

Art Education Research No. 9/2014

Anne Niessen

Individualkonzepte von Musiklehrenden – eine qualitative Studie als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung¹

VORBEMERKUNG IM JAHR 2014

Das Forschungsvorhaben, von dem im vorliegenden Text berichtet wird, wurde in den Jahren 2000 bis 2005 durchgeführt. Als ich gebeten wurde, es im Rahmen eines Vortrags an der Zürcher Hochschule der Künste vorzustellen und anschliessend eine Veröffentlichung dazu vorzubereiten, war es eigentlich unabdingbar, zweierlei zu tun:

- 1) den aktuellen Stand der Lehrendenforschung zu rezipieren und das damals durchgeführte Projekt kritisch vor diesem Hintergrund zu diskutieren,
- 2) die Rezeption des Forschungsprojekts in der Musikpädagogik darzustellen.

Vor allem der erste Punkt hätte den Rahmen dieses kurzen Beitrages allerdings bei weitem gesprengt. Es sei deshalb nur darauf verwiesen, dass sich die Forschung zum Lehrer_innenberuf in den letzten zehn Jahren wesentlich ausdifferenziert hat und um wichtige Bereiche erweitert wurde, die mit der im Folgenden dargestellten Thematik eng verbunden sind – man denke nur an die Forschungen zu Lehrer_innenkompetenzen oder zum Thema der beruflichen Belastung.²

In der Musikpädagogik wurde das Konstrukt «Individualkonzept» verschiedentlich aufgegriffen, am prominentesten in der Dissertation von Christiane Lenord (2009), die das Modell vor dem Hintergrund des Zentralabiturs und der damit verbundenen Vorgaben reflektierte und erweiterte. Anknüpfend an die Hinweise im Fazit dieses Textes sei zudem verwiesen auf Veröffentlichungen von Brigitte Lion, Franz Niermann und Christine Stöger, deren Nachdenken in eine ganz ähnliche Richtung führte wie die hier referierte empirische Forschung (Stöger/Lion/Niermann 2010).

¹ Bei diesem Text handelt es sich um eine gekürzte, leicht veränderte und kommentierte Fassung des Textes Niessen 2006b.

² Siehe zu diesen und weiteren Themen das gleichnamige Handbuch (Terhart/Bennwitz/Rothland 2011), in dem der Forschungsstand bis zum Jahr 2011 zusammengefasst ist.

ÜBERBLICK ÜBER DAS VORHABEN

Wie denken eigentlich Musiklehrer_innen über ihren Unterricht nach? Woran orientieren sie sich? Welche Faktoren spielen bei ihrer Planung und Vorbereitung von Unterricht eine Rolle? Und: Welche biographischen Einflüsse kommen zum Tragen? Wenn man sich für wissenschaftlich fundierte Antworten auf diese Fragen interessiert, steht man vor einem methodischen Problem: Wie lässt sich didaktisches Nachdenken überhaupt erfassen, dokumentieren und auswerten? Mit dieser Frage befasste ich mich ausführlich im Rahmen meines Habilitationsvorhabens in den Jahren 2000 bis 2005. Auf Basis einer intensiven Klärung der theoretischen Grundlagen entstand ein Forschungsansatz, der m. E. geeignet ist, über die Unterrichtsplanung von Musiklehrer_innen vor dem Hintergrund der jeweiligen Biographie Auskunft zu geben. Im vorliegenden Text werden sehr knapp die theoretischen, methodologischen und methodischen Vorüberlegungen skizziert und die Ergebnisse des empirischen Forschungsvorhabens zusammengefasst.³

Zunächst war geplant, «Subjektive Theorien» von Musiklehrer_innen 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/Wahl/Scheele/Schlee 1988), in dem der Begriff entwickelt wurde, stellte sich als problematischer Kontext heraus, von dem ich mich nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Begriffswahl entfernen wollte; zum anderen führte der Begriff der Subjektiven Theorie in der scientific community zu alltagssprachlich begründeten Missverständnissen.

³ In mehreren Texten ist das Vorhaben insgesamt und sind einzelne Bausteine des theoretischen Hintergrundes ausführlicher dargestellt, als es hier möglich ist (Niessen 2004; 2006a; 2006b; 2008).

Befragt wurden im Rahmen des Projekts ausschliesslich Musiklehrer_innen, die in der gymnasialen Oberstufe⁴ 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 Lehrer_innen 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 wurde die Grounded Theory gewählt (Strauss 1994)⁵.

