn die Einschätzungen der Lehrer zum Teil sehr unterschiedlich sind, so werden einige Anforderungen einheitlich als gut, bzw. schlecht umsetzbar beschrieben. Verunsicherungen ergeben sich beispielsweise durch unklare Zielformulierungen in

den thematischen Schwerpunkten bei gleichzeitig großer Materialfülle. Innerhalb eines Seminars an der Universität Bremen wurden die Aussagen der Lehrer hinsichtlich möglicher Verbesserungen untersucht. Die herausgearbeiteten Ergebnisse wurden durch konzeptionelle Vorschläge ergänzt und dem Kultusministerium Niedersachsen übermittelt. Diese Arbeit ist als Versuch zu verstehen, sich mit den Vorgaben auch auf struktureller Ebene auseinander zu setzen und in die Diskussion um verbesserte Kontextbedingungen mit einzutreten.

Auf der Ebene der Individualkonzepte wurde deutlich, dass der Grad der Beeinflussung durch das Zentralabitur von der je individuellen Wahrnehmung der Lehrer abhängt und nicht unmittelbar von äußeren Bedingungen abzuleiten ist. Daraus ergeben sich m.E. Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrern, die sich an die Ergebnisse von Niessen anschließen. Niessen plädiert dafür, in der Musiklehrerausbildung biographische Einflussfaktoren zu thematisieren, um einen bewussten Umgang mit den individuellen Hintergründen einzuüben, Konstanten und Variablen zu unterscheiden, um Spielräume zu verdeutlichen und nutzbar werden zu lassen und abschließend Probleme in Lerndiskrepanzen umzudeuten, um Hindernisse als „produktive Irritationen“[26] verstehen zu können. Die Bewusstwerdung der Lehrer über individuelle Schwerpunktsetzungen und über Handlungsspielräume könnte helfen, sich nicht von äußeren Schwankungen abhängig zu machen, sondern reflektiert Entscheidungen treffen zu können.

Durch den ausgewählten Erhebungszeitraum kurz nach der Einführung des Zentralabiturs lassen sich durch diese Studie Ergebnisse in Bezug auf die unmittelbare Umstellung formulieren. Längerfristige Auswirkungen des zentral gesteuerten System auf das Nachdenken über und Planen von Musikunterricht sind erst zu einem späteren Zeitpunkt möglich. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen exemplarisch, wie Lehrer mit jenen strukturellen Veränderungen umgehen, die in die Richtung einer Standardisierung von Lernzielen weisen. Es erscheint erstrebenswert, die vorliegenden Erkenntnisse für eine Lehrerbildung nutzbar zu machen, die die zukünftigen Lehrkräfte zu einer reflektierten Haltung gegenüber äußeren Bedingungen und subjektiven Handlungsspielräumen befähigt. Damit würde das Berufsbild der Lehrer als Pädagogen wieder gestärkt und ließe die Lehrkräfte nicht zu „Erfüllungsgehilfen“ des Staates werden, wie sich Befragte durch das Zentralabitur bereits wahrgenommen haben.

---

26 (Niessen 2006a), S. 196

Literatur

FLICK, UWE (2007): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

KELLE, UDO (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

KLUGE, SUSANN (1999): Empirisch begründete Typenbildung: zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM. (2008): Thematische Schwerpunkte Zentralabitur. URL: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/za09_uebersicht.htm (Datum des Zugriffs: 15.2.2009)

KULTUSMINISTER, NIEDERSÄCHSISCHER (Hg.) (1985): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium: gymnasiale Oberstufe, Musik; gelten auch für Fachgymnasium, Abendgymnasium und Kolleg. Hannover: Berenberg.

NIESSEN, ANNE (2006a): Individualkonzepte von MusiklehrerInnen. Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In: KNOLLE, NIELS (Hg.): (Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik), S. 175-200. Essen: Blaue Eule.

ders. (2006b): Individualkonzepte von Musiklehrern. Berlin [u.a.]: LIT.

ders. (2007): Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art.7. URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080178 (Datum des Zugriffs: 15.02.2009)

STRAUSS, ANSELM L; CORBIN, JULIET (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

STRAUSS, ANSELM L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag.

STRÜBING, JÖRG (2004): Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.