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_innen nicht *über* Theorien, sondern *in* ihnen denken (Bromme/Seeger 1979). Der Begriff Individualkonzept fungiert in diesem Sinne als Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis, wie sich gleich am Beispiel des Nachdenkens von Lehrenden über didaktische Konzeptionen zeigen wird.

In Anlehnung an die sogenannte «weitere Definition» des Begriffs im «Forschungsprogramm Subjektive Theorien» (Groeben/Wahl/Scheele/Schlee 1988: 19) umfassen Individualkonzepte im Folgenden

- 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 gewählten Begriff «Individualkonzept» 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.

DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Der Forschungsstand

Zum Prozess der Unterrichtsplanung existierten zum Zeitpunkt des Forschungsvorhabens neben umfangreicher konzeptioneller Literatur vereinzelte empirische Untersuchungen in anderen Disziplinen, z. B. in der Mathematikdidaktik, aber dort wurde eher die konkrete Planung einzelner Stunden oder Unterrichtsreihen erforscht (z. B. Bromme 1981). In der allgemeinen Pädagogik waren einige empirische Untersuchungen über Lehrer_innen, deren Subjektive Theorien und deren Biographien entstanden, allerdings keine, die ein ähnliches methodisches Vorgehen aufwiesen wie die vorliegende Studie. In der Musikpädagogik suchte man empirische Untersuchungen über Musiklehrer_innen fast vergebens. Es gab bis zum Jahr 2000 nur vereinzelte quantitative Erhebungen und noch weniger qualitative Forschungsvorhaben, keines aber zu der gewählten Thematik.

Das Vorgehen

Die Auswahl der Probanden für das Forschungsprojekt erfolgte nach der im Rahmen der Grounded Theory üblichen Methode des Theoretical Sampling (Glaser/Strauss 1998: 68-70): 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. Die Suche nach weiteren Proband_innen wurde eingestellt, als ein Zustand der «theoretischen Sättigung» erreicht war (vgl. Glaser/Strauss 1998: 68-69). Der Kontakt mit weiteren Proband_innen kam vorwiegend über die so genannte Schneeballmethode zustande, indem Befragte weitere Musiklehrerinnen und -lehrer empfahlen. Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe narrativer Interviews nach den üblichen Regeln qualitativer Befragungen. Besonders bemühte ich mich darum, die von den Proband_innen verwendeten pädagogischen Begriffe durch Nachfragen zu konkretisieren, um Missverständnisse zu vermeiden und gleichzeitig einen Eindruck vom jeweiligen Unterrichtsalltag zu gewinnen. Nach Verständnis- und Erweiterungsfragen wurden die Proband_innen auch um ihre eigene Einschätzung von Zusammenhängen zwischen ihrem Nachdenken über Unterricht und ihre musikpädagogischen Werdegang gebeten. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe des

4 Zur «Übersetzung» der Begrifflichkeit für die Schweizer Verhältnisse folgende Hinweise: Die deutsche Form der Gesamtschule umfasst die Bildungsgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums (häufig mit inklusivem Unterricht); an sechs gemeinsame Schuljahre aller Schüler schliesst sich die Gymnasiale Oberstufe an. Die Sekundarstufe I folgt auf die in NRW vierjährige Primarstufe, kann in Gymnasien, Gesamtschulen und weiteren Schulformen absolviert werden und entspricht der Schweizer Sekundarstufe 1. Die Gymnasiale Oberstufe = Sekundarstufe II umfasst die letzten drei Schuljahre an Gymnasien und Gesamtschulen und führt zum Abitur.

5 Zum Einsatz dieser Methode im Rahmen des Forschungsvorhabens s. ausführlich Niessen 2006a.

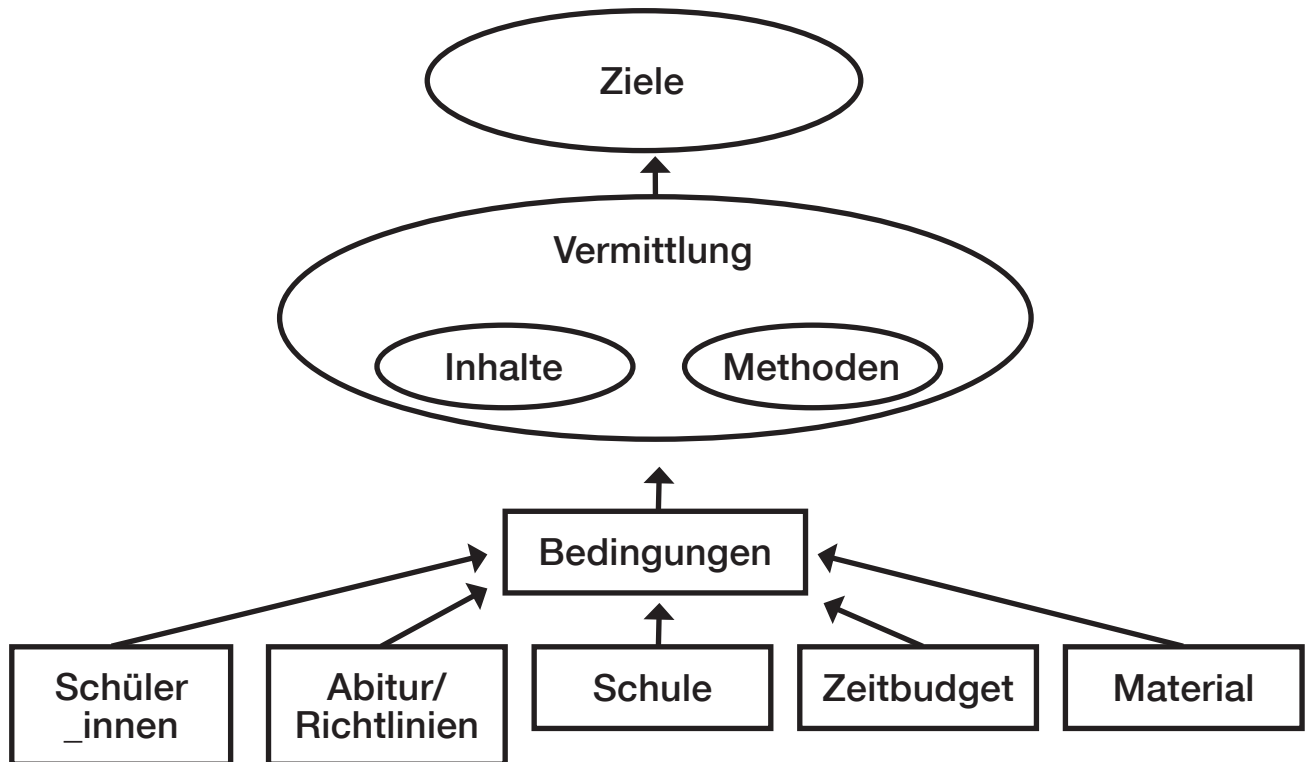


Abb. 1

Computerprogramms ATLAS/ti, das speziell für Auswertungen gemäss der Grounded Theory entwickelt wurde. Der ausführliche Text mit der Auswertung des jeweiligen Interviews wurde den Proband_innen zugeschickt. Nur vereinzelt hatten sich kleinere Missverständnisse eingeschlichen; alle Proband_innen erteilten aber der Darstellung ihres Individualkonzepts sowie des biographischen Hintergrunds ihre Zustimmung.⁶ Der letzte Schritt der Auswertung bestand in der Erstellung einer Materialen Theorie über die Individualkonzepte der Lehrer_innen. Dabei wurde mit Hilfe der Methode des «ständigen Vergleichens» nach immer wiederkehrenden Mustern und einer übergreifenden Metastruktur Ausschau gehalten (vgl. Glaser/Strauss 1998: 111-119). Auf diese Weise wurde auf der Grundlage aller Individualkonzepte eine Theorie entwickelt.

Untersuchungsergebnisse

// Theorie über die Individualkonzepte der Musiklehrer_innen

Die Theorie, die über die Individualkonzepte der Lehrer_innen erstellt wurde, lässt sich mit Hilfe des oben abgebildeten Modells (vgl. Abb. 1) erläutern:

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

- die Schüler_innen, die die Lehrer_innen 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_innen Richtlinien nur dann in ihre Planung einbeziehen, wenn Schüler_innen ihres Kurses Musik als Abiturfach gewählt haben,
- schulische Bedingungen wie Schulleitung, (Fach-)Kolleg_innen und räumliche Gegebenheiten, denen sich Lehrer_innen häufig regelrecht ausgeliefert fühlen,
- das Zeitbudget, das sich je nach familiärer Situation und ausserschulischem Engagement sehr unterschiedlich gestaltet, und

⁶ Für die Darstellung wurden die Namen der Proband_innen 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 die bzw. der Betreffende schon länger als zehn Jahre als Musiklehrer_in arbeitet. G oder S am Schluss des Namens benennen die Schulform, an der die bzw. der Proband_in 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.

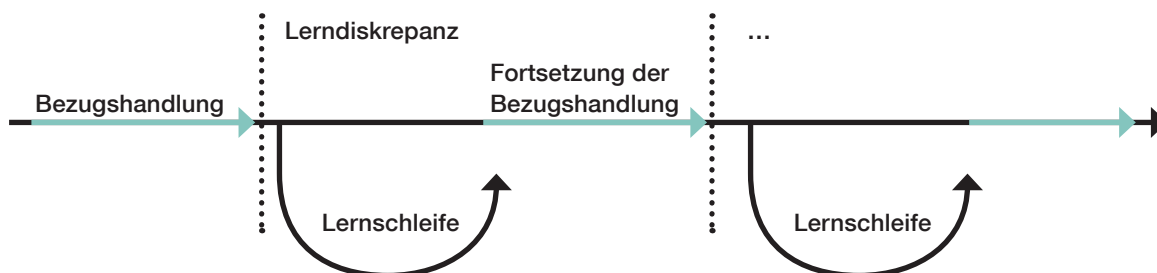


Abb. 2

- die Unterrichtsmaterialien, aus denen zwar ausgewählt werden kann, die aber de facto als Konstanten erlebt werden, denn den Markt der Musikmaterialien empfanden die Musiklehrer_innen um das Jahr 2000 herum 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_innen in ihrer eigenen Wahrnehmung frei bzw. fast frei wählen können. Hier gibt es im Wesentlichen drei, nämlich:

- die Unterrichts- oder Lernziele, die die Lehrer_innen als Ergebnis eigener Schwerpunktsetzungen bezeichnen, obwohl auch in den Richtlinien Zielformulierungen vorkommen,
- die Unterrichtsmethoden, die die Lehrer_innen 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_innen 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_innen 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_innen als auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer interviewt. Dabei stellte sich heraus, dass gerade die Phase des Berufseinstiegs durch eine deutlich ausgeprägte und von den Lehrer_innen ausdrücklich so beschriebene spiralförmige Struktur gekennzeichnet ist: Die Lehrer_innen 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 Lernprozess bezeichnen. Zu Grunde gelegt wurde der Lernbegriff von Klaus Holzkamp (vgl. Holzkamp 1993). Sein subjektwissenschaftlicher Ansatz passt sich gut in pädagogische Reflexion ein und wurde schon verschiedentlich in musikpädagogischen Zusammenhängen rezipiert und verwendet (Kaiser 2000; Niessen 2001). Grundsätzlich unterscheidet Holzkamp drei Arten von Lernen:

- «expansives» oder freiwilliges Lernen (Holzkamp 1993: 190),
- «defensives» Lernen zur Vermeidung negativer Sanktionen (Holzkamp 1993: 190-191) und
- unproblematisches «Mitlernen» (Holzkamp 1993: 182-183).

Das Lernen der Lehrer_innen kann am ehesten als expansives Lernen bezeichnet werden, auch wenn es 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 (Holzkamp 1993: 182-183, 211-247; Vgl. Abb. 2).

Das Handlungsziel der Musiklehrer_innen besteht darin, «gut» bzw. «erfolgreich» das Fach Musik zu unterrichten. Nun tauchen aber im Kontext des Unterrichts immer wieder Probleme auf, die es zu überwinden gilt, z. B. eine Unzufriedenheit mit dem Anspruchsniveau des Unterrichts oder Unterrichtsmethoden, die die Schüler_innen nicht akzeptieren. In diesen und auch weniger problematischen Fällen beschreiben die Lehrer_innen eine Lerndiskrepanz. So bedauert z. B. Frau Bieweg, dass ihr die Professionalität für die intensive Beratung von Schüler_innen 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 zum Zeitpunkt des Interviews schon mehr als 25 Jahre unterrichtete.

// 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.

- 1) Herr Damog oder der Musikliebhaber⁷ 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» lehrer_innenzentrierten Unterricht, in dem

Fakten gelernt und Inhalte abgeschrieben werden, auf der anderen Seite bietet sie den Schülern_innen 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_innen 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 trotzigste Anspruch
- 7) Herr Geimes oder das Ausweichen
- 8) Herr Ems oder die methodische Frage

// 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_innen berichten von einer Orientierung an positiven Vorbildern. Genannt werden die eigenen Musiklehrer_innen, aber auch Fachleiter_innen, Mentor_innen oder Kolleg_innen. Z. B. berichtet Frau Femos von fachlich anspruchsvollen eigenen Lehrer_innen. 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 Lehrer_innen, die für sie eine hohe persönliche Bedeutsamkeit besaßen, weil sie nach dem frühen Tod ihres Vaters einen Teil des familiären Kontextes ersetzen. Frau Bieweg versucht heute, Schüler_innen auch über den engeren Kontext von Schule hinaus zu betreuen.
- Häufig wird auch von negativen Vorbildern berichtet, von denen die Interviewpartner_innen 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

⁷ An dieser Stelle wird ausschliesslich die männliche Schreibweise gewählt, weil Herr Demog sich explizit an einem männlichen Vorbild orientiert.

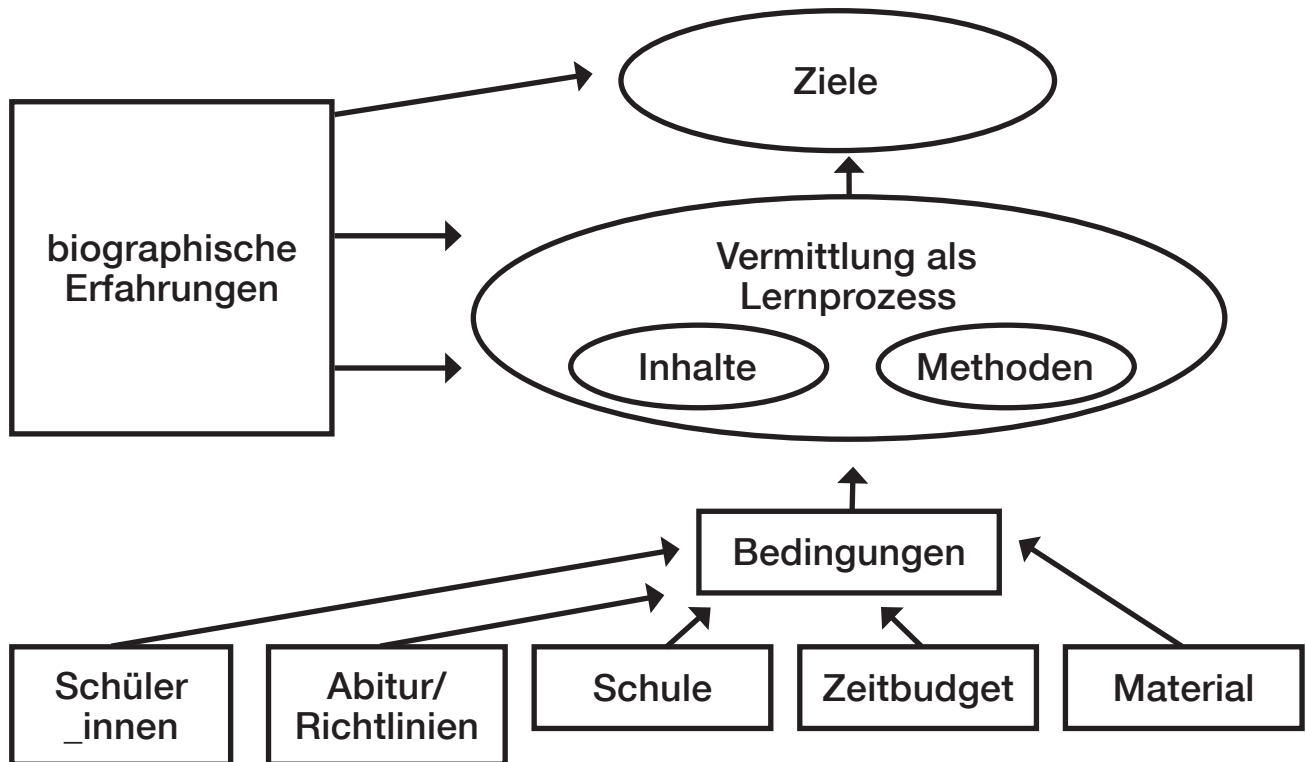


Abb. 3

Stelle nach dem Referendariat Schwierigkeiten hatte, mit Oberstufenschüler_innen 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 oben 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. M. E. verweisen die formalen Ähnlichkeiten auf drei Ergebnisse auf einer Meta-Ebene, die an dieser Stelle nur thesehaft zusammengefasst werden können:

- Individualkonzepte sind nur im Kontext der jeweiligen Biographien zu verstehen.
- Sie erfüllen für die Konstruktion der eigenen Biographie eine bestimmte Funktion, indem sie die eigenen Erfahrungen strukturieren und fruchtbar machen.
- Diese Beobachtung verweist auf die Konstruiertheit der Ergebnisse insgesamt – was aber kein Versehen darstellt, sondern als gegeben zu akzeptieren ist.

Das theoretische Modell über die Individualkonzepte der Lehrer_innen kann also durch den biographischen Hintergrund ergänzt werden (vgl. Abb 3.).

Diskussion der Ergebnisse

Aus der umfangreichen Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes sei hier nur exemplarisch ein Aspekt herausgegriffen (vgl. Niessen/Lehmann-Wermser 2004): In der allgemeinpädagogischen, aber auch in der musikpädagogischen Literatur wird die Frage diskutiert, wie Lehrer_innen mit didaktischen bzw. musikdidaktischen Konzeptionen umgehen. Von den befragten Lehrenden 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_innen während des Unterrichts konkret tun sollen. So bedeute ein Lehrer_innenvortrag eben, dass die Schüler_innen zuhören müssen. Frau Cewig sucht immer wieder nach Gelegenheiten, bei denen die Schüler_innen 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. In ihrem Fall ist die Theorie noch auszumachen. Bei anderen Lehrer_innen 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_innen denken «in» Theorien und nicht über sie.

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_innen, die Individualität der Schüler_innengruppen 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-)Lehrer_innenforschung insgesamt: Es erscheint wenig fruchtbar, «typische Merkmale» von Musiklehrer_innen auf einer inhaltlichen Ebene zu suchen. Zu finden wäre bei einer solchen Suche nur Heterogenität. 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 Musiklehrerinnen und -lehrer in ihrem schulischen Alltag und welche Strategien nutzen sie zu deren Bewältigung – oder welche könnten 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 Musiklehrer_innenbildung 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 Musiklehrer_innenbildung 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. Fachdidaktische Theorie 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 Lehrerinnen und 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_innen beim Unterrichten stoßen, in Lerndiskrepanzen umzudeuten. Es geht darum, auch für Lehrer_innen eine «Fehlerkultur» zu etablieren, in der «missglückter» Unterricht vor allem als Chance zum Umlernen und produktive Irritation, nicht aber als Beleg eines Scheiterns verstanden wird.

Thomas Ott mahnte anzuerkennen, dass sehr unterschiedliche Persönlichkeiten Lehrer_in werden und diese einen jeweils angemessenen Unterrichtsstil finden müssten. Es verwies darauf, dass Lehrer_innen*persönlichkeiten* nicht «ausgebildet» werden könnten. Stattdessen müsse es darum gehen, «eine Art «Didaktik für Nicht-Persönlichkeiten» zu entwickeln (Ott 1993: 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_innen als Lerner_innen» zu entwickeln, so hätte es seinen Zweck erfüllt.

Literatur

- 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. Bielefeld, Königstein: Scriptor.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Übersetzung des Bandes «Discovery of Grounded Theory» (1967). Bern: Huber.
- Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Scheele, Brigitte/Schlee, Jörg (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- 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, Heft 3. S. 10-21.
- 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.
- Lenord, Christiane (2009): Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern. Universität Bremen, online unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00011752.pdf> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- 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 (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 (2006a): Individualkonzepte von Musiklehrern. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6). Münster: Lit.
- Niessen, Anne (2006b): «Individualkonzepte von MusiklehrerInnen. Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung.» In: Knolle, Niels (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. (= Musikpädagogische Forschung, 27). Essen: Die Blaue Eule. S. 175-199.
- Niessen, Anne (2008). «Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung» [34 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 7, online unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/339/739> (letzter Zugriff: 14.08.2014).
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2004): «Geschichten von Theorie und Praxis. Über die Verwandlungen musikdidaktischen Theoriewissens.» In: Diskussion Musikpädagogik, 21. S. 21-29.
- 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/Lion, Brigitte/Niermann, Franz (2010): Professionalisierung im Lehrberuf. Ziele erreichen - Potenziale nutzen. Weinheim, Basel: Beltz.

—
Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. (= Uni-Taschenbücher, 1776). München: Fink.

—
Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann.