

1. Einleitung

Mit dem Wandel von der Input- zur Outputorientierung seit Mitte der 1990er Jahre sind vermehrt Veränderungen, sowohl in den anzustrebenden Zielsetzungen der Lehrenden in den Schulen als auch in der Unterrichtsforschung, zu beobachten. Während die Zielsetzungen lange Zeit inputorientiert waren, ist nun vermehrt die Rede von der Förderung von Kompetenzen. Was die Unterrichtsforschung betrifft, so wird vermehrt auf fachspezifische empirische Forschung gesetzt. Zudem wird dem Lehr-Lern-Prozess eingestanden, dass es sich dabei weniger um einen einfachen Prozess-Produkt-Ablauf handelt, sondern um einen weitaus komplexeren Vorgang. Somit soll diese Arbeit, dem Wandel in der Forschung entsprechend, die unterrichtsbezogenen Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen in den Blick nehmen. Damit wird ein kleiner Bereich des komplexen Lehr-Lern-Prozesses herausgegriffen.

Nach der Darstellung der Inputorientierung (vgl. 2.), mit Fokus auf die (alten) Lehrpläne und die Lehrplanorientierung von Musiklehrkräften, soll es im weiteren Verlauf um die Outputorientierung gehen. (vgl. 3.) Dabei wird der Schwerpunkt sowohl auf den entsprechenden Wandel in den anzustrebenden unterrichtlichen Zielsetzungen hin zu Kompetenzen (vgl. 3.1) als auch auf das Umdenken in der Forschung hinsichtlich einer fachspezifischen Sichtweise gelegt. (vgl. 3.2) Bevor es, den Theorieteil abschließend, um die aufgestellten Hypothesen und die zentrale Fragestellung dieser Arbeit geht (vgl. 5.), werden noch die verschiedenen Ebenen besprochen, denen die Ziele von Lehrpersonen zugeordnet werden können. (vgl. 4.)

Der empirische Teil stellt den zweiten großen Bereich dieser Arbeit dar. Dieser beginnt mit dem Vorstellen der hier zur Anwendung kommenden empirischen Methode. (vgl. 6.) Die Grundlage für die Untersuchungen bilden die vom Autor zuvor durchgeführten Interviews mit Musiklehrpersonen an Grundschulen. Eine gute Nachvollziehbarkeit intendierend wird also im weiteren Verlauf des empirischen Teils die Erhebung und Aufbereitung dieser Daten besprochen (vgl. 7.), wonach die wesentlichen Eckpunkte ihrer Auswertung systematisch vorgestellt werden. (vgl. 8.) Und schließlich sind die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen schrittweise und so nachvollziehbar wie möglich dargelegt. (vgl. 9.) Eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse schließt die vorliegende Arbeit ab. (vgl. 10.) Sämtliches Material der Auswertungen ist mittels eines digitalen Datenträgers dem Anhang beigelegt. Informationen zum Inhalt dieser Daten sind unter Punkt 14 einzusehen.

Teil A: Theoretischer Teil

2. Inputorientierung (Zielorientierung)

Das Bildungswesen ist seit Mitte der 1990er Jahre in seinen Effekten, Prozessen, Strukturen und Voraussetzungen sehr stark kritisiert worden. Ausschlaggebender Punkt sind die internationale Vergleichsstudie zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht (TIMSS¹), diverse PISA²-Erhebungswellen und die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)³. Es wurde seiner Zeit deutlich, dass durch die primär inputorientierten Unterrichtsimpulse die erwünschten Ergebnisse im Bildungssystem nicht erreicht wurden. Im internationalen Vergleich befanden sich beispielsweise die Leistungen im Lesen im unteren Drittel. Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich konnten ebenfalls nur durchschnittliche Ergebnisse erzielt werden. Insgesamt konnte mehr als jeder Fünfte der 15-Jährigen nur unzureichend lesen oder rechnen.⁴

Problematisch ist, dass die Lehrpläne im Grunde die Lehrkräfte darin unterrichten, was für Themen oder Inhalte behandelt werden sollen, jedoch die Angaben zu den Zielen und Intentionen dabei häufig nur sehr vage formuliert sind. Solche Inputformulierungen sind bei den herkömmlichen bzw. zuletzt gültigen Lehrplänen zu finden.⁵

2.1 (alte) Lehrpläne

Zur Einordnung des Begriffs *Lehrplan* ist darauf zu verweisen, dass Bezeichnungen wie Lehrplan, Curriculum, Richtlinie, Bildungsplan und andere mitunter synonym verwendet werden.⁶ In den weiteren Ausführungen soll der Begriff *Lehrplan* stellvertretend für die staatliche Ebene genutzt werden. Der Begriff *Curriculum* steht im Folgenden für schulinterne Pläne, die mehr oder weniger versuchen, staatliche Lehrpläne zu präzisieren. Der Begriff *Curriculum* ist also der schulischen Ebene zuzuordnen.⁷ Staatliche Lehrpläne werden neben Stundentafeln und Prüfungsbestimmungen für die wichtigsten staatlich autorisierten

¹ Third International Mathematics and Science Study.

² Programme for International Student Assessment.

³ Vgl. Terhart 2008, S. 13 – 34, S. 28.

⁴ Vgl. Pant, Hans A. 2016: *Warum ein „neuer“ Bildungsplan? - Anlässe und Absichten der Bildungsplanreform*, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Einführung in den Bildungsplan 2016*. Abgerufen von http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG.de (letzter Abruf: 02.01.2017).

⁵ Vgl. Ziener, Gerhard: *Bildungsstandards in der Praxis - Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber 2006, S. 25.

⁶ Vgl. Vollstädt, Witlof; Tillmann, Klaus-Jürgen; Rauin, Udo; Höhmann, Katrin; Tebrügge, Andrea: *Lehrpläne im Schulalltag - Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. in: Franz Hamburger, Marianne Horstkemper, Wolfgang Melzer, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Schule und Gesellschaft* (Bd. 18). Opladen 1999, S. 12.

⁷ Vgl. Vollstädt u.a. 1999, S. 13.

Rahmenfestlegungen für den Schulunterricht gehalten. Zudem werden sie „offiziell als entscheidende Instrumente zur staatlichen Steuerung schulischer Lernprozesse angesehen.“⁸ In Lehrplänen sind allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele enthalten. Außerdem legen sie die Ziele und Inhalte unterrichtlichen Lernens fest, welche teilweise durch Prinzipien oder einigen Hinweisen für die Unterrichtsgestaltung ergänzt werden. Die Pläne existieren für die einzelnen Schularten, Schulzweige, Unterrichtsfächer und Klassenstufen. Sie werden von den staatlich berufenen Lehrplankommissionen erarbeitet. Die Kultusministerien der einzelnen Bundesländer erlassen diese dann als Verwaltungsvorschrift.⁹ Aufgrund der Kultushoheit der Länder entwickelt nun jedes Bundesland im Prinzip seine eigenen Lehrpläne. Verändern sich bildungspolitische Ziele und Absichten oder werden neue gesellschaftliche Standards schulischen Lernens erforderlich, werden die Lehrpläne revidiert und somit versucht, diese Veränderungen in den Schulen umzusetzen. Die Hoffnung auf die Input-Funktion staatlicher Lehrpläne resultiert aus historischer Sicht.¹⁰ Erich Weniger formulierte bereits 1952 die Aufgabe des Lehrplans in der Festlegung der Bildungsziele und der Auswahl der Bildungsinhalte.¹¹ Die Steuerungsabsichten staatlicher Lehrpläne können bis heute im Kern in zwei Funktionszuweisungen unterteilt werden. Dabei handelt es sich um ein vereinfachtes Funktionsmodell mit den beiden Hauptfunktionen: Legitimationsfunktion und Orientierungsfunktion.¹²

2.1.1 Legitimationsfunktion

Mit dem Rahmenlehrplan wird gegenüber der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, der Pädagogik und den Fachwissenschaften versucht, Rechenschaft darüber abzulegen, welche bildungspolitischen Ziele die Schule erfüllen soll. Durch die bereits genannte Bildungshoheit der einzelnen Bundesländer wird diese bildungspolitische Bedeutung der Lehrpläne angeregt. Doch nur wenn Lehrpläne tatsächlich Wirkungen bei schulischen Lernprozessen entfalten können, ist ihre Legitimation gerechtfertigt. Somit steht die Legitimationsfunktion in enger Verbindung zur Orientierungsfunktion.¹³

⁸ Vollstädt, Witlof: *Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne?*, in: Hans-Peter Füssel, Peter M. Roeder (Hg.): *Recht – Erziehung – Staat - Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung - Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Weinheim 2003, S. 194 – 214, S. 194.

⁹ Vgl. Vollstädt u.a. 1999, S. 13.

¹⁰ Vgl. Vollstädt 2003, S. 194.

¹¹ Vgl. Weniger, Erich: *Didaktik als Bildungslehre - Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (Bd. 1). Weinheim 1952, S. 22.

¹² Vgl. Vollstädt u.a. 1999, S. 23.

¹³ Vgl. Vollstädt 2003, S. 195 f.

2.1.2 Orientierungsfunktion

Die Orientierungsfunktion wird auch als Steuerungs- oder Innovationsfunktion bezeichnet. Sie richtet sich nicht wie die Legitimationsfunktion auf den gesellschaftlichen Bereich, sondern direkt an die Schulen, insbesondere an die LehrerInnen. Das heißt, der festgelegte Rahmen der zu behandelnden Inhalte wird zum einen als Orientierungshilfe für die Lehrpersonen gesehen. Zum anderen orientieren sich zunehmend Schulen an den Rahmenlehrplänen für die Erstellung ihrer jeweiligen schulinternen Curricula. Es wird genauer gesagt erkennbar, dass sich die LehrerInnen bei ihrer Planung und Gestaltung von Unterricht häufig nicht direkt auf die Lehrpläne beziehen, sondern auf die sozusagen dazwischengeschalteten Curricula.¹⁴

Insgesamt soll mit den staatlichen Lehrplänen eine Qualität des Lehrens und Lernens gesichert werden.¹⁵ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass mit Qualität im vorliegenden Kontext eine „Güte“ gemeint ist. Genauer gesagt heißt hier „guter“ Unterricht „lernwirksamer“ Unterricht.¹⁶ Was die Lehrpläne betrifft, so wird von vornherein davon ausgegangen, dass sich die Lehrpersonen tatsächlich an deren Vorgaben halten. Doch in der Regel wird kaum überprüft, „wie und mit welchen Resultaten Lehrpläne das unterrichtliche Geschehen steuern.“¹⁷ Die Unterrichtsqualität oder gar die Schülerleistungen werden bislang kaum untersucht.

2.1.3 Lehrplandimensionen

Eine der wenigen empirischen Studien zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen wurde von Witlof Vollstädt (u.a.) in Hessen durchgeführt. Dadurch konnte bestätigt werden, dass staatliche Lehrpläne nur auf indirektem Wege Impulse für die Schulentwicklung geben. Der tatsächliche Einfluss im Schulalltag ist nur gering.¹⁸ Nicht unbeteiligt an diesem Prozess ist, „dass der staatliche Lehrplan auf seinem Weg bis zu seiner Verwirklichung in den Ergebnissen unterrichtlicher Lernprozesse mehrfach vielfältige Veränderungen erfährt“¹⁹. Die verschiedenen Modifizierungen des Lehrplans sollen im Folgenden kurz dargestellt werden:

Ausgangspunkt sind die gesellschaftlichen Entscheidungen über fundamentale schulische Bildungs- und Erziehungsziele.

¹⁴ Vgl. Vollstädt 2003, S. 196.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Vgl. Hattie, John: *Visible Learning for Teachers - Maximizing impact on Learning*. London 2012, S. 145.

¹⁷ Vollstädt 2003, S. 197.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 204.

¹⁹ Ebd., S. 199.

Durch offizielle Lehrpläne werden diese Ziele nachfolgend für die entsprechenden Schulformen und Fachbereiche präzisiert. Dies geschieht durch die Festlegung der Lehr-/Lernziele, Unterrichtsinhalte, -themen, didaktischen Prinzipien, Methoden und Medien.

Im weiteren Verlauf werden Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien diverser Verlage genutzt, da diese auf die Lehrplanvorgaben hin präzisiert sind. In einer Umfrage unter DeutschlehrerInnen der Sekundarstufe I aus vier verschiedenen Bundesländern konnte Dagmar Killus nachweisen, dass bei hoher Verbindlichkeit von Lehrplänen auffällig häufiger Schulbücher genutzt wurden.²⁰

Aus den offiziellen Lehrplänen werden – vermehrt unter Einbeziehung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien – die institutionellen Lehrpläne entwickelt. Diese Dimension des Lehrplans spricht die schulinternen Curricula an. Diese haben eine besondere Bedeutung. Sie sind „in außerordentlich hohem Maße von schulischen Traditionen, dem Fachhabitus, Absprachen und Festlegungen im Fach oder Jahrgang, schulinternen Plänen und den praktischen Erfahrungen“²¹ mit den Lehrplänen beeinflusst. Curricula sind also nicht unabhängig vom staatlichen Lehrplan, jedoch entschieden „auf die Absichten, Erfordernisse und Bedingungen der Einzelschule“²² abgestimmt. Nun muss bedacht werden, dass die Bildungs- und Erziehungsziele des offiziellen Lehrplans mit einem Curriculum noch nicht umgesetzt sind.

Denn vom institutionellen Lehrplan aus ergibt sich der individuelle Lehrplan. Gemeint ist damit, dass jede Lehrperson bei der Unterrichtsplanung „eine dem schulischen Alltag angepasste Unterrichtsstrategie“²³ entwickelt. Hier wirken individuelle Erfahrungen und Ansprüche auf die Planung von Unterricht.

Durch situative Entscheidungen unterzieht sich der individuelle Lehrplan einem Veränderungsprozess hin zum tatsächlichen Lehrplan. An diesem Wandel ist außerdem der so genannte heimliche Lehrplan (oder „hidden curriculum“²⁴) beteiligt.²⁵ Damit ist verkürzt gesagt ein informelles Lernen gemeint, welches parallel zum formellen Lernen in der Schule auftritt. Die SuS lernen demnach beispielsweise das Zensurensystem strategisch zu nutzen,

²⁰ Vgl. Killus, Dagmar: *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster (u.a.)1998, S. 271 f.

²¹ Vollstädt 2003, S. 199.

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Giroux, Henry; Penna, Anthony: *Social Education in the Classroom - The Dynamics of the Hidden Curriculum*. in: Henry A. Giroux (Hg.): *Teachers as intellectuals – Toward A Critical Pedagogy Of Learning*. London 1988, S. 21 – 42, S. 23.

²⁵ Vgl. Vollstädt 2003, S. 200.

das Haushalten mit den eigenen Kräften im Schulalltag oder wie man MitschülerInnen oder LehrerInnen für sich gewinnen kann.²⁶

Und letztlich weicht der *realisierte Lehrplan* vom tatsächlichen Lehrplan ab. Denn die konkreten Lernprozesse und –ergebnisse der Lernenden im Unterricht sind höchst unterschiedlich. Es besteht „keine Linearität zwischen Unterrichtsqualität und Lernergebnissen“²⁷. Diese Form der Veränderungsprozesse thematisierte John Goodlad bereits 1993.²⁸

2.2 Lehrplanorientierung von (Musik-)Lehrkräften

Durch die Studie Vollstädt's konnte ein intensiver Nutzen der staatlichen Lehrpläne für das Erstellen der schulinternen Curricula, die Referendarausbildung, den Berufseinstieg als Lehrkraft, die Legitimation nach außen und für den Einstieg in neue Klassenstufen festgestellt werden.²⁹ Die Studie konnte ebenfalls offen legen, dass LehrerInnen in Hessen gegenüber des dortigen Lehrplans Vorbehalte besaßen, da die „vom Kultusministerium versprochenen Freiräume“³⁰ nicht entdeckt werden konnten. Nach Meinung der Lehrkräfte war „mehr als die zur Verfügung stehende[n] Unterrichtszeit verplant“³¹. Deshalb wurden die Lehrpläne häufig direkt von vornherein aus der Hand gelegt.³²

Insbesondere bei MusiklehrerInnen kann festgestellt werden, dass durch „eine hohe Selbstbestimmung bei der Auswahl von Inhalten und Methoden im Musikunterricht“³³ Stress im Unterrichtsalltag reduziert werden kann. Dies konnte Viola C. Hofbauer in einer Untersuchung zum Einfluss von Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung von Musiklehrkräften herausfinden. Als wirkungsvoll erwiesen sich Inhalte und Methoden, die nach den eigenen Stärken der Lehrpersonen gewählt wurden, sowie solche, „die mit Spaß und Motivation auf Schüler- wie auf Lehrerseite verbunden sind“³⁴. Zudem können ein handlungsorientierter Musikunterricht in kooperativen Lernformen und die Abwechslung verschiedener Inhalte und Methoden eine Entlastung darstellen.³⁵ Dies scheint vor allem vor einem Hintergrund interessant: Insbesondere MusiklehrerInnen sind durch einen hohen

²⁶ Vgl. Terhart 2008, S. 30.

²⁷ Vgl. Vollstädt 2003, S. 200.

²⁸ Vgl. Goodlad, John I.: *Educational Renewal - Better teachers, better schools*. San Francisco 1993.

²⁹ Vgl. Vollstädt 2003, S. 205.

³⁰ Ebd., S. 202.

³¹ Ebd.

³² Vgl. ebd.

³³ Hofbauer, Viola C.: *Motivation von Musiklehrern - Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden 2017, S. 255.

³⁴ Ebd.

³⁵ Vgl. ebd.

Lärmpegel, einer hohen „Aufmerksamkeit bei der Beobachtung musikalischer Erarbeitungen“³⁶ und durch die ständige Legitimisierung des Unterrichtsfaches belastet.³⁷ Zusätzlich wird „das Fach Musik von Schülern, Eltern und Kollegen häufig als Entlastungsfach angesehen“³⁸, was sich in Disziplinproblemen im Unterricht niederschlägt.³⁹ Häufig fallen zudem zeitaufwändige Organisationen von Konzerten und anderen musikalischen Veranstaltungen an.⁴⁰ Durch dieses hohe Maß an Stressbelastungen, ist die Wahlfreiheit der Unterrichtsinhalte und Methoden als eine wirksame Stressreduzierung also gerade bei MusiklehrerInnen zu erwarten, was demnach den Lehrplan Musik eher eine untergeordnete Rolle spielen lassen dürfte.

Auch wenn empirische Belege nur einen geringen Effekt der Lehrpläne bestätigen können und eher ein indirekter Effekt zu erkennen ist, wird an ihnen festgehalten. Mit Blick auf die Studie Vollstädt's und internationalen Trends ist zu erkennen, dass wenn Lehrpläne den Schulen größere Eigenständigkeit bei der Profilbildung gewähren, die Bereitschaft zu innovativem Handeln bei Lehrenden tatsächlich angeregt wird. Auf diesem Wege könnte den Lehrplänen tatsächlich eine Steuerungsfunktion zugeschrieben werden. Es muss allerdings auch klar sein, dass dies durch die „klassisch-traditionelle Input-Steuerung über Lehrpläne allein nicht“⁴¹ erreicht werden kann. „Eine Ergänzung durch eine Output-Steuerung“⁴² ist daher wichtig.⁴³ Durch die internationalen Vergleichsstudien ist zunehmend eine Entwicklung dahingehend zu beobachten, dass „auch Möglichkeiten der Output-Steuerung oder wenigstens der Output-Überprüfung“⁴⁴ in den Fokus gerückt werden, um die LehrerInnen und Schulen bei der Qualitätssicherung zu unterstützen.⁴⁵ Dies führt uns zum nächsten wichtigen Punkt dieser Arbeit: den Bildungsstandards und im Allgemeinen: der Kompetenz- oder Outputorientierung.

³⁶ Vgl. ebd., S. 19.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Ebd., S. 63 f.

³⁹ Vgl. ebd., S. 63.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 89.

⁴¹ Vollstädt 2003, S. 212.

⁴² Ebd.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Ebd., S. 197.

⁴⁵ Vgl. ebd.

Zwischenfazit I

Nach dem bedenklichen Abschneiden in den internationalen Vergleichsstudien der SuS an deutschen Schulen, wurde die Inputorientierung in Frage gestellt. Somit gerieten automatisch die herkömmlichen bzw. zuletzt gültigen Lehrpläne in den Fokus, da diese eine vermehrte Inputorientierung begünstigen. Folglich wird in den neuen Lehrplänen vermehrt Wert auf eine Outputorientierung gelegt. Mit den Lehrplänen wird insgesamt versucht, die Qualität des Lehrens und Lernens zu steuern.

Durch die Vielzahl von Lehrplandimensionen wird die tatsächliche unterrichtspraktische Wirkung von Lehrplänen fraglich. Gerade im Fach Musik scheinen zudem auch andere Aspekte bei der Lehrzielfindung eine größere Rolle zu spielen, als es die Lehrpläne tun.

3. Outputorientierung (Kompetenzorientierung)

Durch das bedenkliche Ergebnis für Deutschland bei den internationalen Vergleichsstudien wurde also folglich versucht, klar zu definieren, was vom Bildungssystem erreicht werden soll. Die Ausrichtung geht nun verstärkt auf den Kompetenzerwerb, weshalb die Bildungsstandards eingeführt wurden. Mit der Kompetenzorientierung erfahren die Neuen Lernkulturen eine starke Breitenwirkung. (vgl. 3.1) Zum Anderen findet seither außerdem ein Wandel in der Unterrichtsforschung statt. (vgl. 3.2)

Neben der kontinuierlichen Beteiligung an internationalen Lernstandserhebungen (PISA, IGLU, TIMSS), nationaler Schulleistungsstudien (KMK⁴⁶-Ländervergleich) und der Durchführung flächendeckender Vergleichsarbeiten (VERA⁴⁷) tragen auch Bildungsstandards entscheidend dazu bei, sich von einer Inputorientierung abzuwenden.⁴⁸ Angestrebt ist hiermit nun eine so genannte Outputorientierung. Der Begriff Output oder auch Outcome wird ursprünglich in der Ökonomie verwendet. Im Kontext der Pädagogik macht er deutlich, dass durch einen kompetenzorientierten didaktischen Ansatz versucht wird, den Wert und die Qualität der Bildungsprozesse vom Unterrichtsertrag auf Schülerseite her zu beurteilen.⁴⁹

⁴⁶ Kultusministerkonferenz.

⁴⁷ Vergleichsarbeiten.

⁴⁸ Vgl. Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber 2015, S. 15.

⁴⁹ Vgl. Ziener 2006, S. 25.

3.1 Wandel der unterrichtsbezogenen Zielsetzung

Im Folgenden soll der Wandel von der Input- zur Outputorientierung vor dem Hintergrund der damit einhergehenden Veränderung für die unterrichtsbezogenen Zielsetzungen beleuchtet werden. Dieser Wandel ergibt sich aus der Ausrichtung auf Kompetenzen, welche in den Bildungsstandards festgehalten werden. Die Neuen Lernkulturen erfahren somit eine starke Breitenwirkung.⁵⁰ Kennzeichnend für die Neuen Lernkulturen sind nicht primär der Erwerb von Wissen oder die Auseinandersetzung mit Inhalten, sondern der „Erwerb von Kompetenzen des Lernens, der Informationsbeschaffung, des Problemlösens [und] des Handelns in und für konkrete Gebrauchssituationen.“⁵¹ Auf ein definierbares, generell notwendiges Wissen oder gar einen Lehrplan wird verzichtet.⁵² Im Folgenden soll der Kompetenzbegriff geklärt werden und anschließend auf die Bildungsstandards eingegangen werden.

3.1.1 Kompetenz(begriff)

Eine einheitliche Kompetenzdefinition ist nicht auszumachen. Um den Begriff Kompetenz jedoch an dieser Stelle zu klären, ist das Zurückgreifen auf die Beschreibung des Erziehungswissenschaftlers und Psychologen Franz-Emanuel Weinert nahezu unausweichlich. Dieser definierte Kompetenz, als die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁵³

Damit sei neben der Vielzahl an existierenden Kompetenzbegriffen eine tragfähige Definition herausgegriffen. Diese wurde im Bereich der Expertiseforschung entwickelt und lässt sich gut auf den Bereich der Schule übertragen.⁵⁴ Nach Weinert wird die individuelle Ausprägung der Kompetenz durch das Zusammenspiel von sieben verschiedenen Facetten bestimmt: nämlich Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.⁵⁵

⁵⁰ Vgl. Terhart 2008, S. 28.

⁵¹ Ebd., S. 30.

⁵² Vgl. ebd., S. 30.

⁵³ Weinert, Franz E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. in: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel 2001, S.17 – 31, S. 17 f.

⁵⁴ Vgl. Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Bildungsreform* (Bd. 1). Berlin 2003, S. 72.

⁵⁵ Vgl. Weinert 2001.

Allerdings merkt Ziener an, dass durch eine solche Definition Tendenzen zu Tage treten, die Kompetenzen als einseitig kognitiv-problemlösendes Verhalten beschreiben würden. Es müsse bedacht werden, dass für die Gesamtheit der schulischen Anforderungen auch kreative, gestalterische und reflektive Komponenten eine Rolle spielen. Mitunter könnten die Anforderungen schlicht zweckfrei sein. Vor diesem Hintergrund entwickelt Ziener eine weitere Definition, die an jene von Weinert angelehnt ist. Darin heißt es, dass Kompetenzen zum einen Auskunft über Kenntnisse von Personen geben. Des Weiteren ist die Fähigkeit entscheidend, mit den Kenntnissen umzugehen. Und letztlich geht es um die Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen.⁵⁶

„Kompetenzen sind Fähigkeiten unter dem dreifachen Aspekt von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen.“⁵⁷

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass wenn SuS sowohl mit Kenntnissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten ausgestattet werden, als auch die Reflexion von Einstellungen/Haltungen bei den Lernenden bewusst gemacht wird, von kompetenzorientiertem Unterricht gesprochen werden kann.⁵⁸

In der Musikpädagogik sind verschiedene Kompetenzbegriffe auszumachen. Eine mögliche Ausrichtung beschreibt Kompetenz als eine Zuschreibung Außenstehender. Es geht demnach darum, dass Kompetenz definiert ist „durch ein Subjekt, eine von diesem ausgeübte Praxis und jemandem, der dieses Tun in gewissem Maße als kompetent bewertet.“⁵⁹ Bei der Klärung einer musikalischen Kompetenz ist außerdem auf Kaiser zu verweisen, der eine Verlagerung auf kompetentes Musikhandeln unternimmt.⁶⁰ Aus pädagogischer Sicht ist kompetentes Musikhandeln nur dann sinnvoll, wenn darunter eine Selbstzuschreibung der SuS verstanden wird.⁶¹ Mit Kompetenz ist demnach ein Kompetenzerleben auf der Seite der Lernenden gemeint.⁶² Dieses Verständnis von Kompetenz teilt auch Harnischmacher, auf dessen Basis er daraufhin das Fokusmodell musikbezogener Kompetenzen entwickelt. (vgl. 3.2.2.3)

Die entsprechenden Kompetenzen, die im schulischen Kontext erwartet werden, sind schließlich in den Bildungsstandards festgehalten. Bei den Bildungsstandards handelt es sich

⁵⁶ Vgl. Ziener 2006, S. 20.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ Feucht, Wolfgang: *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz - Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts?* Aachen 2011, S.11.

⁶⁰ Vgl. Kaiser, Hermann J.: *Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs*, in: *Musik & Bildung*, 3. 2001, S. 5 – 10, S. 9.

⁶¹ Vgl. Harnischmacher, Christian: *Subjektorientierte Musikerziehung - Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*, in: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): *Forum Musikpädagogik* (Bd. 86). *Wißner- Lehrbuch* (Bd. 9). Augsburg 2008, S. 226.

⁶² Vgl. Kaiser 2001, S. 10.

also um nichts anderes als Kompetenzstandards. Der Kompetenzerwerb der Lernenden wird also explizit in den Blick gerückt.⁶³

3.1.2 Bildungsstandards

Um klarer zu definieren, was vom Bildungssystem erreicht werden soll, wurden die allgemein-gültigen und konkreten Bildungsstandards für verschiedene Jahrgangsstufen, Schulfächer und Schulformen festgehalten.⁶⁴ Genauer gesagt sind die Bildungsstandards für ausgewählte Fächer so angelegt, dass klar definiert ist, über welche Kompetenzen die SchülerInnen zu festen Zeitpunkten verfügen sollten.⁶⁵ Es ist also ein deutlicher Unterschied zu den Lehrplänen zu erkennen, bei denen es lange Zeit darum ging, was behandelt werden soll.⁶⁶ Die Einführung nationaler Bildungsstandards wurde 2002 von der KMK zunächst für die PISA-relevanten Fächer beschlossen. Das heißt die Standards wurden zunächst für die Fächer Deutsch, Mathe und die erste Fremdsprache erarbeitet. Später folgten sie auch für andere Fächer. (Naturwissenschaften) Mit der Einführung war der Grundstein für die zweifellos gravierendste und folgenreichste Entscheidung der jüngeren deutschen Schulgeschichte gelegt.⁶⁷ Offiziell implementiert wurden die Bildungsstandards für den Primarbereich zum Schuljahr 2005/2006. Dies geschah damit in allen deutschen Bundesländern.⁶⁸

Die Entwicklung der jeweiligen Bildungsstandards erfolgte durch Arbeitsgruppen, bestehend aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern. Die Erarbeitungen fanden zum einen auf der Grundlage der Standards der amerikanischen Mathematikvereinigung statt. Zum anderen auf der Basis des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen und den Kompetenzmodellen großer Studien, wie beispielsweise der PISA-Studie. Zudem fußten die Erarbeitungen auf der von der KMK in Auftrag gegebenen Expertise. (Klieme-Expertise) Anschließend wurden diese Entwürfe im Rahmen von Fachtagungen diskutiert, verändert und schließlich von der KMK beschlossen.⁶⁹

Die Klieme-Expertise wurde nach ihrem Erstautor benannt und beschreibt Merkmale guter Standards. Auffällig ist, dass letztlich nicht allen Punkten der Expertise gefolgt wurde. So

⁶³ Vgl. Ziener 2006, S. 24.

⁶⁴ Vgl. Terhart 2008, S. 28.

⁶⁵ Vgl. Köller, Olaf: *Bildungsstandards in Deutschland - Implikationen für die Qualitätssicherung und Unterrichtsqualität*, in: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Stephanie Hellekamps (Hg.): *Perspektiven der Didaktik - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 9). Wiesbaden 2008, S. 47 – 95, S. 48.

⁶⁶ Vgl. Helmke 2015, S. 240.

⁶⁷ Vgl. Frühwacht, Annette: *Bildungsstandards in der Grundschule - Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten aus der Sicht von deutschen und finnischen Lehrkräften*. Bad Heilbrunn 2012, S. 9.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 19.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 18.

wird durch die Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Eckhard Klieme beispielsweise das Merkmal *Verbindlichkeit für alle* aufgeführt, was sich in formulierten Mindeststandards widerspiegeln sollte. Demnach könne man nicht nur eine schulformübergreifende Verbindlichkeit herstellen, sondern ebenso einem defizitorientierten Beurteilungsmaßstab entgegenwirken. Zudem wurde unter anderem das Standardmerkmal *Realisierbarkeit* aufgeführt. Damit wurde intendiert, dass die Anforderungen der Bildungsstandards die LehrerInnen und SuS auf der einen Seite herausfordern sollten, auf der anderen Seite aber keine unlösbaren Aufgaben vorgeben. Betrachtet man nun die Bildungsstandards, muss festgestellt werden, dass durch die ledigliche Anführung von Regelstandards den oben genannten Punkten von Klieme nicht gefolgt wurde.⁷⁰ Diese Tatsache stellt kein neues Problem dar, sondern spiegelt das alte Spannungsverhältnisses zwischen wissenschaftlicher Expertise und politischen Entscheidungen wieder. Blankertz und Ruprecht wiesen darauf bereits 1977 hin, und attestierten diesem Umstand die Ursache für die geringe Wirksamkeit von Lehrplanentwicklungen.⁷¹ Zudem wurde der Klieme-Expertise mit Hinblick auf die dort geforderten Kompetenzmodelle im Sinne von Entwicklungsmodellen nicht ausreichend Folge geleistet. Denn diese sind eher als Beschreibungsmodelle in den Bildungsstandards wiederzufinden.⁷² Mit diesen Differenzen zwischen Forderungen und Umsetzungen für die Bildungsstandards ist nur ein genereller Kritikpunkt an die Entwicklung der Bildungsstandards angesprochen.

3.1.2.1 Kritik an den Bildungsstandards

Des Weiteren stößt bereits die Bezeichnung an sich mitunter auf Ablehnung. Der Begriff *Standard* ist ursprünglich dem ökonomisch-technischen Bereich entnommen, wobei er eine „Vereinheitlichung technischer Vorgänge bezeichnet.“⁷³ Jedoch ist nach Köller nicht ausgeschlossen, dass sich Standards auch bildungstheoretisch verorten lassen. Begründet wird dies mit dem implizierten Verständnis von Kompetenzorientierung. Dadurch, dass Standards das Ziel verfolgen, Basisqualifikationen zu vermitteln, sind sie nach Köller quasi die Grundlage für ein Leben als mündiger Staatsbürger.⁷⁴ Konkrete Chancen in der Umstellung auf Bildungsstandards für das Fach Musik sieht Heinz Geuen. Ihm nach könne die

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 20.

⁷¹ Vgl. Blankertz, Herwig; Ruprecht, Horst: *Stand der Curriculumforschung und der pragmatischen Curriculumrevision im Hinblick auf die bildungspolitischen Zielvorstellungen des Bundes*. München 1977.

⁷² Vgl. Frühwacht 2012, S. 20 f.

⁷³ Ebd., S. 21.

⁷⁴ Vgl. Köller, Olaf: *Bildungsstandards*, in: Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden 2010, S. 529 – 548, S. 540.

Erarbeitung von Standards für das Fach Musik einen Diskurs hinsichtlich didaktischer Leitideen, Inhalte und Bildungsziele des Faches anregen.⁷⁵

Dennoch dominiert die Kritik an den KMK-Bildungsstandards. Ein wesentlicher Kritikpunkt beinhaltet die Bedenken, dass sich durch Bildungsstandards der Unterricht zunehmend an Testinhalten ausrichtet. Dies wird auch als *Teaching-to-the-test* bezeichnet. Weniger das Fach Musik direkt betreffend, zielt diese Kritik vornehmlich auf die Durchführung von Vergleichsarbeiten (VERA) für die Fächer Mathematik und Deutsch. Neben dem hohen Zeitpensum für das Üben und Trainieren von Inhalten für solche Tests, stehen im Gegenzug die Inhalte eines weit gefassten Bildungsverständnisses den überprüfbaren Zielen nachteilig gegenüber. Dies betrifft insbesondere den künstlerisch-kreativen Bereich,⁷⁶ womit an dieser Stelle auch das Schulfach Musik direkt angesprochen ist. Eng verbunden mit der These vom *Teaching-to-the-test* ist auch die Befürchtung einer Verengung des Curriculums. (*Narrowing of the curriculum*) Dadurch wird der inhaltliche Bereich von Unterricht in den Blick genommen. Begründet wird diese Befürchtung damit, dass sich die Inhalte und Methoden des Unterrichts immer stärker an den Vorgaben der zentralen Tests ausrichten könnten.⁷⁷ Unter Bezugnahme auf Brügelmann⁷⁸ (2004) verweist Frühwacht darauf, dass durch eine Einengung des Unterrichts in diesem Sinne vor allen Dingen künstlerische Fächer wie Musik und persönlichkeitsbildende Bereiche des Unterrichts betroffen sind.⁷⁹

Durch die externe Zielvorgabe der Bildungsstandards erfolgt eine Überprüfung der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung von Standards. Ob die Ziele erreicht werden, die die Lehrkraft als wichtig erachtet, spielt somit bei der Überprüfung keine Rolle. Dies wird von Heid angemahnt. Denn indirekt wird der Unterricht als qualitativ höherwertiger eingestuft, der die Standards erfüllt.⁸⁰ Dass dem nicht zwangsläufig so sein muss, merkt Ruhloff an, da Standards in erster Linie nur dafür sorgen, Gleichförmigkeit herzustellen.⁸¹

⁷⁵ Vgl. Geuen, Heinz 2006: *Kompetenzvermittlung und Bildungsstandards - Probleme und Chancen für den allgemein bildenden Musikunterricht*, in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerufen von http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schueler/Veranstaltungen_Akademien/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/KunstMusikBildungSchule/Geuen.html (letzter Abruf: 06.12.2016).

⁷⁶ Vgl. Groeben, Annemarie von der: *Aus Falschem folgt Falsches - Wie Standards zum pädagogischen Bumerang werden können*, in: Gerold Becker, Albert Bremerich-Vos, Marianne Demmer, Katharina Maag Merki, Botho Priebe, Knut Schwippert, Lutz Stäudel, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Standards – Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten* (Friedrich-Jahresheft: Bd. 23). Seelze 2005, S. 78 – 79, S. 78 f.

⁷⁷ Vgl. Klein, Hans-Peter: *Nivellierung der Ansprüche*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 239, 14. Oktober 2010, S. 8.

⁷⁸ Brügelmann, Hans: *Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests - Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch Evaluation „von oben“*, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80 (4), 2004, S. 415 – 441.

⁷⁹ Vgl. Frühwacht 2012, S. 22.

⁸⁰ Vgl. Heid, Helmut: *Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur*

Nach Benner (2007) wird durch die Bildungsstandards eine Lücke zwischen Kompetenz, Unterricht und Bildung sichtbar, welche aus einem verengten Kompetenzbegriff der Bildungsstandards entsteht. Benner erklärt, dass für ihn Kompetenz nicht nur das Sich-Sammeln und Ordnen beinhaltet, sondern auch das Suchen und sich Ausprobieren. Ein Unterricht, der nur auf Aufgaben und Lösungen ausgerichtet ist, kann dem nicht gerecht werden.⁸²

Ob die zentralen Bestandteile von musikalischer Bildung, wie beispielsweise ästhetisch-musikalische Erfahrungen, überhaupt in Form von Kompetenzen und Standards abgebildet werden können, wird unter anderem von Christian Rolle angezweifelt.⁸³ Harnischmacher merkt an, dass „eine Standardisierung der musikbezogenen Inhalte die Gefahr [birgt], dass mit zunehmendem Maße die Pluralität ästhetischer Orientierungen eingeschränkt wird.“⁸⁴ Nach ihm wird guter Musikunterricht nicht unbedingt durch eine flächendeckende Vereinheitlichung von Zielvorgaben erreicht, sondern durch eine weitgehende Subjektorientierung von Unterricht. Subjektorientierter Musikunterricht „hebt nicht auf die Entwicklung von Standards im Sinne einer Normierung und Gleichmacherei ab, sondern auf eine bestimmte (musik-)pädagogische Grundhaltung“⁸⁵. Unter Bezugnahme auf Meinhard Ansohn definiert Harnischmacher, dass eine subjektorientierte Grundhaltung von der „Kompetenz des Einzelnen“⁸⁶ ausgeht.⁸⁷

Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen?, in: Dietrich Benner (Hg.): *Bildungsstandards - Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen - Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven*. Paderborn (u.a.) 2007, S. 29 – 48, S. 44.

⁸¹ Vgl. Ruhloff, Jörg: *Grenzen von Standards im pädagogischen Kontext*, in: Dietrich Benner (Hg.): *Bildungsstandards - Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen - Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven*. Paderborn (u.a.) 2007, S. 49 – 59, S. 50 f.

⁸² Vgl. Benner, Dietrich: *Unterricht – Wissen – Kompetenz Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben*, in: Dietrich Benner (Hg.): *Bildungsstandards – Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen - Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn (u.a.) 2007, S. 124 – 138. S. 133 f.

⁸³ Vgl. Rolle, Christian: *Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? - Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*, in: Jürgen Vogt (Hg.): *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition: *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*. Hamburg 2008, 42 – 59, S. 53 ff.

⁸⁴ Harnischmacher 2008, S. 204.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 205.

⁸⁶ Ansohn, Meinhard: *Kompetenzen und Standards – die ersten Flachpässe der Bildungsdebatte im 21. Jahrhundert*, in: *Diskussion Musikpädagogik*, 20. 2003, S. 8 – 9, S. 9.

⁸⁷ Vgl. Harnischmacher 2008, S. 205.

3.1.2.2 Kompetenzmodelle

Durch die Bildungsstandards wird jedoch ein Unterricht insbesondere dann als kompetenzorientiert verstanden, wenn er sich an eben jenen Kompetenzstandards orientiert. Da sich eine solche Form des Lehrens vom traditionellen Unterricht in der Planung von Unterrichtszielen unterscheidet, müssen auch die didaktischen Strategien umgedacht werden. Die Grundschulstandards sind auf das Ende der Grundschulzeit bezogen. Daraus resultiert, dass für den Weg dorthin in den darunterliegenden Klassenstufen die Standards entsprechend modifiziert werden müssen.⁸⁸ Dieses Abstufen beschreibt Lange als *downsizing*.⁸⁹ Um dies zu gewährleisten, ist eine gewisse Qualität von Professionswissen über den Kompetenzerwerb bei den Lehrenden erforderlich. (*pedagogical content knowledge*)⁹⁰ Insbesondere gilt dies bei den Fächern, für die noch kein entsprechendes validiertes Kompetenzmodell vorliegt.⁹¹ Dies ist im Fach Musik in der alten bzw. bald auslaufenden Lehrplanstruktur der Fall. Lersch merkt an, dass alternativ der Entwurf eines Kompetenzerwerbsschemas bei der Überprüfung von Zwischenzielen hilfreich ist. Dieses müsste präzise Angaben über die Auswahl und Abfolge des zu vermittelnden Wissens und Könnens enthalten.⁹²

Ziener entwickelte ein Konzept für den standardorientierten Unterricht. Darin greift er die vier wesentlichen formulierten Fähigkeitsbereiche heraus, die die SuS erwerben sollen und entwickelt daraus vier unterscheidbare Kategorien.⁹³ Diese zu gewissen **Kategorien** gehörenden *Fähigkeitsbereiche* sind sozusagen die Quintessenz aus der Fülle an Formulierungen. Ziener beschreibt diese mit *Wahrnehmen, Wissen und Verstehen* (**Kognitiver Bereich**); *Sprechen und Auskunft geben* (**Kommunikativer Bereich**); *Erarbeiten und Gestalten* (**Methodisch-gestalterischer Bereich**) sowie *Planen und Zusammenarbeiten* (**Personaler und sozialer Bereich**).⁹⁴ Auf die Frage, wie sich Kompetenzerwerb in verschiedene Schritte auf dem Lernweg unterteilen lässt, gibt Ziener – entgegen der formulierten Kompetenzbereiche der Bildungsstandards – nun eine Antwort. Zu jedem der genannten Fähigkeitsbereiche formuliert er jeweils drei Kompetenzstufen.⁹⁵ Die Anzahl ist als Minimalanzahl zu verstehen. Neben den Regelstandards gibt es hier nun auch

⁸⁸ Vgl. Helmke 2015, S. 241.

⁸⁹ Vgl. Lange, Bernward: *Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen - Bildungspläne 2004 – ein fundamentaler Perspektivenwechsel?*, in: *Lehren und lernen*, 31 (1). 2005, S. 3 – 10.

⁹⁰ Vgl. Helmke 2015, S. 241.

⁹¹ Vgl. Lersch, Rainer: *Kompetenzfördernd unterrichten - 22 Schritte von der Theorie zur Praxis*, in: *Pädagogik*, 12. 2007, S. 36 – 43, S. 40.

⁹² Vgl. ebd.

⁹³ Vgl. Ziener 2006, S. 45 ff.

⁹⁴ Vgl. ebd., S. 46; vgl. Helmke 2015, S. 243.

⁹⁵ Für die entsprechenden Kompetenzstufen der einzelnen Kategorien vgl. Ziener 2006, S. 53 – 62.

Mindeststandards und Expertenstandards.⁹⁶ Seine beschriebenen Methoden können als Grundlage für schulinterne Curricula gelten.⁹⁷

Wie im Kapitel zu den Bildungsstandards (vgl. 3.1.2) bereits beschrieben, wurde sich in der Klieme-Expertise ebenfalls für Kompetenzmodelle ausgesprochen. Genauer heißt es dort, dass die Kompetenzmodelle die Aufgabe besitzen,

*„die Ziele, die Struktur und die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse zu beschreiben. Sie bilden die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ab und bieten somit eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen.“*⁹⁸

Herzog kritisiert, dass durch Kompetenzmodelle beschrieben wird, *wie* unterrichtet werden muss. In diesem Sinne würden sie den Spielraum für die Gestaltung von Unterricht auf ähnlicher Weise verengen, wie es standardisierte Tests tun. Denn durch solche Tests wird vorgegeben, *was* zu erreichen ist.⁹⁹ Für das Schulfach Musik gibt es bislang nahezu keine empirisch validierten Kompetenzmodelle. Zu nennen sei hier jedoch das Kompetenzmodell „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ von Jordan et al.¹⁰⁰. Außerdem sei die Studie von Hasselhorn und Lehmann genannt, durch die in Form eines theoriebasierten Modells musikpraktischer Kompetenz der nächste Schritt zur empirischen Modellierung eines weiteren Bereichs vorgenommen werden konnte. Dieser betrifft den musikpraktischen Komplex.¹⁰¹

Die alten oder nun bald auslaufenden Lehrpläne wurden zu einer Zeit veröffentlicht, in der die Entwicklung von Kompetenzmodellen zur Beschreibung der Leistungserwartung an SuS bundesweit erst begonnen hat.¹⁰² Somit sind die dort festgehaltenen Kompetenzbereiche und Leistungserwartungen weder auf die bildungstheoretischen, pädagogischen und fachdidaktischen Diskussionen des Kompetenzverständnisses bezogen, noch auf die schulpraktischen Erfahrungen, die in den Jahren nach Einführung der KMK-

⁹⁶ Vgl. Ziener 2006, S. 47 ff.

⁹⁷ Vgl. Helmke 2015, S. 243.

⁹⁸ Klieme 2003, S. 135.

⁹⁹ Vgl. Herzog, Walter: *Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen?*, in: Axel Gehrmann, Uwe Hericks, Manfred Lüders (Hg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle - Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn 2010, S. 35 – 46, S. 44.

¹⁰⁰ Vgl. Jordan, Anne-Katrin; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C.; Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas: *Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik - Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik*. in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 2012, S. 500 – 521.

¹⁰¹ Vgl. Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C.: *Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer Kompetenz*, in: Bernd Clausen (Hg.): *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster u. New York 2014, S. 77 – 93.

¹⁰² Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): *Rahmenlehrplan Grundschule Musik*. Berlin 2004, S. 21.

Bildungsstandards gesammelt wurden.¹⁰³ Die neuen Rahmenlehrpläne berücksichtigen diese Aspekte mehr. In Berlin wird der neue Lehrplan jedoch erst zum Schuljahr 2017/18 unterrichtswirksam.¹⁰⁴ Es sollen im Folgenden also nur die Kompetenzbereiche des auslaufenden Lehrplans dargestellt werden.

3.1.2.3 Kompetenzbereiche

Das Ziel des Lernens ist es demnach, Handlungskompetenz zu erwerben. Aus dem vernetzten Zusammenwirken folgender Kompetenzen ergibt sich die **Handlungskompetenz**, welche bis zum Ende der Grundschulzeit erwartet wird:¹⁰⁵

- Sachkompetenz
- Methodenkompetenz
- soziale Kompetenz
- personale Kompetenz

Darüber hinaus werden drei **fachbezogene Kompetenzbereiche** beschrieben:¹⁰⁶

- Musik erfinden, wiedergeben und gestalten
- Musik hören, verstehen und einordnen und
- Musik umsetzen

Wie sich das Bild der Kompetenzbereiche an Grundschulen in Sachsen-Anhalt gestaltet, sei im Folgenden ebenfalls kurz dargestellt. Dies geschieht hier vor dem Hintergrund, da einige empirische Daten dieser Arbeit in diesem Bundesland gewonnen wurden. Die SuS sollen in Sachsen-Anhalt über vier Schuljahrgänge hinweg folgende **prozessbezogenen Kompetenzen** erwerben:¹⁰⁷

- musikalische Handlungskompetenz
- musikalische Rezeptionskompetenz
- musikalische Kreativität

¹⁰³ Vgl. Pant 2016: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG.de (letzter Abruf: 02.01.2017).

¹⁰⁴ Vgl. Gietzel, Detlef 2015: *Implementierung des neuen Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1-10 in Berlin und Brandenburg*, in: *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg*. Abgerufen von <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/> (letzter Abruf: 17.01.2017).

¹⁰⁵ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004, S. 8 f.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 21 f.

¹⁰⁷ Vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.): *Fachlehrplan Grundschule Musik*. Magdeburg 2007, S. 6.

Diese drei prozessorientierten Kompetenzen sollen im Zusammenhang mit **inhaltsbezogenen Kompetenzen** herausgebildet werden, welche folgende Bereiche des Musikunterrichts betreffen:¹⁰⁸

- Singen
- Musizieren mit Instrumenten
- Musik und Bewegung
- Musik hören und reflektieren
- Kreativer Umgang mit Musik

Zwischenfazit II

Generell sind Kompetenzen Fähigkeiten, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen einschließen. Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen. Aus pädagogischer Sicht ist kompetentes Musikhandeln nur dann sinnvoll, wenn darunter eine Selbstzuschreibung der SuS verstanden wird. Die Outputorientierung ergibt sich aus der Ausrichtung auf Kompetenzen, welche in den Bildungsstandards festgehalten werden. Mit den Bildungsstandards wird versucht, klar zu definieren, über welche Kompetenzen die SuS zu festen Zeitpunkten verfügen sollen. Es ist fraglich, ob ästhetisch-musikalische Erfahrungen überhaupt in Form von Kompetenzen und Standards abgebildet werden können. Für die einzelnen Unterrichtsfächer werden Kompetenzmodelle entwickelt. Kritisiert wird, dass Kompetenzmodelle beschreiben, *wie* unterrichtet werden muss. Für Musik gibt es bisher kaum entsprechend validierte Kompetenzmodelle. Insbesondere dann ist es wichtig, als Lehrperson entsprechendes Professionswissen über den Kompetenzerwerb zu besitzen. Die im Lehrplan festgehaltenen Kompetenzbereiche werden in diesem Teil der Arbeit ebenfalls thematisiert, da sie für die empirische Untersuchung von Bedeutung sind.

3.2 Wandel in der Unterrichtsforschung

Der Wandel von der Input- zur Outputorientierung spiegelt sich nicht nur allein in einem Wandel der unterrichtsbezogenen Zielsetzungen wider, sondern löst natürlich parallel dazu auch Veränderungen in der Unterrichtsforschung aus. Durch die Vielzahl von Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten ist es zwar möglich, einen immer besseren Einblick über die fachlichen Stärken und Schwächen von SchülerInnen zu erhalten. Jedoch

¹⁰⁸ Vgl. ebd.

werden aus den Erkenntnissen bisher kaum unterrichtliche Konsequenzen hin zu einer systematischen Verbesserung des Lehrens und Lernens erzielt. Deshalb fordert Helmke eine wissenschaftlich fundierte Rückbesinnung auf den Unterricht. Es muss seiner Meinung nach um eine auf empirischer Forschung basierenden Analyse und Verbesserung des Unterrichts gehen. Damit einhergehend könne auch eine Verbesserung des Lernerfolges der SchülerInnen erzielt werden.¹⁰⁹

3.2.1 Lehr-Lern-Forschung

Die Beziehungen zwischen Unterrichtsmerkmalen und Wissens- bzw. Kompetenzerwerb seitens der Lernenden wird in der Lehr-Lern-Forschung untersucht. Dabei handelt es sich um ein Arbeitsgebiet der Pädagogischen Psychologie und Erziehungswissenschaft. Die Begriffe Lehr-Lern-Forschung, Instruktionspsychologie und Unterrichtsforschung bzw. Unterrichtswissenschaft werden teilweise synonym verwendet. Die Lehr-Lernforschung ist im Bereich der Erziehungswissenschaft der Allgemeinen Didaktik zuzuschreiben. Nicht zuletzt durch die Ergebnisse der großen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien ist hierbei allerdings ein Umdenken zu erkennen. Es wird seither als erkenntnisreicher erachtet, eine fachdidaktisch orientierte Lehr-Lern-Forschung im Hinblick auf die Erklärung fachspezifischer Kompetenzen anzustreben.¹¹⁰ Die Wissenschaft erhofft sich aus den Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung Erkenntnisse zur Optimierung von Wissens- und Kompetenzerwerbsprozessen. Eine der wichtigen Fragen der Lehr-Lern-Forschung ist die Klärung, welche Merkmale einem Unterricht zuzuschreiben sind, in dem verständnisvoll gelernt werden kann.¹¹¹ An dieser Stelle sei auf das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweisen des Unterrichts verwiesen.¹¹² Dieses Modell veranschaulicht verkürzt gesagt die Komplexität des Lehr-Lern-Prozesses, wobei die Lehrperson lediglich ein Angebot durch den Unterricht bereitstellen kann. Ob dieses Angebot durch die Lernenden genutzt wird, hängt jedoch von einer Vielzahl von Faktoren ab. Es soll nun nicht auf alle Bereiche dieses Modells eingegangen werden. Was jedoch herausgestellt werden sollte ist, dass der Lehrperson mit ihrem Professionswissen und ihren Zielen eine entscheidende Rolle im Lehr-Lern-Prozess zukommt. Dass der Qualität der Lehrperson eine besonders wichtige Rolle für guten Unterricht zukommt, beschreibt Hattie in den sechs Wegweisern für Exzellenz im

¹⁰⁹ Vgl. Helmke 2015, S. 15.

¹¹⁰ Vgl. Köller, Olaf: *Lehr-Lern-Forschung*, in: Wolfgang Schneider, Marcus Hasselhorn (Hg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen u.a. 2008, S. 210.

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Vgl. Helmke 2015, S. 71.

Bildungsbereich.¹¹³

Es gilt festzuhalten, dass mit der hier vorliegenden Arbeit eine fachspezifische empirische Untersuchung der Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen angestrebt wird. Die soeben dargelegten Hintergründe sollen nicht zuletzt dazu dienen, die Arbeit in einen größeren Bereich der Forschung einordnen zu können. Es geht also explizit um den Bereich *Lehrperson*. Speziell sollen die unterrichtsbezogenen Zielvorstellungen von Musiklehrkräften untersucht werden.

3.2.2 Fachspezifische Sichtweisen

Im Folgenden werden entsprechende Bereiche der musikfachspezifischen Sichtweisen der Forschung aufgezeigt. Diese bilden die Grundlage für die im Anschluss an den Theorieteil folgenden empirischen Untersuchungen.

3.2.2.1 Konstruktivistischer Musikbegriff der Lehrenden

In einem subjektorientierten Musikunterricht wird davon ausgegangen, dass ein Musikunterricht in hohem Maße durch den Musikbegriff der Lehrenden geprägt wird. Dabei sind grundsätzliche Vorstellungen der Lehrenden über die sogenannte „Musikalische Wirklichkeit“ gemeint.¹¹⁴ Hierbei unterscheidet Harnischmacher drei untrennbar miteinander verbundene Ebenen, die in ihrer Gesamtheit die Grundzüge eines konstruktivistischen Musikbegriffs darstellen. Mit der *Materialebene* ist die Reizgrundlage der Musik gemeint. Durch Schallwellen entsteht eine Situation, in der ein individuelles Musikerlebnis der Umwelt zugeschrieben werden kann. Jedoch ist ein akustisches Ereignis nicht direkt für jeden Musik. Es ist immer eine Frage der Wahrnehmung. Somit ist die Materialebene zwar eine wichtige Komponente musikalischer Wirklichkeit, jedoch kann hier noch nicht von Musik gesprochen werden.¹¹⁵

Mit der *Objektebene* musikalischer Wirklichkeit ist das Denken über Musik gemeint. Dieses Denken findet in Sprache statt und ist immer in kulturellen Kontexten zu betrachten. Durch das sprachbasierte Denken über Musik wird Musik schließlich als Objekt erkennbar. Komprimiert dargestellt geht es hierbei um Wissensaspekte.¹¹⁶

¹¹³ Vgl. Hattie, John: *Lernen sichtbar machen - Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* (Wolfgang Beywl, Klaus Zierer). Baltmannsweiler 2013, S. 280 f.

¹¹⁴ Vgl. Harnischmacher 2008, S. 13 f.

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 57 f.

¹¹⁶ Vgl. ebd., S. 64 f.; S. 106 f.

„Die **Subjektebene** musikalischer Wirklichkeit beschreibt ein Denken in Musik.“¹¹⁷ Dies kann schließlich als Ort der Entscheidung gesehen werden, ob ein klangliches Ereignis als Musik wahrgenommen wird oder nicht. Im Kern geht es um die Unterscheidung zwischen Geräusch (Fenster zur Umwelt), Sprache (Fenster zu Anderen) und Musik (Fenster zum kulturellen Selbst). Das Denken in Musik der Subjektebene ist der ausschlaggebende Punkt des Lernens und Lehrens von Musik. Jedoch ist das Denken in Musik nicht direkt kommunizierbar. Um das verschiedene subjektgebundene Erleben in musikbezogenen Situationen am ehesten gegenseitig erfahrbar zu machen, kann auf die Material- und Objektebene zurückgegriffen werden. Mit Denken in Musik sind also Erlebensaspekte gemeint.¹¹⁸

3.2.2.2 Zielvorstellung eines subjektorientierten Musikunterrichts

Die Zielvorstellung eines subjektorientierten Musikunterrichts wird aus dem grundlegenden Musikbegriff, der musikalischen Wirklichkeit, entwickelt. Musik wird als Fenster zum kulturellen Selbst verstanden. Das grundlegende Ziel des subjektorientierten Musikunterrichts ist nun, die SuS in der Verantwortung zu stärken, Musik als Fenster zum kulturellen Selbst zu nutzen.¹¹⁹

3.2.2.3 Fokusmodell

Um die SuS in der Verantwortung zu stärken, Musik als Fenster zum kulturellen Selbst zu nutzen, können die Kompetenzbereiche des Fokusmodells als Beobachtungshilfe zur Lernzielformulierung dienen. Dabei geht es also um eine Transformation vom grundlegenden molaren Ziel auf eine molekulare Zielebene.¹²⁰ Musikalische Kompetenz setzt Kenntnis und Können voraus. Dies schließt Zuständigkeit und Verantwortung mit ein. Es geht darum, dass sich die SuS als kompetent erleben. Dieses Kompetenzerleben auf der molekularen Ebene ist die Basis, auf der sich Verantwortung auf der molaren Zielebene als Haltung entwickeln kann.¹²¹ Im Fokusmodell werden vier Kompetenzbereiche beschrieben, welche untrennbar miteinander verbunden sind. Denn „kompetentes Musikhandeln gründet in dem Wechselspiel bestimmter Aspekte der Kompetenz, zunächst grob unterschieden durch Reflexion, Handeln, das soziale Moment und die psychomotorische Basis.“¹²² Zur besseren Reflexion und Analyse werden sie im Folgenden jedoch getrennt voneinander vorgestellt.¹²³

¹¹⁷ Ebd., S. 137.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 137 ff.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 16; 216 ff.; 234.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 224 f.; 234.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 226.

¹²² Vgl. ebd., S. 228.

¹²³ Vgl. ebd.

Unterschieden werden die **Reflexionskompetenz**, welche an das Denken über Musik anknüpft. Es geht hierbei um den Erwerb und das Nutzen musikbezogenen Wissens. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Gedanken zur Problemlösung zu entwickeln und weiterzuverarbeiten oder sie zur kompetenten Teilnahme an Diskursen zu nutzen.¹²⁴

Des Weiteren wird die **Handlungskompetenz** unterschieden, womit eine zielgerichtete und reflektierte Aktivität gemeint ist. Man könnte diese Kompetenz auch mit „Können“ übersetzen.¹²⁵ „Der Erwerb bzw. die Verbesserung dieser musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten basiert auf Lernprozessen“¹²⁶.

Das Lernen von Musik in sozialen Kontexten erfordert eine **Soziale Kompetenz**. Im Kern steht dabei die „Förderung von musikbezogenen Perspektivenübernahmen in praxisorientierten Kommunikationen und Interaktionen“¹²⁷ im Vordergrund. „Mit der Berücksichtigung der sozialen Kompetenz wird explizit eine adaptive Leistung eingefordert, die entscheidend zur Angemessenheit (i. S. sozialer Vergleich) von Fähigkeitseinschätzungen beiträgt.“¹²⁸

Psychomotorische Kompetenz zielt „auf die Entwicklung und Förderung der körperlichen Aktivität des Denkens in Musik.“¹²⁹ Somit bezieht sie sich auf die Subjektseite musikalischer Wirklichkeit.¹³⁰

Im Folgenden sind die vier intentionalen Bereiche des Musikunterrichts grafisch dargestellt.

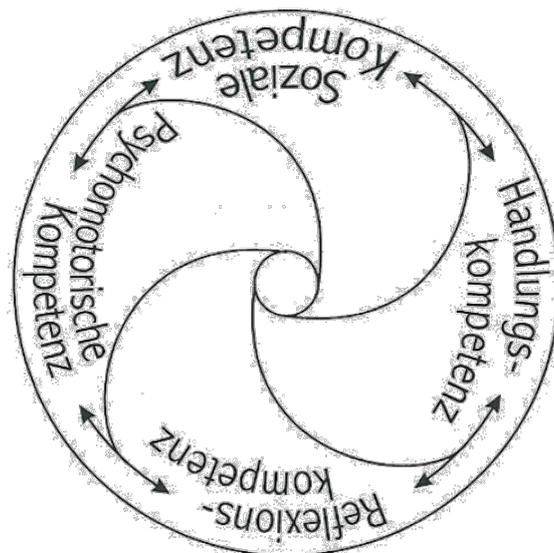


Abb. 1: Fokusmodell nach Harnischmacher 2008, S. 228.

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 228 ff.

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 230 f.

¹²⁶ Ebd., S. 231.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Ebd., S. 232.

¹²⁹ Ebd., S. 233.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 234.

Zwischenfazit III

Mit dem Wandel von der Input- zur Outputorientierung geht ebenfalls ein Wandel in der Unterrichtsforschung einher. Dabei spielen einerseits die komplexen Zusammenhänge eines Lehr-Lern-Prozesses eine Rolle. Außerdem geht es um eine auf empirischer Forschung basierenden Analyse und Verbesserung des Unterrichts. Somit versucht die vorliegende Arbeit einen Teil zu diesem Forschungsfeld beizutragen. Insbesondere wird dabei, aus dem komplexen Gefüge des Angebots-Nutzungs-Modells nach Helmke, der Bereich der Lehrperson und ihre verfolgten Ziele herausgegriffen. Unter dem Blickwinkel der fachspezifischen Zielvorstellungen ist hier auch der subjektorientierte Musikunterricht von Bedeutung. Die Zielvorstellung wird dabei aus dem grundlegenden Musikbegriff, der musikalischen Wirklichkeit, entwickelt. Musik wird als Fenster zum kulturellen Selbst verstanden. Das grundlegende Ziel des subjektorientierten Musikunterrichts ist nun, die SuS in der Verantwortung zu stärken, Musik als Fenster zum kulturellen Selbst zu nutzen. Um dies zu erreichen, können die Kompetenzbereiche des Fokusmodells als Beobachtungshilfe zur Lernzielformulierung dienen. Diese Kompetenzbereiche werden auch im empirischen Teil dieser Arbeit von Bedeutung sein.

4. Lehrziele

An dieser Stelle es nun an der Zeit, die verschiedenen Begriffe wie Lehrziel, Lernziel oder Lehr-Lernziel zu klären, um sie im weiteren Verlauf klar auseinanderhalten zu können.

Lernziele meinen in der Literatur mitunter Aussagen über beabsichtigte Lern-Ergebnisse, welche wiederum durch den Unterricht angestrebt werden. Es wird deutlich, dass es sich also nicht zwangsläufig um Ziele handeln muss, die durch den Lernenden verfolgt werden. Dies könnte bei dem Begriff Lernziel vermutet werden. Es geht nach diesem Verständnis auch um die Ziele, die ein Lehrender an den Lernenden stellt. Vor diesem Hintergrund sei es angebrachter, in einem solchen Fall von Lehrzielen, anstatt von Lernzielen zu sprechen.¹³¹

Diese Auffassung findet sich auch bei Doyé: „Lernziele sind die Ziele, die Menschen für ihr eigenes Lernen setzen. Lehrziele sind Ziele, die die Menschen bei der Steuerung des Lernens

¹³¹ Vgl. Brezinka, Wolfgang: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, München 1974, S. 131.

anderer Menschen intendieren“.¹³² Im Folgenden soll nur dann von *Lernzielen* gesprochen werden, wenn dies den angestrebten *Lerngewinn eines Lernenden*, bezogen auf die unterrichtlichen Inhalte betrifft. Vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes dieser Arbeit ist jedoch der Begriff *Lehrziel* wesentlich bedeutsamer. Damit ist hier das *Ziel der Lehrenden* gemeint, welches durch die jeweiligen Sach- und Fachthemen erreicht werden soll. Die Bezeichnung *Lehr-Lernziel* ist mit der Bezeichnung *Unterrichtsziel* gleichzusetzen.¹³³ Durch verschiedene Ordnungsschemata können die vielfältigen Lehrziele des Musikunterrichts entsprechend sortiert werden. Im Folgenden soll eine generelle Übersicht über mögliche Klassifikationen gegeben werden. Aus dieser Darstellung sollen entsprechenden Schemata für die Analyse im empirischen Teil herausgestellt werden.

4.1 Inhaltliche Ebene von Lehrzielen

Die wohl bekannteste Taxonomie stammt von Bloom (u.a.)¹³⁴ und erschien 1956 zunächst in englischer Sprache. Das Buch mit dem Titel „Taxonomy of Educational Objectives“ stellt eines der erfolgreichsten pädagogischen Bücher überhaupt dar und wurde in 18 Sprachen übersetzt.¹³⁵ Die drei wesentlichen inhaltlichen Ebenen dieser Klassifikation wurden von Bloom und Krathwohl¹³⁶ entwickelt und setzen sich insgesamt aus den Bereichen *kognitive*, *affektive* und *psychomotorische* Lehrziele zusammen.

Der *kognitive* Bereich fasst die Lehrziele zusammen, „die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten behandeln.“¹³⁷

Mit dem *affektiven* Bereich sind jene Lehrziele gemeint, „die Veränderungen von Interesse, Einstellungen und Werten und die Entwicklung von Wertschätzungen und geeigneten Anpassungsvermögen beschreiben.“¹³⁸

Und drittens umfasst der *psychomotorische* Bereich all jene Lehrziele, „die Wert legen auf eine muskuläre oder motorische Fertigkeit, auf den Umgang mit Material oder Gegenständen oder auf eine Handlung, die neuromuskuläre Koordination erfordert.“¹³⁹

¹³² Doyé, Peter: *Lehr- und Lernziele*, in: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. Basel 1995, S. 161-166, S. 161.

¹³³ Vgl. Puteanus-Birkenbach, Katja: *Erstellung eines Syllabus für ein Lehrangebot der Entrepreneurship Education*. in: Katharina Hölzle, Katja Puteanus-Birkenbach, Dieter Wagner (Hg.): *Entrepreneurship Education - Das Potsdamer Modell der Gründungslehre und -beratung*. Norderstedt 2014, S. 184 – 196, S. 189.

¹³⁴ Bloom, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R.: *Taxonomy of educational objectives*, Handbook I: *Cognitive Domain*. New York 1956.

¹³⁵ Vgl. Helmke 2015, S. 35.

¹³⁶ Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin S.; Masia, Bertram B.: *Taxonomy of educational objectives*, Handbook II: *Affective domain*. New York 1964.

¹³⁷ Bloom, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R.: *Taxonomie von Lernzielen im Kognitiven Bereich* (1956); deutsch: Weinheim u. Basel 1976. S. 20.

¹³⁸ Bloom (u.a.) 1976, S. 21.

Vor dem Hintergrund der Förderung sozialer Kompetenzen (vgl. 3.1.2.3) erscheint es nur sinnvoll, auch den Bereich der *sozialen* Ziele hier zu nennen. Raithel (u.a.) erwähnen, dass W. Royl diesen Bereich als ergänzend zum soeben beschriebenen dreigliedrigen Raster betrachtet.¹⁴⁰

Eine daran angelehnte Unterteilung inhaltlicher Zielbereiche ist nach Kaiser und Nolte auch in etlichen musikdidaktischen Beiträgen zu finden. Hierbei verweisen sie auf ein Lehrbuch für den Musikunterricht von Fischer (u.a.)¹⁴¹, welches *primär kognitive und auditiv-sensorische, primär affektive, primär psychomotorische* und außerdem *primär soziale* Ziele nennt. Dabei wird bereits durch die ständige Nutzung des Adjektivs *primär* deutlich, dass eine eindeutige Klassifikation musikalischer Ziele bislang nicht erfüllt wurde. Tatsächlich gestaltet sich dies aufgrund der Komplexität vieler musikspezifischer Lehrziele schwierig.¹⁴²

Eine weitere Möglichkeit der Unterscheidung von Lehrzielen im Musikunterricht geben Kaiser und Nolte durch das Darstellen einer Typologie nach Adel-Struth.¹⁴³ An dieser Stelle soll es lediglich bei dem Hinweis auf diese Unterscheidungsmöglichkeit belassen werden. Stattdessen soll erneut die Ergänzung des dreigliedrigen Rasters Blooms (u.a.) und Krathwohls (u.a.) durch Royl mit dem sozialen Bereich in den Blick gerückt werden.

Denn dadurch ergibt sich für den empirischen Teil dieser Arbeit ein geeignetes viergliedriges Raster, um die verschiedenen Lehrziele anschließend so zu ordnen, wie es beispielsweise auch in verschiedenen musikdidaktischen Beiträgen der Fall ist. Nicht zuletzt handelt es sich bei diesen Klassifikationen um solche Bereiche, an denen bereits viele Jahrzehnte geforscht wird. Es stellt also somit ein Modell bestehend aus etablierten Bereichen dar, um die Lehr-Lernziele in eine Ordnung zu bringen. Im Hinterkopf behalten werden muss aber, dass durch die Komplexität der Ziele in Musik vermutlich nicht alle Zielvorstellungen der Lehrpersonen eindeutig zugeordnet werden können. Oder, um es mit den Worten Fischers (u.a.) zu sagen, dass *„vielmehr sogar gelegentlich Überschneidungen in Kauf [genommen werden], um verschiedene Aspekte eines komplexen [Lehr-]ziels zu verdeutlichen.“*¹⁴⁴

¹³⁹ Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin S.; Masia, Bertram B.: *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* (1964); deutsch: Weinheim u. Basel 1975, S. 6.

¹⁴⁰ Vgl. Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg: *Einführung Pädagogik - Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden 2009, S. 86.

¹⁴¹ Fischer, Wilfried; Hansen, Erich; Jacobsen, Jens: *Musikunterricht Grundschule - Lehrerband*. Mainz 1978, S. 11 ff.

¹⁴² Vgl. Kaiser, Hermann. J.; Nolte, Eckhard: *Musikdidaktik - Sachverhalte – Argumente – Begründungen – Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz (u. a.) 1989, S. 97 ff.

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 100 f.

¹⁴⁴ Fischer (u.a.) 1978, S. 11.

4.2 Hierarchische Ebene von Lehrzielen

Wie im vorigen Kapitel bereits erwähnt, gehört die Taxonomie von Bloom (u.a.) zu einer der bekanntesten. Neben den verschiedenen inhaltlichen Ebenen erstreckt sich dabei beispielweise bei dem kognitiven Bereich ein hierarchisches Ordnungssystem. Dieses beinhaltet ausgehend von *knowledge* über *comprehension*, *application*, *analysis* und *synthesis* bis hin zu *evaluation* insgesamt sechs Hauptklassen.¹⁴⁵ Dabei nimmt die Komplexität der Lehrziele im vorgestellten Verlauf zu. Verschiedene Hauptklassen für den affektiven und psychomotorischen Bereich sind ebenfalls ausgearbeitet worden. Diese sollen an dieser Stelle jedoch nicht weiter benannt werden. Es sei hierbei lediglich auf Krathwohl (u.a.)¹⁴⁶ und Simpson (1967)¹⁴⁷ verwiesen.

Kaiser und Nolte weisen darauf hin, dass eine immer wiederkehrende Unterscheidung zwischen allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen auf der einen Seite, und fachspezifischen Zielen auf der anderen Seite getätigt wird. Verkürzt gesagt geht es um „*Erziehung z u r Musik (fachspezifisches Ziel) und Erziehung d u r c h Musik (allgemeinerzieherisches Ziel)*“¹⁴⁸. Sie weisen allerdings darauf hin, dass die beiden Arten häufig nebeneinander auftreten. Es sei darauf hingewiesen, dass diese postulierte Unterscheidung vor gut 30 Jahren getätigt wurde. Seiner Zeit waren die allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele zu einem geringeren Teil wissenschaftlich begründet.¹⁴⁹

Auch Harnischmacher beschäftigte sich damit, wie Unterrichtsziele im Musikunterricht nach ihrem Abstraktionsgrad bzw. ihrer Reichweite unterschieden werden können.¹⁵⁰ Auf einer ***molaren Ebene*** werden grundlegende Ziele des Musikunterrichts beschrieben. Dort sind auch die Legitimationsversuche des Musikunterrichtes zu verorten.¹⁵¹ Es geht um eine Erziehung durch Musik, indem beispielsweise die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden positiv durch Musik unterstützt werden soll. Chancengleichheit soll durch Instrumentalunterricht für jedes Kind erreicht werden. Wie zu erkennen ist, sind solche Zielsetzungen im Kern nicht musikspezifisch.¹⁵²

Zudem wird die ***molekulare Zielebene*** herausgearbeitet. Diese meint die konkrete Klarstellung, was in einer Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit thematisiert wird und wie dies umgesetzt werden soll. Ziele, Inhalte und Methoden liegen also auf dieser Ebene eng

¹⁴⁵ Vgl. Helmke 2015, S. 35.

¹⁴⁶ Krathwohl, 1964.

¹⁴⁷ Simpson, Elizabeth : *Educational Objectives in the Psychomotor Domain*, in: Miriam B. Kapfer (Hg.): *Behavioral Objectives in Curriculum Development*. Englewood Cliffs, New Jersey 1971, S. 60 – 67.

¹⁴⁸ Kaiser 1989, S. 97.

¹⁴⁹ Vgl. ebd.

¹⁵⁰ Vgl. Harnischmacher 2008, S. 209.

¹⁵¹ Vgl. ebd., S. 210 f.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 212 ff.

beieinander.¹⁵³ Es gilt zu erwähnen, dass trotz dieser zunächst klar scheinenden Trennung, Zielfindungen der molaren Ebene automatisch bis hinunter zu inhaltlich-methodischen Zielsetzungen auf molekularer Ebene reichen. Oder umgekehrt betrachtet, ergeben sich aus molekularen Zielsetzungen gegebenenfalls gewissermaßen Ziele, welche mit einem höheren Abstraktionsgrad auf molarer Ebene zu verorten sind.¹⁵⁴

Ein weiteres Ordnungsschema, welches auf unterschiedliche Abstraktionsgrade von Lehrzielen hinausläuft, wird unter Bezugnahme auf Möller¹⁵⁵ von Raithel (u.a.) vorgestellt. Demnach ergeben sich drei verschiedene Abstraktionsniveaus. Der höchste Grad an Eindeutigkeit und Präzision kann mit den *Feinzielen* erreicht werden. Als zweite Stufe werden die *Grobziele* angebracht, welche einen mittleren Grad an Eindeutigkeit und Präzision meinen. Schließlich ergeben sich die *Richtziele* auf dem dritten Abstraktionsniveau. Hierbei ist der geringste Grad an Eindeutigkeit und Präzision gemeint. Dabei dienen weltanschauliche Aspekte als Grundlage für die Lehrziele.¹⁵⁶ Auch Kaiser und Nolte nennen dieses Ordnungssystem in Bezug auf musikalische Lehrziele. Allerdings wird hier nun auch ein vierter Bereich nach den *Richtzielen* genannt.¹⁵⁷ Namentlich handelt es sich um so genannte *Leitziele*, welche noch abstrakter unter den Richtzielen angesiedelt sind. Diese Ebene wird auch bei Velica angesprochen, wonach *allgemeine Ziele des Unterrichts* gemeint sind.¹⁵⁸

Aus den hier beschriebenen Möglichkeiten, soll die hierarchische Klassifizierung nach Harnischmacher in molare und molekulare Ziele Anwendung finden. Erhofft wird sich dadurch eine erste überschaubare Einordnung aller Ziele in zwei Bereiche. Das Ordnungssystem ähnelt der erwähnten Einteilung von Kaiser und Nolte in fachspezifische und allgemeine Bildungsziele. Deren vorgestellte Unterteilung ist wiederum mittlerweile fast 30 Jahre alt und recht allgemein gehalten. Deshalb knüpft der Autor dieser Arbeit mit dem Ordnungssystem nach Harnischmacher hier relativ zeitgemäß an den aktuellen musikspezifischen Forschungsstand an. Eine Unterteilung in drei oder mehr Bereiche, wie es von Bloom (u.a.), Raithel (u.a.) oder Velica unternommen wurde, wird in dieser Arbeit für die Untersuchung zunächst als zu kleinschrittig erachtet. In späteren Metaanalysen könnte eine Unterteilung der molaren und molekularen Bereiche beispielsweise jeweils erneut in zwei Bereiche

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 209f.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 211.

¹⁵⁵ Möller, Christine: *Technik der Lehrplanung - Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. Weinheim 1973, S. 51.

¹⁵⁶ Vgl. Raithel 2009, S. 85.

¹⁵⁷ Vgl. Kaiser (u.a.) 1989, S. 99.

¹⁵⁸ Vgl. Velica, Ioana: *Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht*, in: *Neue Didaktik*, (2), 2010, S. 10 – 24, S. 20.

unternommen werden. (Leitziele & Richtziele für molare Zielebene; Grobziele & Feinziele für molekulare Zielebene)

Zwischenfazit IV

Es ist erkennbar geworden, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Lehrziele zu ordnen. Dabei können im Kern sowohl auf der inhaltlichen Ebene, als auch auf der hierarchischen Ebene Ordnungssysteme benannt werden. Die Taxonomien nach Bloom (u.a.) vereinen beispielsweise zudem beide Ebenen. Dies soll auch in dieser Arbeit der Fall sein, wobei allerdings auf eine wesentlich vereinfachtere Form zurückgegriffen wird. So ergibt sich das Ordnungssystem der vorliegenden Arbeit aus dem dreigliedrigen Raster nach Bloom (u.a.) und Raithel (u.a.) mit der dazugehörigen Ergänzung des sozialen Bereichs. Gekoppelt wird dies mit den hierarchischen Ebenen der molaren und molekularen Ziele nach Harnischmacher. Außerdem sollen die extrahierten Lehrziele der Befragten mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells abgeglichen werden. Dabei wird die Unterteilung in molare und molekulare Lehrziele ebenfalls beibehalten.

Durch die Darstellungen in diesem Kapitel wurde deutlich, dass mit keinem Ordnungsmodell eine zweifelsfrei eindeutige Zuordnung aller komplexen Lehrziele des Musikunterrichtes möglich ist. Um diesen Sachverhalt wissend, wird sich trotzdem eine schlüssige erste Übersicht erhofft. Genauer geht es dabei um die wesentlichen Aspekte der unterrichtsbezogenen Lehrzielvorstellungen.

5. Hypothesen und zentrale Fragestellung

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt auf der Untersuchung der unterrichtsbezogenen Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen. Dieser Untersuchungsschwerpunkt schließt eine Betrachtung des Lehrplanbezugs und der Kompetenzorientierung mit ein.

Der Theorieteil bildet die Grundlage für die empirischen Untersuchungen. So wurde im theoretischen Teil unter anderem aufgezeigt, dass es die Möglichkeit gibt, Lehrziele hierarchisch zu ordnen. Dies soll mit den qualitativ ermittelten Daten im folgenden Empirieteil geschehen. Dabei steht insbesondere die Unterscheidung in molare und molekulare Ziele im Vordergrund. Die zentrale Fragestellung wird daher in zwei Teile aufgliedert:

Forschungsfragen

Welche Ziele verfolgen die Musiklehrkräfte a) **mit** ihrem Musikunterricht? (molar)
b) **in** ihrem Musikunterricht? (molekular)

Mit der Frage nach den Zielen, die Musiklehrkräfte a) **mit** ihrem Musikunterricht verfolgen, sind die Forschungen auf die übergeordnete Zielebene von Unterricht ausgerichtet. Es geht hier also um grundlegende Ziele, wie beispielsweise die Stärkung der Persönlichkeit. Im Kern sind die Ziele auf dieser Ebene nicht musikspezifisch.

Eine Ausrichtung der Forschungsfrage auf jene Ziele, die Musiklehrkräfte b) **in** ihrem Musikunterricht verfolgen, verweist hingegen auf die direkte Praxis von Musikunterricht. Auf dieser molekularen Ebene geht es um die konkrete Klarstellung, was in einer Unterrichtsstunde thematisiert wird. Schlussendlich betrifft diese Ebene die Kompetenzförderung im Sinne des Fokusmodells.

Über die Beantwortung dieser beiden Forschungsfragen hinaus, sollen drei Hypothesen näher beleuchtet werden. Diese ergeben sich ebenfalls aus den theoretischen Vorüberlegungen. Die Abkürzung *ZvM* steht im weiteren Verlauf der Arbeit für *Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen*.

Hypothesen

1. Die *ZvM* sind kompetenzorientiert.
2. Die Rahmenlehrpläne Musik spielen in Bezug auf die *ZvM* eine untergeordnete Rolle.
3. Die *ZvM* lassen sich mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells in Einklang bringen.
 - 3.1 Lässt sich das Fokusmodell in der Praxis abbilden?
 - 3.2 Gibt es einen („neuen“) Kompetenzbereich, der im Fokusmodell bisher nicht berücksichtigt wurde?

Der ersten Hypothese liegt die Annahme zugrunde, dass im Unterricht der Schulen bereits der Wandel von der Zielorientierung hin zur Kompetenzorientierung erkennbar ist. Denn diese Verlagerung des Orientierungsschwerpunktes findet bereits einige Jahre statt.

Mit Blick auf empirische Untersuchungen wird erkennbar, dass der Rahmenlehrplan in Musik in Bezug auf die Zielvorstellungen der Musiklehrkräfte keine vordergründige Rolle spielen dürfte. Dieser Vermutung entspringt die zweite Hypothese.

Die dritte Hypothese soll den Blick auf die Kompetenzbereiche des Fokusmodells lenken. Dabei ergeben sich zwei Unterpunkte. Es soll zum einen die Frage geklärt werden, ob sich das Fokusmodell in der Praxis abbilden lässt. Zum anderen wird bei der Untersuchung der dritten Hypothese der Freiraum geschaffen, einen weiteren, bisher möglicherweise noch nicht im Fokusmodell berücksichtigten, Kompetenzbereich zu beschreiben.

Teil B: Empirische Untersuchungen

In diesem Teil der Arbeit soll zunächst die genutzte empirische Methode (vgl. 6.) vorgestellt werden. Anschließend wird der Blick auf die Erhebung und Aufbereitung der Daten (vgl. 7.), sowie deren Auswertung gelenkt (vgl. 8.). Abschließend werden die Ergebnisse systematisch vorgestellt (vgl. 9.). Insgesamt wird dabei versucht dem Anspruch gerecht zu werden, die einzelnen Schritte so nachvollziehbar wie möglich darzustellen.

6. Empirische Methode

Im Rahmen dieser Arbeit wurden neun Interviews mit MusiklehrerInnen an Grundschulen durchgeführt. Die Interviews basierten auf einem zuvor erstellten Leitfaden, welcher auf theoretischen Vorüberlegungen fußt. Bei der Auswertung der ermittelten Daten kam die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zum Einsatz. Ein grundlegendes Merkmal einer solchen sozialwissenschaftlichen Inhaltsanalyse ist, dass sie Kommunikation zum Gegenstand hat. Diese Kommunikation liegt in aller Regel in Sprache vor. So ist es auch in dieser Studie. Genauer gesagt geht es um eine fixierte Form der Kommunikation, da das Gesprochene genauestens protokolliert vorliegt. Dies ist ein weiteres wesentliches Merkmal einer Inhaltsanalyse. Entscheidend ist zudem, dass die Inhaltsanalyse systematisch abläuft, da sie expliziten Regeln unterliegt. Durch diese Regelmäßigkeiten wird eine Intersubjektivität gewährleistet. Das bedeutet, es wird dem Leser oder der Leserin im nachhinein ermöglicht, die Analyse genauestens nachvollziehen, überprüfen und verstehen zu können. Das Material wird unter den theoretisch ausgewiesenen Fragestellungen und Hypothesen analysiert und interpretiert. Es wird theoriegeleitet vorgegangen, indem an den Erfahrungen der Befragten mit dem zu untersuchenden Gegenstand angeknüpft wird.¹⁵⁹

Es können nach Mayring drei voneinander unabhängige Analysetechniken unterschieden werden: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. In der vorliegenden Arbeit wurde auf die *Strukturierung* zurückgegriffen. Diese Analysetechnik wird aufgrund des Forschungsgegenstandes und des Materials als besonders geeignet betrachtet. Das Ziel der *Strukturierung* ist es, bestimmte Aussagen aus den protokollierten Gesprächen herauszufiltern. Dies geschieht nicht willkürlich, sondern unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien.¹⁶⁰

Der *Strukturierung* können nun wiederum verschiedene Untergruppen zugeordnet werden. Mayring führt hier die *formale*, die *inhaltliche*, die *typisierende* und die *skalierende*

¹⁵⁹ Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2015. S. 12 f.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 67.

Strukturierung an. Genutzt werden soll die *inhaltliche Strukturierung*. Dadurch können bestimmte Inhaltsbereiche aus dem Material extrahiert und zusammengefasst werden.¹⁶¹

Verkürzt gesagt erfolgt also für die Inhaltsanalyse im ersten Schritt eine deduktive Kategorienbildung. Diese ergibt sich aus den theoretischen Vorüberlegungen und somit also auch aus dem Leitfaden. Im zweiten Schritt erfolgt eine induktive Kategorienbildung. Das heißt aus den theoriegeleiteten Kategorien ergeben sich unter Umständen weitere am Material orientierende Ordnungssysteme. Diese stellen sozusagen Unterkategorien dar, welche als Präzisierung angesehen werden könnten.¹⁶² Durch diese inhaltliche Strukturierung im zweiten Schritt wird insbesondere in den Bereichen eine Übersichtlichkeit gewährleistet, in denen die Antworten der Befragten in hohem Maße vielfältig ausfallen. Um dem Anspruch der Intersubjektivität gerecht zu werden, wird jede Kategorie definiert, sodass die jeweiligen Zuordnungen der Aussagen der Befragten für den Leser oder die Leserin nachvollziehbar sind. Dabei hat sich ein Verfahren bewährt, welches über die Definition zuordenbarer Textbestandteile für eine Kategorie hinausgeht. Denn zudem kann auf sogenannte Ankerbeispiele zurückgegriffen werden. Damit sind konkrete Textstellen gemeint, die beispielhaft die Kategorie verdeutlichen. Drittens können an den Stellen Kodierregeln festgelegt werden, an denen Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien auftreten. Somit soll eine eindeutige Zuordnung ermöglicht werden.¹⁶³

Im Regelfall reicht ein einziger Materialdurchlauf nicht aus, da mit ihm das Kategoriensystem und die entsprechenden Kategoriendefinitionen häufig überarbeitet und revidiert werden müssen. Mit einem zweiten Materialdurchlauf werden die Ergebnisse dann zusammengefasst und aufbereitet.¹⁶⁴

7. Erhebung und Aufbereitung der Daten

Für den Forschungsgegenstand konnte das Leitfaden-Interview als geeignetes Instrument festgestellt werden. Denn durch einen Leitfaden kann es gelingen, „subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren.“¹⁶⁵ Der Autor der Arbeit führte somit insgesamt zwölf Interviews durch, von denen er anschließend für die hier vorliegende Arbeit

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 68.

¹⁶² Vgl. ebd., S. 68, 103.

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 97.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 99.

¹⁶⁵ Helfferich, Cornelia: *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden 2011, S. 179.

neun auswertete.¹⁶⁶ Bei allen InterviewpartnerInnen handelt es sich um Musiklehrpersonen. Diese sind zum Zeitpunkt des Interviews im Lehrerberuf tätig und arbeiten in Berlin oder in Sachsen-Anhalt an Grundschulen. Die genutzten Interviews fanden im Zeitraum vom 11.04.2016 bis 24.05.2016 statt. Entscheidend für die Interviews war, dass während des Gespräches eine maximale Offenheit gewährleistet sein solle. Zugleich wurden von den Interviewenden gewisse Bereiche im Rahmen dieser offenen Unterhaltung strukturiert und auf möglichst natürliche Weise thematisiert. Diese gesteuerte Thematisierung wird im vorliegenden Forschungsfall für folgende Themenbereiche interessant: Zielvorstellungen im Musikunterricht, Lehrplanorientierung und Kompetenzorientierung. Durch dieses Forschungsinteresse und der Annahme, dass die Themen nicht automatisch zur Sprache kommen, werden die Eingriffe legitimiert. Auch für die Auswertung der Interviews ist die sich ergebende inhaltliche Struktur der Aussagen der Erzählpersonen hilfreich.¹⁶⁷

Der im Anhang befindliche Leitfaden versucht, ein realistisches Pensum an Fragen zu umfassen, sodass diese einer spontan produzierten Erzählung nicht im Wege stehen. Durch Übersichtlichkeit soll die Aufmerksamkeit während des Interviews auf die Interviewsituation und die Erzählperson gelenkt sein.

7.1 Theoriebasierter Leitfaden

Im Folgenden sollen die wesentlichen Bestandteile des Leitfadens dargestellt werden. Diese versuchen, in ihrer Gesamtheit den zentralen Grundprinzipien der qualitativen Forschung, wie beispielsweise dem Prinzip der Offenheit, gerecht zu werden.

Insgesamt liegen dem Leitfaden sieben Abschnitte zugrunde:

1. Into
2. Konkretion I
3. Konkretion II
4. Abstraktion
5. Lehrplanbezug
6. Kompetenzorientierung
7. Outro

¹⁶⁶ Die Auswertung aller Interviews hätte den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen gesprengt. Die Daten sind jedoch nach wie vor anonymisiert gesichert, sodass für Untersuchungen über diese Arbeit hinaus auf sie zurückgegriffen werden kann. Die Auswahl der transkribierten und ausgewerteten Interviews erfolgte völlig willkürlich, sodass eine intendierte Beeinflussung des Endergebnisses, durch bewusstes Auslassen von Daten, ausgeschlossen werden kann. Bei den genutzten Daten wurden die entsprechenden Fallnummern der Interviewpartner nicht geändert, da dies eine flächendeckende Änderung sowohl auf mehreren Datenträgern als auch in den Transkriptionen selbst zur Folge gehabt hätte. Einer Verwechslung oder einem versehentlichen Überschreiben von Daten soll somit aus dem Weg gegangen werden.

¹⁶⁷ Vgl. Helferich 2011, S. 179 f.

Der erste Punkt des Leitfadens (**Intro**) zielt in erster Linie darauf ab, sich gegenseitig etwas kennenzulernen und einen so natürlich wie möglichen Einstieg in das Interview zu finden. Dies wird mit Fragen im Sinne von: „Wie war Ihr Tag?“ oder „Haben Sie heute schon Musik unterrichtet?“ versucht anzustoßen, worüber gleichzeitig gewisse Grundlageninformationen für den eigentlichen Start des Interviews gewonnen werden können. Darüber hinaus werden Hinweise zum Datenschutz gegeben.

Im Abschnitt **Konkretion I** wird der Blick auf eine konkrete Stunde der befragten Person gelenkt. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass nicht auf andere Stunden ausgewichen wird. In diesem Abschnitt sollen thematische und methodische Ansatzpunkte in Erfahrung gebracht werden und erste Zielvorstellungen in Bezug auf die unmittelbare Unterrichtspraxis zu Tage treten. Es geht darüber hinaus um typische und untypische Aspekte der konkreten Unterrichtsstunde. Somit können erste individuelle Zielvorstellungen verallgemeinert festgehalten werden.

KonkretionII stellt einen besonderen Teil des Interviews dar, da hier ein Video zum Einsatz kommt. Bei diesem Video handelt es sich um einen ungefähr vierminütigen Ausschnitt einer Musikstunde. Zu sehen ist eine Klasse, die gemeinsam mit der Musiklehrerin aus einem Lehrbuch Informationen zum Leben Georg Friedrich Händels entnimmt und notiert. Die InterviewpartnerInnen werden gebeten zu erläutern, was die SuS ihrer Meinung nach in der zu sehenden Unterrichtssequenz gelernt haben. Auf Grundlage der Antworten schließt sich die nächste Frage an, welche darauf abzielt in Erfahrung zu bringen, was die Interviewten gut fanden und was sie gegebenenfalls anders machen würden. Dadurch, dass Zielvorstellungen problemorientiert an einer konkreten Aufgabe entwickelt und dargelegt werden, können möglicherweise erstmals Tendenzen für einen eher praktischen oder theoretischen Musikunterricht zu Tage treten. Darüber hinaus können Einblicke in methodische Präferenzen möglich werden.

Im nächsten Teil (**Abstraktion**) geht es nun um längerfristige Ziele des Musikunterrichts. Hierbei treten möglicherweise nicht nur molekulare Ziele auf, sondern auch molare Ziele. Die Interviewten wurden gebeten auf DIN A7-große Karteikärtchen möglichst jeweils ein Ziel zu notieren. Die notierten Ziele sollten eine wichtige Rolle in ihrem Unterricht spielen. Dabei standen immer genügend Karteikärtchen zur Verfügung, sodass die LehrerInnen soviel aufschreiben konnten, wie sie wollten. Nachdem alle für die Interviewten wichtigen Ziele notiert waren, sollten die beschriebenen Kärtchen nach Möglichkeit in Gruppen geordnet werden. Somit konnten inhaltliche Schwerpunkte und unterrichtliche Präferenzen erkannt werden. Im nächsten Schritt wird den LehrerInnen die Unterteilung der Ziele in

Erlebensaspekte (*Denken in Musik*) und Wissensaspekte (*Denken über Musik*) vorgelegt. Interessant ist, ob die bereits getätigte Unterteilung der Ziele auf dieses Ordnungsmodell passt oder ob die Ziele diesem Modell nun zugeteilt werden können. Wenn dem so war und erkennbar wurde, dass einem der beiden Bereiche (*Denken in Musik* oder *Denken über Musik*) mehr Ziele zugeteilt waren, wurde dies hinterfragt, um die Gründe für eine entsprechende Ausrichtung zu erfahren. So sollten die Befragten beispielsweise Stellung beziehen, wenn der Schwerpunkt im *Denken in Musik* liegt.

Während es in den Punkten 2 bis 4 im Kern um die unterrichtsbezogenen Zielvorstellungen der Befragten geht, richtet sich der Fokus mit Punkt 5 (**Lehrplanbezug**) auf den Lehrplan. Es soll in Erfahrung gebracht werden, wie oft der Lehrplan im Schuljahr tatsächlich zur Hilfe genommen wird und welche konkrete Bedeutung dieser für den jeweiligen Musikunterricht hat. Außerdem sollen persönliche Empfindungen zu Unterschieden in der Relevanz von Lehrplänen in Musik zu anderen Fächern zur Sprache kommen.

Im sechsten Punkt des Leitfadens soll es um die **Kompetenzorientierung** gehen. Dabei ist zunächst von Interesse, ob den LehrerInnen dazu Informationen vorliegen und wenn ja, woher sie diese bekommen haben. Anschließend soll es um das Verständnis der Befragten von Kompetenzen im Musikunterricht gehen. Es soll geklärt werden, ob die Kompetenzorientierung einen Einfluss auf ihren Musikunterricht hat. Durch den Wandel von der Input zur Outputorientierung ist von Interesse, wie stark diese Orientierung auf Kompetenzen der SuS in den Unterricht Einzug hält.

Im letzten Teil des Leitfadens (**Outro**) geht es darum, das Gespräch langsam dem Ende anzunähern. Dabei wird den Befragten die Möglichkeit gegeben, noch etwas loszuwerden, was bisher nicht zur Sprache gekommen ist. Möglicherweise ergeben sich hierbei weitere interessante Erkenntnisse, die für das Thema von Interesse sind. Abschließend füllten die Interviewten einen Fragebogen aus. Mit diesem wurden die biografischen Daten und Informationen zur Berufserfahrung erfasst, welche jedoch erst für spätere Metaanalysen von Interesse sein sollen.

7.2 Transkription

Für eine Analyse am schriftlich fixierten Material mussten die Tonaufnahmen der Interviews transkribiert werden. Um eine möglichst effektive und überschaubare Analyse zu ermöglichen, wurde auf die Transkriptionssoftware *F5* zurückgegriffen. Mit dieser ist es möglich, eine genaueste Verbindung zwischen Tonmaterial und Transkription herzustellen, indem bei jedem Sprecherwechsel (manuelle Markierung durch die Enter-Taste) automatisch

ein Zeitcode fixiert wird. Somit kann während der Arbeit mit dem (transkribierten) Material jede notierte Textstelle durch das Anklicken eines Zeitcodes direkt mit der entsprechenden Passage der Tonspur abgespielt werden. Des Weiteren kann die Abspielgeschwindigkeit der Tonaufnahme für die Transkription mit dem Programm *F5* verlangsamt oder beschleunigt werden, ohne die Tonhöhe der Sprechstimmen zu verändern. Häufig genutzte Textbausteine können durch Zuordnungen zu erstellbaren Abkürzungen verknüpft werden, sodass hier durch das Eingeben einer Abkürzung ganze Wörter oder Wortgruppen notiert werden. Durch das Einstellen eines so genannten Spurintervalls kann der Zeitraum eingestellt werden, der die Tonspur bei erneutem Abspielen nach einer Pause nach hinten versetzt. Somit können wenige Sekunden vor der pausierten Stelle beim weiterführenden Abspielen erneut wiedergegeben werden, sodass für den Transkribierenden der Zusammenhang des Gesprochenen besser nachvollziehbar wird. Neben diesen praktischen Funktionalitäten stellt jedoch die Kompatibilität des Transkriptionsprogramms mit der Analysesoftware MAXQDA den entscheidendsten Vorteil für die Studie dar. Somit konnten die Transkriptionen mit den entsprechenden Tonspuren und Zeitcodes einfach in das Analyseprogramm importiert werden.

In Anlehnung an das Regelsystem für Transkriptionen von Kuckartz¹⁶⁸ und Dresing¹⁶⁹ wurden die Interviews für die Analyse verschriftet. Dabei wurde wörtlich transkribiert und vorhandene Dialekte ins Hochdeutsche übertragen. Dies gilt auch für Wortverschleifungen, welche an das Schriftdeutsch angenähert wurden. Das heißt die Sprache wird deutlich „geglättet“ und der Fokus somit auf den Inhalt gelenkt.¹⁷⁰ Insgesamt findet die konventionelle Rechtschreibung Anwendung. Die speziellen angewandten Regelhaftigkeiten werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

¹⁶⁸ Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus: *Qualitative Evaluation - Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden 2008.

¹⁶⁹ Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse - Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg 2013.

¹⁷⁰ Vgl. Kuckartz 2008, S. 27.

Thematik	Beispiel	Anmerkungen
Äußerungen des Interviewers	I:	
Äußerungen der Befragten	B3:	Die Zahl stellt jeweils die Fallnummer dar. Im Beispiel handelt es sich um die dritte befragte Person.
Sprecherwechsel	I: Okay, also vier nebeneinander? B3: Genau.	Jeder Sprecherbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Erfolgt ein Sprecherwechsel, wird dies mit einer Leerzeile markiert.
Sprecherüberlappungen	I: Okay, also es gab da am Anfang dieses Ritual, was Sie meinten, was // Sie jetzt immer machen // ... B3: // Genau, diesen Begrüßungskanon. //	Wird zur gleichen Zeit gesprochen, wird sowohl der Beginn, als auch das Ende der Überlappung mit // gekennzeichnet. In einem solchen Fall werden die Sprecherbeiträge nicht mit einem Absatz markiert, da simultan gesprochen wurde. Das zur gleichen Zeit Gesprochene ist direkt anschließend notiert und ebenfalls eingerahmt durch //.
Unterbrechungen	I: Es fällt dir schwer was ... B3: Es fällt mir schwer.	Die Stelle, an der unterbrochen wurde, wird mit ... gekennzeichnet.
Wort- und Satzabbrüche	B2: Aber so möcht/ Ich weiß natürlich jetzt nicht den großen Rahmen, aber so möchte ich es nicht machen. B3: Das ist halt / Damit kriegt man auch nicht immer alle Schüler. B4: Es muss ja auch nicht jede genaue / jedes Datum sein.	Wird ein Wort oder ein Satz von einer Person von sich aus abgebrochen, so wird dies mit / gekennzeichnet. Wird anschließend ein neuer Satz begonnen, beginnt dieser mit einem Großbuchstaben. Wird im gleichen Satz weitergesprochen, erfolgt in der Regel die Kleinschreibung. (Nomen ausgenommen)
Pausen	B3: Das Ziel ist eben Geschichte von Händel, oder so Biografie von Händel, was würde ich anders machen? (4) Erstmal was ist das Ziel?	Pausen in einem Redebeitrag, die länger als drei Sekunden andauern, werden mit der Sekundendauer in Klammern festgehalten. Bei kürzeren Sprechpausen werden die Sekunden als Auslassungspunkte in der Klammer dargestellt. Im Beispiel von B4 ist die

	B4: Ich würde sagen, dann (..) ja wäre das in Ordnung.	Pause also ca. zwei Sekunden lang.
Unverständliche Wörter oder Passagen	B3: Also das heißt, es ist eigentlich eine (Einzelstunde ?) gewesen.	Unverständliche Wörter oder Passagen werden in Klammern gesetzt und mit einem Fragezeichen markiert.
Verständnissignale	B3: Mhm (bejahend). In der Oberstufe dann wahrscheinlich nicht mehr.	Im Sinne von ja: mhm (bejahend) Im Sinne von nein: mhm (verneinend) Als Füllwort: ehm (nachdenklich)
Emotionale nonverbale Äußerungen	B3: (seufzt) Na da würde ich ja fast einschlafen. (lacht) Und die Schüler auch. (lachend)	Emotionale nonverbale Äußerungen werden an den entsprechenden Stellen in Klammer gesetzt.
Handlungsbezogene Äußerungen	B3: Das (B3 zeigt auf „Musik als Erlebnis (erfahrbar machen)“) habe ich mit dem (B3 zeigt auf „Gemeinschaft (Toleranz, Anerkennung des Andersseins)“) eigentlich eher so im Zusammenhang gedacht.	Wenn ein Sprecher seine Äußerungen auf eine aktuelle Handlung bezieht, werden diese Handlungen kursiv und in kleinerer Schriftgröße in Klammern beigefügt, sodass das Gesprochene verständlich bleibt.
Betonungen	B3: Und die haben <u>selbstständig</u> gearbeitet.	Betontes wird unterstrichen dargestellt.
Anonymisierungen	B3: Das heißt wir haben natürlich Drittklässler, so einen Schüler wie XYZ, der ja schon seit einem Jahr Cello spielt.	Anonymisierte Namen werden mit XYZ versehen: Schüler XYZ Schule XYZ Frau XYZ etc. Müssen anonymisierte Namen für die Verständlichkeit des Gesprochenen differenzierbar bleiben, kommen Kürzel wie X und Y zum Einsatz.
Zitate	B3: Dass eben die älteren Kinder natürlich schon viele Sachen wissen und / „Wie? Gespenster gibts doch gar nicht.“ Da habe ich gesagt: „Du bist dritte Klasse, du hast noch an Gespenster zu glauben.“	Zitate werden mit Anführungszeichen dargestellt.

8. Auswertung der Daten

Orientiert am allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring¹⁷¹, werden im Folgenden das Ausgangsmaterial und die Fragestellung bestimmt, sowie das Kernstück der Analyse – die Erstellung des Kategoriensystems – erläutert.

8.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Um klarzustellen, was aus den transkribierten Interviews heraus interpretierbar ist, wird zuvor eine genaue Analyse des Ausgangsmaterials vorgenommen.¹⁷²

Festlegung des Materials

Das Material setzt sich aus neun Interviews zusammen, welche im Zeitraum vom 11.04.2016 bis 24.05.2016 in Berlin und Sachsen-Anhalt mit MusiklehrerInnen durchgeführt wurden. Die Lehrkräfte unterrichten derzeit alle Musik an Grundschulen und wurden über Mailverteilerlisten, musikpädagogische Internetforen und über private Kontakte erreicht. Die Interviewpartner, wobei es sich ausschließlich um studierte Fachkräfte handelte, wurden hinsichtlich ihrer Ziele befragt, die sie in ihrem Musikunterricht verfolgen. Des Weiteren konzentrierten sich die Interviews auf den Lehrplanbezug und die Orientierung an Kompetenzen der Befragten.

Analyse der Entstehungssituation

Die Interviews erfolgten mithilfe eines Leitfadens, sodass dem Interviewenden ein Fragekatalog vorlag. Dieser wurde im Vorfeld aufgrund theoretischer Vorüberlegungen erstellt, wodurch die wesentlichen Gesprächsthemen bereits vorgegeben waren. Jedoch wurde darauf Wert gelegt, die Gespräche trotz der Lenkung möglichst offen zu gestalten. Alle GesprächspartnerInnen nahmen freiwillig an den Interviews teil. Durchgeführt wurden die Gespräche in ruhiger Atmosphäre in den jeweiligen Schulen vor Ort. Die Durchführung aller Interviews fand durch den Autor im Rahmen seiner Masterarbeit statt.

Formale Charakteristika des Materials

Aufgenommen wurden die Interviews mit zwei Diktiergeräten. Somit sollte den Folgen eines unerwarteten Aufnahmestops präventiv entgegengetreten werden. Im Nachhinein wurden das Aufgenommene schriftlich fixiert. Für die Verschriftlichung wurde die Transkriptionssoftware *F5* genutzt. Die Protokollierungsregeln sind einheitlich festgelegt und in Punkt 7.2 dargestellt. Darüber hinaus wurden Fotos von den notierten Zielen der Lehrkräfte

¹⁷¹ Vgl. Mayring 2015, S. 62.

¹⁷² Vgl. ebd., S. 54.

erstellt. Dadurch konnte die genaue Anordnung, der auf DIN A7-große Karteikärtchen notierten Ziele, festgehalten werden. Die Fotos befinden sich auf dem im Anhang befindlichen Datenträger. (vgl. 14.) Sie dienen als Veranschaulichung des Transkribierten im Abstraktionsteil.

8.2 Fragestellung der Analyse

Nachdem geklärt ist, was aus dem Material heraus interpretierbar ist, soll es im Folgenden darum gehen, was konkret daraus interpretiert werden soll. Dazu ist eine spezifische Fragestellung erforderlich, deren Bestimmung in zwei Schritte untergliedert wird:¹⁷³

Richtung der Analyse

Im Sinne des inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells¹⁷⁴ besteht die Richtung der Analyse darin, Erkenntnisse über den kognitiven Handlungshintergrund der Kommunikatoren zu erhalten. Die Untersuchungen richten sich auf die individuellen Zielvorstellungen der befragten Musiklehrkräfte an Grundschulen. Die Befragten beschreiben die zuletzt gehaltene Musikstunde, wodurch das Interview mit einem sehr konkreten Gesprächsanlass begonnen wird. Anschließend werden die allgemeinen Ziele im Musikunterricht thematisiert, die Rolle der Lehrpläne für den Musikunterricht der Befragten besprochen, sowie deren Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards in Erfahrung gebracht.

Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Die Untersuchung der Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen in Deutschland stellt bislang einen unbeleuchteten Bereich in der Forschung dar. Dass die konkreten Vorstellungen der Lehrpersonen über ihre unterrichtlichen Ziele weitreichende Bereiche des Lehrens und Lernens beeinflussen und somit in einem großen unterrichtlichen Zusammenhang betrachtet werden müssen, wurde im theoretischen Teil dargelegt. Somit ist die Untersuchung von unterrichtsbezogenen Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen ein wichtiges Puzzlestück in der Lehr-Lern-Forschung. Untersucht werden sollen sowohl Ziele, die die Lehrkräfte in ihrem Musikunterricht verfolgen, als auch Ziele, die mit ihrem Musikunterricht erreicht werden sollen. Vor dem Hintergrund des Wandels von der Input- zur Outputorientierung spielt auch der Bezug zum Lehrplan eine Rolle. Zudem sind das Integrieren von Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung in den Unterricht der Lehrpersonen von Bedeutung.

¹⁷³ Vgl. ebd., S. 58.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 59.

8.3 Kernstück der Analyse – Erstellung des Kategoriensystems

Aus den möglichen Grundformen des Interpretierens und deren weiteren Differenzierungsmöglichkeiten wurde im Kapitel 6 bereits das entsprechende Modell für die vorliegende Studie begründend dargelegt. Für die inhaltliche Strukturierung ist das Erstellen und konsequente Anwenden eines Kategoriensystems auf das Material ein wesentlicher Aspekt.¹⁷⁵ Dieses Kategoriensystem setzt sich in der vorliegenden Studie sowohl aus deduktiv als auch aus induktiv ermittelten Kategorien zusammen. Für die entsprechenden Kodierungen kam die Analysesoftware MAXQDA (Version 12) zum Einsatz. Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen und des somit erstellten Leitfadens, konnten erste deduktiv gebildete Kategorien erstellt werden. Im ersten Materialdurchlauf wurde anschließend ersichtlich, dass für die Gewährleistung der Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit eine Erweiterung des Kategorienkatalogs nötig war. Nach der induktiven Erweiterung der Kategorien erfolgte der zweite Materialdurchlauf, welcher durch Definitionen, eventuellen Ankerbeispielen und Kodierregeln letztlich einer Intersubjektivität gerecht werden konnte.

In der folgenden Darstellung sind alle Hauptkategorien mit den entsprechenden Unterkategorien zu entnehmen.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 61.

Hauptkategorien		Unterkategorien
I.	Verfolgung molarer Lehrziele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Persönlichkeitsentwicklung/ Ich-Stärkung 2. Gemeinschaftsbildung; (Inklusion) 3. Sozialisation 4. Humanistische Bildung 5. (Regional-)Kulturelle Bildung 6. Sprachbildung 7. Präsentationsfähigkeit 8. Schulung der Aufmerksamkeit
II.	Verfolgung molekularer Lehrziele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Singen 2. Stimmbildung 3. Musizieren 4. Gestalten und Begleiten 5. Musikhören 6. Einblicke in vielfältige Bereiche der Musik 7. Tanzen 8. Meinungsbildung über Musik 9. Musiktheorie 10. Notenlehre 11. Spaß und Freude 12. Musikgeschichte 13. Soziale Kompetenz 14. Instrumentenkunde
III.	Lehrplanbezug	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anzahl der Nutzung 2. Konkrete Bedeutung für Musikunterricht 3. Fächervergleich
IV.	Kompetenzorientierung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Herkunft der Kenntnisse (Informationen, Fortbildungen etc.) 2. Verständnis Kompetenzbegriff im Musikunterricht 3. Einfluss Kompetenzorientierung 4. Fächervergleich

Die aus der Datenauswertung resultierenden Ergebnisse sollen in das Projekt „Kompetenzorientierung im Musikunterricht“¹⁷⁶ einfließen. Somit soll ein erster Schritt getan werden, die Untersuchungen zu diesem Themenbereich auf die Primarstufe auszuweiten, da bislang ausschließlich in gymnasialen Kontexten geforscht wurde. Die Ergebnisse dieser Arbeit können die Grundlage für anschließende Metaanalysen darstellen.

¹⁷⁶ Harnischmacher, Christian; Blum, Kilian; Hofbauer, Viola C.: *Kompetenzorientierung im Musikunterricht - Eine empirische Studie zum Einfluss von Motivation, Instrumentalpraxis, pädagogischer Selbstreflexion und Lehrplanorientierung auf die Kompetenzorientierung von Lehrerinnen und Lehrern im Musikunterricht*. Vortrag auf der Jahrestagung 2016 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung e.V.. Freising 2016.

9. Ergebnisse

Im Folgenden wird versucht, die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen so nachvollziehbar wie möglich darzustellen. Dabei werden die extrahierten Kategorien definiert und mit entsprechenden Textbeispielen in ihrer Bedeutung vertieft.

9.1 Lehrziele des Musikunterrichts an Grundschulen

Wie im Kapitel zu den Hypothesen und der zentralen Fragestellung (vgl. 5.) bereits erläutert, teilt sich die zentrale Forschungsfrage in zwei Untersuchungsrichtungen auf. Im Folgenden soll es zunächst um die Zielverfolgung auf molarer Ebene gehen, das heißt also um die Ziele, die mit dem Musikunterricht verfolgt werden. Anschließend wird sich der Beantwortung der Frage angenommen, welche Ziele im Musikunterricht der Lehrenden, das heißt also auf molekularer Ebene, verfolgt werden.

Zur scheinbaren Unstimmigkeit zwischen Fallnummern der Befragten und der Anzahl der in dieser Arbeit analysierten Fälle wurde bereits im Kapitel 7 (vgl. dortige Fußnote) eingegangen. Zur besseren Übersicht wird bei der Nennung jeder Kategorie direkt die zutreffende Anzahl kenntlich gemacht.

9.1.1 Zielverfolgung mit Musikunterricht

Zunächst werden Ziele herausgefiltert, welche im Kern nicht musikspezifisch sind. Es geht hier um eine Erziehung durch den Musikunterricht, wodurch die Ziele automatisch allgemeiner gehalten sind. Die im Folgenden dargestellte Forschungsfrage bezieht sich also auf die molare Ebene von Lehrzielen.

Forschungsfrage Teil a)

Welche Ziele verfolgen die Musiklehrkräfte a) **mit** ihrem Musikunterricht? (molar)

Kategorie I.1: Persönlichkeitsentwicklung / Ich-Stärkung (4/9)

Die erste Kategorie fasst Aussagen darüber zusammen, die die Stärkung von Selbstbewusstsein und das Gewinnen von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten betreffen. Es geht darum, durch das Vortragen von Liedern sich vor der Klasse zu präsentieren, über sich hinauszuwachsen und Herausforderungen zu meistern. Somit soll mit dem Musikunterricht die Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden.

Ausprägung	Textbeispiel
Selbstbewusstsein stärken; Vertrauen in eigene Fähigkeiten gewinnen	<p>B9: [Liedvorträge sind wichtig] für die eigene Persönlichkeitsentwicklung, weil dazu gehört auch sich was trauen, es geht in den ersten zwei Schuljahren ja darum eigentlich sich zu trauen, dann auch mal vor einer Klasse alleine ein Liedvortrag zu singen, bis dann mal irgendwann eine Benotung erfolgen muss. Also so, die Ich-Stärkung steckt da ganz doll drin. B9: Und der Umgang miteinander und sich etwas trauen, also solche Kompetenzen sind schon wichtig für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung.</p> <p>B12: Auch in der Gruppe sich mal was zu trauen mal vorzusingen ist ja auch schwierig für die Kinder. Das sie dann auch mal vor der Klasse / Es gibt immer noch welche die „Warum muss ich da vorne singen?“, dann ist man schon tolerant, da sage ich „Na du darfst dich auch zur Tafel drehen, gucke doch zur Tafel aber versuche einfach mal vorzukommen.“</p> <p>B7: Und die kommen dann so danach gleich im Anschluss (<i>B7 legt ganz unten die Kärtchen „Selbstbewusstsein durch mehr Selbsterfahrung (durch Musik)“</i>)</p> <p>[...]</p> <p>Da geht es vielleicht weniger um die Musikimmanenz, so zu sa/ also um die Kompetenzen in der Musik, sondern viel mehr so „Selbstbewusstsein durch mehr Selbsterfahrung durch Musik“, also es ist schon etwas ablenkend von der Musik.</p> <p>B11: Und oftmals können die sich auch, zum Beispiel wenn es lange Strophen, wie (<i>Wassermann ?</i>) oder so, ist für Klasse drei vier, fünf Strophen, schwieriger Text, dürfen die sich mit einem Partner auswählen, wer welche Strophen übernimmt, ob sie mal zusammen singen wollen und können dann ihre Liedkontrolle gemeinsam gestalten. Finde ich jetzt nicht unbedingt schlimm. Es ist dann / nimmt so ein bisschen diese, versuche ich jedenfalls, klappt nicht immer, aber diese Angst davor sich zu präsentieren vorne.</p>

Kategorie I.2: Gemeinschaftsbildung; (Inklusion) (2/9)

Bei dieser Kategorie sind zwei Ausprägungen erkennbar. Einer Lehrkraft ist es wichtig, dass die Klasse durch den Musikunterricht als Gemeinschaft gut zusammen funktioniert und sich zunehmend als Gemeinschaft versteht. Bei den Aussagen einer anderen Lehrperson geht die Ausprägung zusätzlich in eine Richtung, welche die Inklusion betrifft. Es ist wichtig, gemeinsam ein Ziel zu erreichen, unabhängig von den Stärken und Schwächen eines jeden Einzelnen.

Ausprägung	Textbeispiel
funktionierende Klassengemeinschaft; sich als Gemeinschaft verstehen	<p>B9: Allgemeingeltende Kompetenzen, wie das gemeinsame Miteinander fördern und / das steckt da schon drin und das schafft schon Gemeinschaftssinn und kleine Projekte umzusetzen in einem Projekt oder eine kleine Klanggeschichte gestalten, das ist zum Beispiel eine Sache, die halte ich auch für ganz wichtig, dass eine Gemeinschaft funktioniert, dass eine Klassengemeinschaft da ist, wo einer auf den anderen hört.</p> <p>B9: Das [Singen] ist eigentlich / das ist eigentlich / macht eigentlich die Hälfte schon aus. Weil das wichtig ist für eine Gemeinschaftsbildung.</p>
miteinander in Kontakt treten und gemeinsam ein Ziel erreichen; (Inklusion)	<p>B3: Eng in Verbindung mit Gemeinschaft (<i>B3 zeigt auf notiertes Ziel „Gemeinschaft (Toleranz, Anerkennung des Andersseins)“</i>) eben was ich da ganz wichtig finde und das sehe ich nach wie vor, es ist auch für diese Schule sehr wichtig. Musik kann schaffen, dass Menschen, die nie etwas miteinander zutun gehabt hätten, miteinander in Kontakt treten und gemeinsam für ein Ziel arbeiten.</p> <p>B3: Schüler X mit dem Down-Syndrom, der trotzdem die Cajon immer auf Eins schlägt und das super macht. Und einen Schüler Y, der am Schlagzeug absolut mal oberkrass ist, obwohl der vielleicht in anderen Fächern mal anders ist. Und das zu akzeptieren, dass jeder seine <u>Stärken</u> hat. Und Musik kann dazu beitragen, wenn es die Stärken erkennt eben die auch zu nutzen und zu zeigen „Hier, du kannst was!“, also das ist / so dieses Gemeinschaftsding finde ich total wichtig auch in Musik irgendwie ja.</p>

Kategorie I.3: Sozialisation (4/9)

Die hier gesammelten Aussagen von Lehrkräften laufen im Kern darauf hinaus, dass mit dem Musikunterricht grundlegende Regeln des Zusammenlebens vermittelt werden sollen. Es geht um gesellschaftlich vermittelte Werte, die einen Menschen sozial handlungsfähig werden lassen. Genauer geht es um Respekt voreinander, gegenseitige Rücksichtnahme und das Einhalten von festgelegten Regeln. Außerdem geht es darum, anderen gegenüber hilfsbereit zu sein und Verantwortung zu übernehmen.

Ausprägung	Textbeispiel
Respekt; Rücksichtnahme; Einhalten von Regeln	<p>B6: Dann vielleicht dass sie sich gegenseitig / also respektvoll / also das, ja. (<i>B6 notiert das Ziel „Respekt vor dem Mitschüler“</i>)</p> <p>[...]</p> <p>Ja und dass sie eben diesen Umgang miteinander / das ist mir auch wichtig, dass sie eben so respektvoll. (<i>B6 zeigt auf „Respekt vor dem Mitschüler“</i>) Nicht den einen, wenn er was / also nicht so gut singt oder was weiß ich, dass man nicht lacht übereinander.</p>

	<p>B11: Das ist so eine musikbegeisterte Klasse, das hat man ja auch nicht oft, mit denen macht einfach Musik <u>machen</u>, <u>erleben</u>, <u>musizieren</u> wirklich Spaß. Und das so / wie heute auch zu leben in Akt / zu erleben in Aktion mit Musik <u>und</u> dann gleichzeitig aber zu sagen, okay wenn ich spielen möchte muss ich aber Regeln einhalten, weil sonst der Eine den Anderen nicht hören kann oder ich kann nichts dazu sagen, dass das noch so geklappt hat, das war für mich heute wirklich das, wo ich sage, lief super.</p> <p>B10: Es sind eben manchmal wie gesagt Kontrollstunden, wo wir dann die ganze Stunde nur / zwei stehen vorne, und die anderen Kinder sollen zuhören und hinterher mit einschätzen. Text, Melodie und Singehaltung. Wer gesungen hat darf sich dann jemanden aussuchen der einschätzt. Aber das ist dann 45 Minuten das Gleiche. Da müssen sie dann auch durch, ja ich sage dann auch „Das ist für euch Konzert. Einmal seid ihr selber Musiker und steht vorne und die restliche Zeit benehmt ihr euch wie Zuhörer und Zuschauer, leise, damit vorne keiner sagt, ich hätte eine bessere Zensur gekriegt, wenn es leise gewesen wäre, also seid kameradschaftlich.“, und das funktioniert eigentlich auch.</p>
Hilfsbereitschaft	<p>B4: Dann können die, sagen wir mal, wir haben eine Sechste und eine Vierte, dann können die Kinder mitzeigen und helfen, wenn man zum Beispiel eine Vierte und eine Zweite hat, dann können die ja noch nicht so schnell lesen, dann zeigt die Vierte Klasse der Zweiten, wie das mit den Texten ist, dann kann man das mit dem Singen hinkriegen.</p> <p>B4: Anfassen. Und zwar alles, was damit zusammen hängt. Anfassen, kooperieren, unterstützen, helfen. (B4 notiert das Ziel „anfassen, kooperieren, unterstützen / helfen“)</p>
Verantwortung übernehmen	<p>B4: So, dann tanzen wir, also beim Tanzen ist es ja gut, weil ich habe so eingeführt, der Große ist generell schuld, ganz egal, was der Kleine macht, wenn es nicht funktioniert, ist der Große schuld, die Frage ist schonmal geklärt, da können sie mir erzählen, was sie wollen. Ehm (nachdenklich), wenn man Mixer tanzt, hat man ja den Vorteil, wenn man anfasst, dass der Große führen muss, also es ist völlig klar und die Kleinen sind auch körperlich kleiner, deshalb / also in der Regel, deshalb passen sie halt auch unterm Arm durch und wenn man also bestimmte Figuren tanzt, wo es darauf ankommt, kann man das machen.</p>

Kategorie I.4: Humanistische Bildung (2/9)

Diese Kategorie meint im Wesentlichen das Vermitteln von Werten im Sinne der Menschlichkeit durch den Musikunterricht. Dies impliziert unter anderem die Leitprinzipien Solidarität und Toleranz, wobei nach der Würde des Menschen gestrebt wird. Zusammengetragen wurden hier zum einen Aussagen, die auf die Akzeptanz des Andersseins und das Wertschätzen anderer aber auch der eigenen Person durch Erfolgserlebnisse zielen. Zum anderen geht es um das Tolerieren unterschiedlicher Meinungen und Vorlieben.

Ausprägung	Textbeispiel
Toleranz; Anders-Sein akzeptieren	<p>B3: Und das ist sehr schön, weil das hat etwas mit Toleranz, das hat was mit ganz grundsätzlichen Werten zu tun. Im Humanitätsgedanken auch der Aufklärung, da wir eben dabei sind, anders sein zu akzeptieren und eben ein Schüler X mit dem Down-Syndrom, der trotzdem die Cajon immer auf Eins schlägt und das super macht. Und einen Schüler Y, der am Schlagzeug absolut mal oberkrass ist, obwohl der vielleicht in anderen Fächern mal anders ist. Und das zu akzeptieren, dass jeder seine <u>Stärken</u> hat. Und Musik kann dazu beitragen, wenn es die Stärken erkennt eben die auch zu nutzen und zu zeigen „Hier, du kannst was!“</p> <p>B12: Und das Hören, ich hatte jetzt mal angefangen in der Vierten, das sie mal ihre eigenen Musikrichtungen so ein bisschen vorstellen durften. Durfte immer mal jeder einen Titel mitbringen, ohne Wertung der anderen, „Ihr dürft mal euer Lied anspielen, so zwei Minuten, drei Minuten. Ihr dürft auch sagen warum ihr das mögt.“ Und manche „Mhh.“ (abwertend). Klar sieht man denn, ich sage „Man muss aber auch mal lernen, andere Meinungen zu akzeptieren, auch im Musikgeschmack hat jeder nun mal eine andere Richtung.“ Ja, also das fanden sie gut, muss ich sagen, das haben sie gut gefunden, ja. (lacht)</p>

Kategorie I.5: (Regional-)Kulturelle Bildung (6/9)

In dieser Kategorie geht es in erster Linie um Ziele, die auf das Kennenlernen überwiegend regionaler Kultur aus sind. Dies beinhaltet Kenntnisse über Komponisten und deren Werke ebenso, wie das Wissen um kulturelle Angebote der Region.

Die Aussagen einer der befragten Lehrkräfte eröffnet für diese Kategorie eine allumfassende Ausprägung. Dabei geht es um das Weitergeben der eigenen Kultur auf mehreren Ebenen in Form von Liedern, Texten, Rituale, Kirchen und Konzerten. Einige der Befragten äußerten sich insbesondere dazu, dass die SuS das traditionelle Liedgut kennenlernen sollten. Auch dabei werden nicht selten regionale Bezüge hergestellt, die mit kulturgeschichtlichen Aspekten einhergehen.

Ausprägung	Textbeispiel
berühmte regionale Künstler & Komponisten mit deren Werken; regionale Kulturangebote kennen	<p>B9: Na das war heute ein bisschen trockene Theorie, weil wir Stichpunkte aufgeschrieben haben zu Künstlern der Stadt XYZ, Kurt Weill und Wilhelm Müller und wir bauen da jetzt so ein bisschen um Stadt XYZ unser Konzept. Und da ja, kommt jetzt <i>Das wandern ist des Müllers Lust</i> als Volkslied dazu und wir haben uns halt ein bisschen mit diesen Musikern auseinandergesetzt, im März war ja das Kurt Weil Fest, da haben die Kinder auch schon eine Veranstaltung miterlebt, da waren wir im Theater in dieser ersten Operaufführung <i>Die Zaubernacht</i>, diese Uraufführung, die hier stattgefunden hat und das war sehr</p>

schön und da haben wir das mal kurz angerissen und jetzt habe ich so ein bisschen den Lebenslauf mit ihnen notiert, dass sie darüber eine Auskunft geben können, wenn sie Gäste zu Besuch haben in Stadt XYZ, wie er so lebte, das ist so inhaltlich von Klasse drei jetzt erstmal Thema. Klasse drei, vier eigentlich Komplex, je nachdem, wie man das jetzt einschleibt, aber da das meine eigene Klasse ist, kam mir das jetzt vom Sachkundethema her zu pass, dass ich das jetzt so ein bisschen kombiniere.

I: Okay verstehe, gleich ein bisschen fächerübergreifend.

B9: Ja, richtig. Also das variiert. Normalerweise ist das Thema in Klasse vier, so ein bisschen. Ja, dass sie eine Einführung kriegen, dass sie in die regionale Geschichte hier Einblick haben, was sich auf jeder Ebene bewegt, und da gehört Musik genauso dazu.

[...]

Das versuche ich im Jahreslauf eigentlich immer mit einzubringen, dass sie auch regional, was jetzt aktuell hier passiert rechts links mit aufzunehmen. Das hängt auch viel / wir arbeiten mit dem Theater XYZ zusammen, da haben wir einen Kooperationsvertrag und wir nutzen viele Veranstaltungen als Schule und ehm (nachdenklich) von daher gestalte ich den (..) Lehrplan schon nach diesen Aspekten auch. Wenn im Sommer die Angebote rauskommen, was für die Schulen angeboten wird, also da gibt es dann immer die vielfältigsten Möglichkeiten, dann melde ich verschiedene Veranstaltungen an, spreche das mit den Kollegen ab, für alle Klassen und dann richte ich schon meinen Musikunterricht da wo ich bin so ein bisschen danach ein.

B9: Wenn ich jetzt an Klasse vier denke, die ja Sachsen-Anhalt als Sachthema / Ich sehe ja auch die anderen Fächer. Und jetzt sagt der Kollege, „Ich bin jetzt in Sachsen-Anhalt.“, dann steige ich in Musik bei Bach und Händel auch ein und sage, dass sind hier Komponisten / und Telemann, die gehören nach Sachsen-Anhalt, darüber muss ich einen Satz sagen können und dann hören wir uns Ausschnitte an.

[...]

So, und das ist Bach und Köthen ist das selbe, man sieht ja auch in der Zeitung wann die Bachfestspiele sind, wann Händelfestspiele sind, das greife ich auf. Ja also in der Form finde ich das auch wichtig. Das ist Heimatgeschichte. Das lerne ich nirgends anders als hier. Ja, sonst alles Andere finde ich zu trocken und zu weit hergeholt.

traditionelles Liedgut kennen

B6: Also ich lege kei/ ich bin ja eben sehr altmodisch, ich lege halt, also nein, ich meine, es ist ja auch eigentlich richtig, ich lege halt sehr viel Wert auf das traditionelle Liedgut.

B11: Und wenn wir eben dann solche Schwarzafrikaner so die wirklich, jetzt echt, mit einer Trommel so / Da könnte ich dem jetzt nicht sagen „Aber jetzt höre mal zu, wir hatten die Viertelnoten und das musst du jetzt mal in Viertelnoten /“ Wenn der dann da spielt und die sind so sehnsüchtig. Oder die hatten Weihnachtslieder noch nicht, ich meine, dass ist die Praxis, die kannten noch nie Weihnachtslieder. Und dann hören die das so zum ersten Mal. Und dann sagen die am Ende „Oh, kannst du es

	<p>nochmal machen?“, das ist für mich eigentlich Musik und alles Andere ist für mich dann nicht so wichtig.</p> <p>B3: Oder jetzt die Vier bis Sechser kamen „Können wir nicht mal was Modernes singen?“. Und da bin ich sehr zwiegespalten, weil ich eigentlich schon will, dass sie noch so bestimmte andere Sachen / es gibt ja durchaus Volkslieder, da kann man sich auch drüber streiten, was ist eigentlich ein Volkslied und ist das alte Liedgut noch / aber ich würde schon sowas gerne mit reinnehmen.</p> <p>B10: Wir haben ja Lieder von Komponisten, zum Beispiel zum Thema Sachsen-Anhalt haben wir <i>An der Saale hellem Strande</i>. Das Lied ist ja auch schon ein bisschen älter.</p>
Weitergeben der eigenen Kultur (allumfassend)	<p>B4: Dass man Lieder kennen soll, das wäre / also das finde ich schon wichtig, weil das Kultur ist. Ach so, das könnte man vielleicht noch aufschreiben. (9) Ehm (nachdenklich), ich finde wichtig, die eigene Kultur weiterzugeben. Lieder, Feste, Rituale, Kirchen, Konzerte eventuell auch. (<i>B4 notiert das Ziel „eigene Kultur weitergeben. Lieder, Texte, Rituale, Kirchen, Konzerte“</i>)</p>

Kategorie I.6: Sprachbildung (5/9)

Dieser Bereich der molaren Ziele betrifft nicht nur musikrelevante Begriffe und Wörter, sondern darüber hinaus viele Bereiche der Sprache. Die Ausprägungen der verschiedenen Aussagen sind nicht trennscharf und gehen ineinander über. Gesammelt sind Zielsetzungen im Sinne der Wortschatzerweiterung bzw. Wortschatzarbeit. Texte werden gesprochen und besprochen. Diese Zielsetzungen konnotieren mit dem Bereich schulischer Bildung, der auch als *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* bekannt ist.

Ausprägung	Textbeispiel
Wortschatzerweiterung; Begriffsklärung; Wortschatzarbeit	<p>B11: Ich glaube auch was den / Ich denke diese Voraussetzung immer, wenn die solche Texte lesen, das die alle Begriffe können, das habe ich gelernt, das ist schon längst nicht mehr so. Und ich glaube auch nicht in diesen höheren Klassen, dass die mit vielen Begriffen gar nichts anfangen können. Wenn man die jetzt zum Beispiel fragt „Was ist denn ein Cembalo?“, ich glaube, dass da zehn Prozent, ach mehr, nicht wissen was das ist oder Herzog, selbst sowas, was war denn das? Hier unsere muslimischen Mitbürger, wissen die, was ein Herzog ist? So, also das finde ich da ein bisschen schade, dass es so dann läuft.</p> <p>[...]</p> <p>Und irgendwo drinnen noch Begriffserklärung. Wie gesagt, weil ich doch denke, dass sie viele Dinge nicht kennen. Weil sie doch eventuell sich in dieser Zeit nicht so auskennen oder das nicht /</p> <p>B10: Das ist auch ganz wichtig, wir haben ja Lieder von Komponisten, zum Beispiel zum Thema Sachsen-Anhalt haben wir <i>An der Saale hellem Strande</i>. Das Lied ist ja auch schon ein bisschen älter, und da sind so Wörter dabei, die die Kinder gar nicht kennen und dann besprechen wir das. Weil ich auch ganz viel Wert darauf lege, dass die nicht irgendetwas singen, was sie gar</p>

nicht verstehen, was das bedeuten soll. Und ehm (nachdenklich) das ist auch niedlich, Denken in Musik, wenn die also singen, wenn dann einer krank war, und er singt da ein ganz anderes Wort, weil er mit dem Wort nichts anfangen konnte, sehe ich immer wie wichtig das ist, dass man sich darüber unterhält, was damit gemeint ist.

B9: Rhythmisches Sprechen und Singen hat ganz viel auch mit Sprachbildung zu tun, ist schon von Klasse eins an eigentlich ein ganz wichtiger Bestandteil, ehm (nachdenklich) sicher macht das nicht jeder Lehrer. Das macht ein Musiklehrer mehr.

B6: wenn ich mal Lieder singe, dass also wenn es Volkslieder sind, also jetzt bei *Der Forelle*, „Ich stand an dem Gestade“, dann weiß jetzt vielleicht / eher wissen die nicht was das ist, also. Oder letztens hatten wir „Singen macht Spaß, Singen hat Scharm“, was ist das eigentlich? Also wenn man dann schonmal / Und dann fragt man nach und dann wird mal darüber gesprochen ...

I: So ein bisschen Wortschatzarbeit noch neben her.

B6: Wortschatzarbeit, genau.

B4: Weil man ja auch hier, wenn man zum Beispiel zusammen singt, macht man ja auch Spracharbeit. Ja, sehr viele Lieder haben Wörter drin, die keiner kennt, ehm (nachdenklich) und wo man gar nicht weiß, was es ist und gerade die Weihnachtslieder auch haben enorme Mengen von Wörtern, die nicht bekannt sind, auch Wörter wo man denkt, dass die bekannt sind, sind nicht bekannt, deshalb ist es oft so, dass ich dann auch sage, fragt, ganz egal was es ist, es ist schnurz. Und das wird dann auch gemacht.

B4: Also zum Beispiel das Wort „auf“. „Auf“ der Notenlinie. „Auf“ dem Tisch. „Auf“ der Wäscheleine. Also wenn man sich das nicht klarmacht und das Wort „auf“ nicht definiert, kann keiner / wir wissen nicht worüber wir reden.

B4: Ob ich Lesen übe, ob ich Texte übe, Texte, Texte sprechen ist auch enorm wichtig. Also (...) bevor ich die singe.

B4: Vorlesen.

I: Vorlesen.

B4: Und auch besprechen. (*B4 notiert das Ziel „Texte sprechen und besprechen“*)

I: Genau, den Sinn klar machen.

B4: Wörter klären. (4) Und auch Inhalte. (*B4 notiert das Ziel „Wörter / Inhalte klären“*) Also es ist unheimlich viel mit Sprache.

Kategorie I.7: Präsentationsfähigkeit (5/9)

Diese Kategorie meint sowohl das Erlernen von Präsentationsformen wie Kurzvorträge und Referate in allumfassender Hinsicht, als auch umgekehrt die Fremdeinschätzung dieser Vorträge durch Mitschüler. Der Kompetenzzuwachs im Bereich des Liedvortragens kommt dabei der Präsentationsfähigkeit der Aussage einer befragten Person nach zugute.

Ausprägung	Textbeispiel
Referat; Kurzvortrag	<p>B10: Wenn ich zwei Wochenstunden habe, machen wir auch Kurzvorträge, über Komponisten, und das ist dann auch ein Deutschpart, wo die Deutschlehrer sich bedanken und sagen „Oh cool.“</p> <p>I: Ja, auch wichtig, letztendlich.</p> <p>B10: Dass die Kinder aus Texten Stichpunkte machen und dann mit Blickkontakt über diesen Komponisten dann was erzählen können.</p> <p>B12: Aber wir behandeln ja nicht so viele Komponisten und wenn ich im Schuljahr vier behandle, dann kommt jeder einmal dran, und wenn ich gut bin, dann kommt jeder einmal im Halbjahr dran und einmal im Endjahr nochmal, gerade Klasse drei und vier, müssen sie es ja mal lernen, einen Kurzvortrag auch zu machen. Und es ist natürlich interessanter, wenn dann hier vorne ein gleicher oder ein Mitschüler steht, der dann da auch wirklich / und sie dann hinterher auch einschätzen, was fanden sie gut, was fanden sie nicht gut.</p> <p>B9: Und das, was ich heute mit meinen Kindern aufschreibe in Klasse drei wohl bemerkt, das ist wann geboren, wann gestorben, wichtige Werke, ein Hörbeispiel und vielleicht noch irgendeine witzige Anekdote oder von Kurt Weill, das er emigrierte und da muss man halt ein bisschen was erzählen, weil die eben so klein sind, ja, aber alles andere wird weggelassen und macht sicher mehr Sinn in einem Vortrag zu verteilen und den kann ein Schüler vorbereiten und da kommt weitaus mehr bei raus. Meistens fertigen die Kinder noch sehr gerne ein Plakat dazu an, das hängt dann noch das ganze Schuljahr und ich habe dann eigentlich immer die Hörbeispiele in der Tasche und ich füge das ein oder die Kinder bringen auch teilweise selbst welche mit.</p> <p>B6: Ja, genau. Komponisten lasse ich dann auch oft im / sechste Klasse im auch im Referat machen, dass einer einen Komponisten vorstellt. Also fünfte Klasse meistens so Popmusiker, man kann es ja auch umgekehrt machen, aber das hab ich mir jetzt so angewöhnt, sechste Klasse machen sie das für Komponisten.</p> <p>B4: Das kann in Ordnung sein, auch mal was von dem zu hören, ich mache das manchmal als Referate. Ich lasse Referate halten, alle müssen sich einen Komponisten aussuchen, ein Plakat dazu, die Plakate hängen wir alle an und die tragen das irgendwie vor. Ja, aber wie gesagt, Not.</p>
Liedpräsentation	<p>B6: Ja eben, also zum Beispiel der Umgang mit der St/ Das ich meine Stimme erfahre, das ich ehm (nachdenklich) (...) auch, dieser ganze Bereich mit Atmung, mit wie stehe ich da, wie wirkt / also das ist ja auch / wirkt sich ja auch auf andere Fächer aus, wie stehe ich da, wenn ich ehm (nachdenklich), wenn ich mich präsentieren will, das ist ja beim Singen und sagen wir mal beim Vortrag ähnlich, wie setze ich die Stimme ein, wie atme ich und so, also erstmal der Bereich, wie kann ich mit meiner Stimme umgehen.</p>

Kategorie I.8: Schulung der Aufmerksamkeit (2/9)

Dieser Bereich betrifft insbesondere die Aufmerksamkeit beim Hören. Es geht darum, detailliert etwas herauszuhören oder wiederzuerkennen. Dem vermehrten Auftreten von Wahrnehmungsstörungen soll damit entgegengewirkt werden. Es ist aber auch als Präventivmaßnahme zu verstehen. Erreicht werden soll dies beispielsweise durch das Nutzen von Hörwerken.

Ausprägung	Textbeispiel
Konzentrationsfähigkeit beim Zuhören	<p>B9: Auch kleine kurze Hörbeispiele, um aufmerksames Zuhören zu schulen, dieses Zuhören nimmt ja eigentlich immer einen größeren Rahmen ein und wird ja von allen Seiten kritisiert, dass die Kinder das nicht mehr können, dass Wahrnehmungsstörungen vorliegen und das merkt man auch, dass es ihnen sehr schwer fällt, so detailliert etwas herauszuhören, konkret Dinge beim Hören zu erkennen und sich so auf den Punkt auch konzentrieren und auch der Wiedererkennungswert dauert lange. Also man muss so ein Hörbeispiel recht lange, immer wieder aufnehmen, dass die Kinder das auch erkennen. Solche Klanggeschichten habe ich schon. Hörwerke schreibe ich jetzt mal einfach. (B9 notiert „Hörwerke“)</p> <p>B9: Reine musikalische Kompetenzen sehe ich darin, die Aufmerksamkeit zu schulen, das Zuhören zu schulen.</p> <p>B7: Das heißt durchaus erstmal auch formal / die formalen Aspekte zu hören, fokussiert Zuhören, analysieren können.</p>

9.1.1.1 Zusammenfassung molare Lehrziele

Insgesamt wird eine Vielzahl unterschiedlicher allgemeiner Ziele durch den Musikunterricht verfolgt. Diese betreffen sowohl die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen durch Sprachbildung, Schulung der Präsentationsfähigkeit und der Aufmerksamkeit, sowie die Stärkung der einzelnen Persönlichkeiten. Hierbei sind Ziele wie *learning to do* und *learning to be* erkennbar, wie sie von der UNESCO¹⁷⁷ für die Schule proklamiert wurden.¹⁷⁸

Darüber hinaus geht es um die Vermittlung grundlegender Wertorientierung für ein erfolgreiches Zusammenleben. Dies wird durch die Unterkategorien Gemeinschaftsbildung, Sozialisation und Humanistische Bildung deutlich. Hierbei ist der Bereich *learning to live together* erkennbar.¹⁷⁹

¹⁷⁷ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

¹⁷⁸ Vgl. Delors, Jacques: *The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?*, in: Springer (Hg.): *The International Review of Education - Journal of Lifelong Learning*. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-013-9350-8>, 2013, S. 319 – 330, S. 322 f.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 322.

Der Bereich, der am ehesten in Richtung einer Musikspezifik zu verorten ist, aber im Kern doch einen allgemeinen Charakter besitzt, ist die (Regional-)Kulturelle Bildung. Damit wird der Grundstein für eine kulturelle Teilhabe gelegt. Zusammenfassend könnte man sagen, es bilden sich durch den Musikunterricht kompetente, selbstbewusste, soziale, aufnahmefähige und zur Kulturrezeption fähige SuS heraus.

Im Folgenden ist eine zusammenfassende Übersicht dargestellt. Zu sehen ist die Hauptkategorie *Zielverfolgung mit Musikunterricht* und die entsprechenden Unterkategorien wie beispielsweise *Persönlichkeitsentwicklung/ Ich-Stärkung*. Zu den jeweiligen Unterkategorien sind ebenfalls die dazugehörigen Ausprägungen am rechten Rand mit angegeben.

Zielverfolgung mit Musikunterricht	Persönlichkeitsentwicklung/ Ich-Stärkung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstbewusstsein stärken; Vertrauen in eigene Fähigkeiten gewinnen
	Gemeinschaftsbildung; (Inklusion)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ funktionierende Klassengemeinschaft; sich als Gemeinschaft verstehen ➤ miteinander in Kontakt treten und gemeinsam ein Ziel erreichen; (Inklusion)
	Sozialisation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respekt; Rücksichtnahme; Einhalten von Regeln ➤ Hilfsbereitschaft ➤ Verantwortung übernehmen
	Humanistische Bildung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Toleranz; Anders-Sein akzeptieren
	(Regional-)Kulturelle Bildung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ berühmte regionale Künstler & Komponisten mit deren Werken; ➤ regionale Kulturangebote kennen ➤ traditionelles Liedgut kennen ➤ Weitergeben der eigenen Kultur (allumfassend)
	Sprachbildung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wortschatzerweiterung; Begriffsklärung; Wortschatzarbeit
	Präsentationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Referat; Kurzvortrag ➤ Liedpräsentation
	Schulung der Aufmerksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Konzentrationsfähigkeit beim Zuhören

9.1.2 Zielverfolgung im Musikunterricht

Im Folgenden werden nun all jene Ziele herausgefiltert, welche im Kern musikspezifisch sind. Es geht hier um konkrete Klarstellungen, was in einer Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit thematisiert wird und wie dies umgesetzt werden soll. Ziele, Inhalte und Methoden liegen also auf dieser Ebene eng beieinander. Die im Folgenden dargestellte Forschungsfrage bezieht sich also auf die molekulare Ebene von Lehrzielen.

Forschungsfrage Teil b)

Welche Ziele verfolgen die Musiklehrkräfte b) **in** ihrem Musikunterricht? (molekular)

Zur besseren Lesbarkeit werden im Folgenden lediglich die Unterkategorien zusammenfassend beschrieben, da sich eine verschieden hohe Anzahl an Ausprägungen und entsprechenden Textbeispielen feststellen ließ. Durch die Beschreibungen werden die Ausprägungen der einzelnen Unterkategorien deutlich, welche mitunter auch ineinander übergehen. Auch die Unterkategorien selbst sind mitunter miteinander verzahnt.

Mittels des Datenträgers im Anhang können alle Textbeispiele zu den Unterkategorien geordnet in den entsprechenden Ausprägungen eingesehen werden. Die nun folgenden Zusammenfassungen sind in Abgleich mit der auf dem Datenträger dargestellten Reihenfolge der jeweiligen Ausprägungen gemacht worden. Diese Reihenfolge ist auch der Tabelle in der Zusammenfassung dieses Kapitels zu entnehmen. Somit wird insgesamt eine gute Nachvollziehbarkeit beabsichtigt.

Kategorie II.1 Singen (9/9)

Gesungen wird bei allen befragten Lehrpersonen. Die in dieser Kategorie gesammelten Äußerungen betreffen die unmittelbar damit zusammenhängenden Lehrziele. So geht es zum einen darum, dass die SuS Freude am Singen entwickeln. Es sollen Volkslieder und anderes altersentsprechendes Liedgut kennengelernt werden. Darüber hinaus geht es darum, ein generelles Liedrepertoire aufzubauen, welches die Kinder mit entsprechenden Strophen beherrschen sollen. Als mit dem Singen in Verbindung stehendes Lehrziel kristallisierte sich eine Ausprägung heraus, die das Erweitern der Hörgewohnheiten der SuS in den Blick rückt. Erreicht werden soll dies dadurch, dass auch bei weniger Interesse an altem Liedgut bei den Lernern, dieses gesungen und verinnerlicht werden soll. Eine Person verfolgte das Ziel, dass die SuS Texte, Melodien und Rhythmen sicher aufnehmen und wiedergeben können. Da sich Kinder durch das Singen automatisch viele Bereiche des schulischen Lernpensums einprägen

können, wird das Singen mitunter auch als Lernhilfe betrachtet. Das Ziel wäre dann beispielsweise das Lernen der Monate durch das Singen. Ferner soll durch das Vorsingen in kleinen Gruppen oder allein eine gewisse Vorführ- oder Aufführungspraxis geschult werden. Etliche der Befragten gaben als Ziel das Singen ohne weitere Erklärung an. Demnach könnte das Singen direkt als Lehrziel betrachtet werden. Im Großen und Ganzen soll das Singen aber Freude bereiten und die SuS sollen gerne singen.

Kategorie II.2 Stimmbildung (4/9)

Eng in Verbindung stehend zum Singen ergab sich die Lehrzielverfolgung Stimmbildung. Neben dem Einsingen vor dem eigentlichen Singen durch Gesangs-Geschichten oder bekannte Lieder geht es darum, ein Verständnis aufzubauen, wie der Körper und die Stimme zusammenhängen. Dies impliziert eine Sensibilisierung für die Atmung und weitere Bereiche, die für das Singen von Bedeutung sind. Es wird zudem das Ziel verfolgt, die SuS von der Sprechstimme zur Gesangsstimme zu führen. Hierbei sollen Tonleitern helfen. Der Stimmumfang soll durch das Singen von Tonreihen erweitert werden. Als weitere Ausprägung konnte das Befähigen zur korrekten Intonation beim Singen herausgestellt werden.

Kategorie II.3 Musizieren (9/9)

Durch den überragenden Schwerpunkt im Bereich *Denken in Musik* ergibt sich ein hoher Anteil an musikalischer Praxis. Die Unterkategorie Musizieren erfährt somit auch eine Vielzahl von unterschiedlichen Ausprägungen. Mit Musizieren ist hier sowohl die solistische Musikpraxis, aber in erster Linie das Zusammenspiel in der Gruppe gemeint. Mit dem Musizieren verfolgen die Lehrkräfte mitunter das Ziel, dass die Lernenden Musik als Erlebnis begreifen sollen. Es soll darum gehen, dass Musik durch die Erfahrung verstanden wird. Es wird in hohem Maß Instrumentalpraxis auf unterschiedlichen Niveaustufen als Ziel verfolgt. Eine weitere Zielausprägung betrifft die Aufführungspraxis. Das heißt, es wird nicht einfach nur musiziert, sondern das Ziel des Vorführens steht damit in Verbindung. Damit geht einher, dass ein zwischenschulischer Austausch stattfinden soll. Ohne ein Verständnis und Praktizieren von Probenarbeit kommt das Musizieren in der Regel nicht aus. Somit steht also nicht nur bei der Musikpraxis selbst Disziplin und Ausdauer als Ziel im Fokus, sondern auch bei den Proben. Beim gemeinsamen Musizieren soll aufeinander gehört werden. Das Einhalten von Regeln beim Musizieren wird ebenfalls in den Gesprächen als Lehrziel deutlich. Den Lehrpersonen geht es des Weiteren darum, dass die SuS durch das Musizieren

eine authentische Begegnung mit der Musik erfahren. Es soll eine möglichst positive Einstellung zur Musikpraxis und zur Musik im Allgemeinen entstehen und die Kinder sollen Freude am Musizieren haben. Mit der hier beschriebenen Unterkategorie steht das Schulen des Rhythmusempfindens der SuS in engem Zusammenhang.

Kategorie II.4 Gestalten und Begleiten (6/9)

Entspringend aus dem Bereich Musizieren ergibt sich hier die eigenständige Unterkategorie Gestalten und Begleiten. Es wird das Ziel verfolgt, dass die SuS Musik als Gestaltungsmittel kennenlernen und nutzen. Es geht zum Teil darum, eine schöpferische Gestaltungsfähigkeit erlebbar zu machen. Daraus soll wiederum ein nachhaltiges Interesse an Musik geweckt werden. Eine der Ausprägungen zielt auf das Erlernen musikalischer Ablaufformen durch das Begleiten.

Kategorie II.5 Musikhören (7/9)

Sieben der befragten Lehrpersonen legten besonderen Wert auf das Musikhören. Dabei wurde unter anderem das Ziel verfolgt, ein breites Spektrum an Musik kennenzulernen. Darüber hinaus sollen die SuS lernen, Respekt vor der Musik als Kunstform aufzubauen und Musik in den unterschiedlichsten Erscheinungsformen ernst zu nehmen. Dies impliziert wiederum, dass Musikwerken konzentriert und fokussiert zugehört wird. Gegebenenfalls sollen Instrumente oder ganze Werke bei erneutem Hören wiedererkannt werden. Mit dem Hören geht auch das Verstehen von Musik in vielerlei Hinsicht einher.

Kategorie II.6 Einblicke in vielfältige Bereiche der Musik (4/9)

Mit dieser Kategorie sind entweder Zielvorstellungen gemeint, die explizit darauf hinweisen, dass viele Bereiche der Musik kennengelernt werden sollen. Bei nahezu allen Lehrkräften ist dies zwar durch das Gesamt aller Lehrziele erkennbar, allerdings wurde sich dazu nicht bei allen explizit geäußert. Zudem sind in der hier beschriebenen Kategorie die Zielvorstellungen aufgelistet, die in Richtung Programmarbeit in der Schule gehen. Denn somit werden viele Bereiche der Darstellung in Musik, Theater und Tanz vereint behandelt.

Kategorie II.7 Tanzen (8/9)

Auch der Bereich Tanzen stellt bei den Zielvorstellungen der Musiklehrpersonen an Grundschulen einen hohen Stellenwert dar. Dabei sind die verfolgten Intentionen vielfältig. In erster Linie wird das Ziel verfolgt, den Bewegungsdrang der Kinder zu befriedigen und

darüber hinaus die Motorik zu schulen. Tanzen soll Spaß machen und zudem soll dadurch einer der vielfältigen Bereiche der Musik kennengelernt werden. Es sollen aber auch verschiedene Tänze gelernt und kontinuierlich verbessert werden. Durch den Bereich Tanz verfolgen Lehrpersonen das Ziel, Musikgeschichte erlebbar zu machen. Nicht zuletzt sollen die erlernten Tänze auch zu verschiedenen Anlässen aufgeführt werden. Durch das Tanzen im Unterricht wird eine gewisse zwischenmenschliche Nähe zwischen den SuS intendiert. Auch sollen sich die Lernenden während des Erlernens von Tänzen kooperativ, unterstützend und hilfsbereit zeigen. Dies gilt insbesondere dann, wenn ältere SuS mit jüngeren Klassenstufen zusammen tanzen. Außerdem wird das Ziel verfolgt, dass durch Tanzen unbewusst gelernt wird. Hier wären Aspekte wie das Lernen von links und rechts zu nennen.

Kategorie II.8 Meinungsbildung über Musik (5/9)

Mit dem Musikunterricht an Grundschulen wird das Ziel verfolgt, die SuS in ihrer Meinungsbildung über Musik zu stärken. Dies wird durch die Musikpraxis und ein verstärktes Musikerlebnis intendiert, wodurch die Lernenden eine geschärfte Wertschätzung über Musik erlangen sollen. Es geht darum, ästhetische Aspekte der Musik zu begreifen und sie somit genießen zu können. Darüber hinaus stellt die Begründungsfähigkeit des eigenen Musikgeschmacks, sowie die Akzeptanz anderer Musikgeschmäcker ein Ziel des Musikunterrichts dar.

Kategorie II.9 Musiktheorie (5/9)

Die Lehrzielverfolgung hinsichtlich von musiktheoretischen Kenntnissen ist in hohem Maße mit der Musikpraxis verbunden. So wird durch das Musizieren mehr oder weniger automatisch musiktheoretisches Wissen vermittelt. Dieses Wissen übersteigt aber kaum den Komplexitätsgrad, der zum Musizieren in der Klasse notwendig ist. Das heißt, das Ziel des musiktheoretischen Wissens ist primär Mittel zum Musizieren. Des Weiteren kommt Musiktheorie in Bezug auf bestimmte Werke oder Lieder zur Sprache, sodass ein direkter praktischer Zusammenhang für die SuS erkennbar ist und Werke besser verstanden werden. Die Lehrkräfte verfolgen das Ziel, Fachsprache zu vermitteln und Harmonielehre in Ansätzen zu thematisieren. Diese Kenntnisse sollen die Kinder für das erfolgreiche Weiterlernen in den weiterführenden Klassenstufen nutzen können. In diesem Zusammenhang ist erkennbar, dass bestimmte Bereiche des Lehrplans durch Tests abgefragt werden. Eine Lehrplanerfüllung hinsichtlich der Musiktheorie wird demnach auch als Ziel angestrebt.

Kategorie II.10 Notenlehre (7/9)

Eng in Verbindung zu Musiktheorie steht die Unterkategorie Notenlehre. Diese steht in engem Zusammenhang mit der Musikpraxis. Denn die Auseinandersetzung mit diesem Themengebiet zielt darauf ab, die SuS zum Musizieren zu befähigen. Außerdem geht es darum, dass die Lernenden die Funktion verschiedener Bereiche eines Notenbildes wie beispielsweise die Notenzeilen, den Notenschlüssel und die Notenwerte verstehen. Die Thematisierung findet also in engem Zusammenhang mit dem Singen aus Liederbüchern statt und wird selten alleinstehend behandelt. Es kristallisierte sich das Lehrziel heraus, dass die SuS die Notenlehre als weiteren Bereich der Musik kennenlernen sollen. Es wird bei der Behandlung von Notenwerten versucht, die Thematik aktiv zu erleben und mit Spaß zu erlernen. Bei einigen Lehrkräften ist erkennbar, dass das Hauptziel der Behandlung von Notenwerten in der Lehrplannerfüllung liegt. Die SuS sollen Kenntnisse für weiterführende Klassenstufen erwerben.

Kategorie II.11 Spaß und Freude (6/9)

Spaß und Freude als Zielverfolgung der Lehrkräfte ist in verschiedenen Ausprägungen zu erkennen. Dabei geht es zum einen um den Spaß am Musikunterricht. Dies beginnt bereits damit, dass mit Freude in den Unterricht gestartet werden soll. Hierzu dienen mitunter Lieblingslieder, welche zu Beginn gesungen werden. Hiermit ergibt sich die nächste Ausprägung der Zielverfolgung, welche generell Freude am Singen meint. Die SuS sollen außerdem Spaß am Musizieren haben und es soll Freude an der Musik geweckt werden. Des Weiteren ergeben sich Ausprägungen, die einerseits auf Spaß und Auflockerung im Unterricht abzielen und andererseits auf Spaß und Ausgleich setzen. Damit könne der Musikunterricht als Gegenpol zu verkopfteren anderen Unterrichtsfächern dienen.

Kategorie II.12 Musikgeschichte (7/9)

Für den Bereich Musikgeschichte ergab sich die verstärkte Ausprägung, Komponisten und deren Leben, Werke und sonstige Hintergründe kennenzulernen. Dabei verfolgen einige der Lehrpersonen das Ziel, regionale Komponisten bzw. regionale Musikgeschichte verstärkt zu vermitteln. Die SuS sollen befähigt werden, Auskunft über regionale Musikgeschichte geben zu können. Darüber hinaus sollen die Lernenden insgesamt die verschiedenen Lebenszeiten von Komponisten einordnen können. Das heißt nicht, dass die Lebensdaten auswendig gelernt werden sollen. Vielmehr soll ein generelles Einordnen etwa auf einem Zahlenstrahl möglich sein, wonach die SuS durch kleine Anekdoten und Geschichten ungefähr wissen, was sich zu

den entsprechenden Zeiten ereignete und in welche Zeit die Künstler einzuordnen sind. Es sollen verschiedene Epochen kennengelernt werden. Außerdem wird das Ziel verfolgt, die SuS für andere musikhistorische Zeiten zu öffnen, indem beispielsweise musikalische Zitate alter Werke in der aktuellen Musik erkannt werden.

Kategorie II.13 Soziale Kompetenz (9/9)

Höchst unterschiedlich ausgeprägt, verfolgen die Lehrkräfte an Grundschulen in ihrem Musikunterricht die Förderung sozialer Kompetenzen. Dabei geht es hier um Kompetenzen, die unmittelbar mit der Musikpraxis des Unterrichts in Verbindung stehen. So stellte sich heraus, dass das Übernehmen von Verantwortung der SuS beim gemeinsamen Musizieren den Lehrkräften als Unterrichtsziel wichtig erscheint. Dabei geht es beispielsweise darum, Einsätze zur richtigen Zeit zu spielen. Somit lernen die SuS, dass erst durch das korrekte Zusammenspiel aller, das Musikstück funktioniert. Aber auch beim Tanzen sollen die SuS Verantwortung übernehmen. Dies betrifft insbesondere die Kinder, die die Führungsrolle im Tanz besitzen. Mit dem erfolgreichen Musizieren und gemeinsamen Umsetzen musikalischer Projekte geht das Einhalten von Regeln einher. Das soziale Miteinander soll durch das Hören aufeinander beim Musizieren gesteigert werden. Außerdem wird das Ziel verfolgt, dass die SuS die unterschiedlichen Stärken und Schwächen bei der Umsetzung von Musik anerkennen und akzeptieren. Das bedeutet zum Beispiel, dass nicht über andere gelacht wird, wenn diese beispielsweise beim Singen die Töne nicht treffen. Außerdem sollen andere Musikgeschmäcker respektiert und toleriert werden. Der respektvolle und kameradschaftliche Umgang miteinander, steht beispielsweise während eines Liedvortrages als Lehrziel im Fokus. Es soll den musikalischen Beiträgen der KlassenkameradInnen aufmerksam gefolgt und anschließend eingeschätzt werden.

Kategorie II.14 Instrumentenkunde (6/9)

Die Zielverfolgung der Instrumentenkunde gestaltet sich in erster Linie sehr praxisnah. Dabei geht es darum, die Instrumente des Orchesters kennenzulernen. Dies geschieht direkt am Theater oder durch SuS, die ihr eigenes Instrument der Klasse vorstellen. Vereinzelt werden aber auch Lehrbücher und Arbeitshefte zur Hilfe genommen, bzw. am Orffinstrumentarium der Schule gelernt. Eine Ausprägung betrifft nur indirekt die Instrumentenkunde. Dabei geht es um die Rolle des Dirigenten, die die Kinder praktisch am Theater erfahren dürfen, indem sie versuchen, das Orchester mit den entsprechenden Instrumentengruppen selbst zu dirigieren. Wenn es um das Kennenlernen der Instrumente geht, so kristallisieren sich

Zielsetzungen heraus, die sowohl das namentliche Benennen der Instrumente betrifft, als auch gewisse Kenntnisse über den Aufbau der Instrumente. Eine Lehrperson gab an, im Unterricht auch in vereinfachter Form Instrumente zu bauen. Bei der Instrumentenkunde wird sich außerdem das Lehrziel gesetzt, dass die SuS die Instrumente am Klang wiedererkennen können.

9.1.2.1 Zusammenfassung molekulare Lehrziele

Es ist erkennbar geworden, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Ziele gibt, die die Musiklehrkräfte an Grundschulen in ihrem Musikunterricht verfolgen. Die Ziele und deren Ausprägungen sind dabei nicht immer eindeutig voneinander zu trennen und gehen in vielen Bereichen geflechtartig ineinander über. Dies ist mit der in Kapitel 4.1 beschriebenen Komplexität von Zielen im Musikunterricht zu erklären. Bei den Untersuchungen für diese Arbeit konnten 14 Zielschwerpunkte festgestellt werden, die die Lehrkräfte in ihrem Musikunterricht verfolgen. Dabei spiegelt sich die durchgängige Zielschwerpunktsetzung aller Befragten im Bereich der Erlebensaspekte (*Denken in Musik*) in nahezu allen Unterkategorien wieder. Hierbei setzten sich lediglich Gruppierungen wie Musiktheorie und Notenlehre etwas ab, da durch das Abfragen von Wissen der Erfüllung der Vorgaben des Lehrplans nachgegangen wird. Doch selbst in diesen Bereichen der Zielvorstellungen ist ein Bezug zur Praxis und zum Erleben erkennbar. Noten werden gelernt, um zu musizieren und musiktheoretische Aspekte werden in Verbindung mit bekannten Werken parallel und mehr oder weniger unterschwellig behandelt. Insgesamt geht es den Lehrpersonen darum, bei den SuS Spaß, Freude und nachhaltiges Interesse an Musik zu wecken. Besonders stark ausgeprägt sind die Zielvorstellungen Singen, Musizieren, Tanzen und die Kategorie Soziale Kompetenz mit acht oder neun Fallzuschreibungen.

Im Folgenden werden nochmals alle Unterkategorien der molekularen Zielverfolgung mit den entsprechenden Ausprägungen tabellarisch dargestellt.

Zielverfolgung im Musikunterricht

Singen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Freude am Singen ➤ Volkslieder ➤ Liedgut altersentsprechend ➤ Liedrepertoire besitzen ➤ Hörgewohnheiten erweitern ➤ Texte, Melodien, Rhythmen sicher aufnehmen und wiedergeben ➤ Lernhilfe durch Singen ➤ Aufführungspraxis ➤ Singen im Musikunterricht
Stimmbildung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Einsingen ➤ Arbeit am Gesang (Körper, Stimme) ➤ von Sprech- zur Gesangsstimme (Tonleitern) ➤ Stimmumfang erweitern (Tonreihen) ➤ korrekt intonieren
Musizieren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gemeinsam Musizieren ➤ Musik als Erlebnis begreifen ➤ Musik durch Erfahrung verstehen ➤ Instrumentalpraxis ➤ Aufführungspraxis ➤ zwischenschulischer Austausch ➤ Probenarbeit ➤ Disziplin und Ausdauer beim Musizieren / Proben ➤ aufeinander hören beim Musizieren ➤ Einhalten von Regeln ➤ authentische Begegnung mit Musik – Kunsterfahrung ➤ positive Einstellung zum Musizieren und zur Musik ➤ Freude am Musizieren ➤ Rhythmusempfinden schulen
Gestalten und Begleiten	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Musik als Gestaltungsmittel kennenlernen ➤ schöpferisch Gestaltungsfähigkeit erleben (nachhaltiges Interesse an Musik wecken) ➤ musikalische Ablattformen erlernen
Musikhören	<ul style="list-style-type: none"> ➤ breites Musikspektrum kennenlernen ➤ Respekt vor Musik als Kunstform/Musik ernst nehmen ➤ Konzentration und Fokussieren auf Aspekte der Musik ➤ Instrumente und Werke wiedererkennen ➤ Hören und Verstehen
Einblicke in vielfältige Bereiche der Musik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ allumfassende Bereiche (Musikgeschichte, Musiktheorie etc.) ➤ Programmarbeit u.Ä.
Tanzen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bewegungsdrang befriedigen ➤ Motorik schulen ➤ Spaß am Tanzen ➤ Tanzen um Vielfalt der Musik kennenzulernen ➤ verschiedene Tänze kennenlernen ➤ Tanzen lernen und verbessern ➤ Musikgeschichte erlebbar machen ➤ Aufführungen ➤ anfassen, kooperieren, unterstützen, helfen ➤ Lernhilfe durch Tanz
Meinungsbildung über Musik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Meinungsbildung durch Musikpraxis ➤ durch Erleben von Musik Wert erkennen ➤ ästhetische Aspekte der Musik begreifen und genießen können ➤ Begründungsfähigkeit Musikgeschmack ➤ anderen Musikgeschmack akzeptieren
Musiktheorie	<ul style="list-style-type: none"> ➤ mit und für Musikpraxis ➤ Bezugnahme auf Werke ➤ Fachsprache ➤ Harmonielehre in Ansätzen ➤ Kenntnisse für weiterführende Klassen ➤ Lehrplannerfüllung
Notenlehre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Befähigung zum Musizieren ➤ Bezugnahme auf Lieder(bücher)/Singen ➤ als einen Bereich der Musik kennenlernen ➤ Erleben und Spaß ➤ Lehrplannerfüllung ➤ Kenntnisse für weiterführende Klassen
Spaß und Freude	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Spaß am Musikunterricht ➤ mit Freude den Unterricht starten (Lieblingslieder singen) ➤ Freude am Singen ➤ Spaß am Musizieren ➤ Freude an der Musik wecken ➤ Spaß und Auflockerung ➤ Spaß und Ausgleich

Musikgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kennenlernen von Komponisten (Leben, Werke, Hintergründe) ➤ Komponisten aus der Region kennenlernen ➤ regionale Musikgeschichte kennen ➤ Auskunft geben können ➤ Lebenszeit der Komponisten einordnen können (kleine Anekdoten, Geschichten, ansch. Material) ➤ verschiedene Epochen kennenlernen ➤ SuS öffnen für andere Zeit (Zitate in aktueller Musik erkennen)
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verantwortung übernehmen beim gemeinsamen Musizieren (Einsätze) ➤ Verantwortung übernehmen beim Führen (Tanz) ➤ gemeinsam musikalische Projekte umsetzen ➤ gemeinsames Musizieren/Singen ➤ Einhalten von Regeln für erfolgreiches gemeinsames Musizieren ➤ Soziales Miteinander steigern (Hören aufeinander beim Musizieren) ➤ Anerkennung & Akzeptanz unterschiedlicher Stärken & Schwächen beim Musizieren ➤ Toleranz gegenüber anderem Musikgeschmack ➤ respektvoller & kameradschaftlicher Umgang (Musikbeiträgen anderer aufmerksam folgen)
Instrumentenkunde	<ul style="list-style-type: none"> ➤ kennenlernen der Instrumentengruppen des Orchesters (direkt am Theater; Lehrbücher, Arbeitshefte; durch Kinder selbst; Orffinstrumentarium) ➤ Rolle des Dirigenten verstehen (selbst Orchester dirigieren am Theater) ➤ Namen der Instrumente ➤ Aufbau der Instrumente ➤ Instrumente am Klang erkennen ➤ Instrumente bauen

9.2 Ableich der Lehrziele mit Ordnungsmodellen

Nach der Beantwortung der zweigliedrigen Forschungsfrage soll nun auf die Kompetenzbereiche des Fokusmodells eingegangen werden. Genauer geht es dabei um die Klärung folgender Hypothese.

Hypothese 3

Die ZvM lassen sich mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells in Einklang bringen.

Hier sollen nun die extrahierten molaren und molekularen Lehrziele den entsprechenden Kompetenzbereichen des Fokusmodells zugeordnet werden. Die daraus resultierende Übersicht soll eine anschließende Antwort der Hypothese ermöglichen. Genauer gesagt soll bei der Beantwortung der Hypothese zum einen geklärt werden, ob sich das Fokusmodell in der Praxis abbilden lässt. Zum anderen wird bei der Untersuchung der Hypothese der Frage nachgegangen, ob sich ein bisher möglicherweise noch nicht im Fokusmodell berücksichtigter Kompetenzbereich beschreiben lässt.

- Lässt sich das Fokusmodell in der Praxis abbilden?
- Gibt es einen („neuen“) Kompetenzbereich, der im Fokusmodell bisher nicht berücksichtigt wurde?

Die hier nun zur Anwendung kommenden Ordnungsmodelle wurden bereits ausführlich im Theorieteil der Arbeit besprochen. Begonnen werden soll mit dem Fokusmodell selbst, um zu überprüfen, ob sich die extrahierten Ziele dort abbilden lassen. Anschließend ergibt sich ergänzend die Einordnung in das allgemein bekannte Lehrzielmodell nach Bloom (u.a.), um dem Aufzuspüren eines möglichen zusätzlichen Kompetenzbereich aus einer weiteren Ordnungsperspektive zu begegnen.

9.2.1 Einordnung der Lehrziele in das Fokusmodell nach Harnischmacher

	<u>mit</u> Musikunterricht (molar)	<u>im</u> Musikunterricht (molekular)
Reflexionskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • (Regional-)Kulturelle Bildung • [Sprachbildung] 	<ul style="list-style-type: none"> • Musiktheorie • Gestalten und Begleiten • Tanzen • Meinungsbildung über Musik • Notenlehre • Musikgeschichte • Instrumentenkunde • [Musikhören]
Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsentwicklung/ Ich-Stärkung • [Präsentationsfähigkeit] • [Sprachbildung] 	<ul style="list-style-type: none"> • Musizieren • Tanzen • Singen • Stimmbildung • Gestalten und Begleiten • [Notenlehre] • [Musiktheorie]
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Humanistische Bildung • Sozialisation • [Präsentationsfähigkeit] 	<ul style="list-style-type: none"> • Musizieren • Soziale Kompetenz • Meinungsbildung über Musik • [Musikhören] • [Tanzen] • [Instrumentenkunde]
Psychomotorische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • (Regional-)Kulturelle Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanzen • Musikhören • Instrumentenkunde • Musizieren • Musikgeschichte (Zitate wiedererkennen) • Notenlehre • Meinungsbildung über Musik • Einblicke in vielfältige Bereiche der Musik
- nicht zuordenbar -	<ul style="list-style-type: none"> • Schulung der Aufmerksamkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Spaß und Freude • [Einblicke in vielfältige Bereiche der Musik]

Für den intentionalen Bereich **Reflexionskompetenz** kann eindeutig das molare Lehrziel *(Regional-)Kulturelle Bildung* angeführt werden. Denn damit ist nicht bloß träges Wissen gemeint, sondern tatsächlich reflektierte Kenntnisse über die eigene Kultur. Das Wissen soll

zudem weiterverarbeitet werden. *Sprachbildung* als Lehrziel betrifft den Bereich nur indirekt, da beispielsweise das Wissen über die Bedeutung unbekannter Wörter dem Verständnis alter Liedtexte zugute kommt. Auf molekularer Ebene konnte der Reflexionskompetenz ein breites Spektrum an Lehrzielen zugeordnet werden. *Musikhören* betrifft diesen Bereich aber nur indirekt, da es mitunter dazu führen soll, dass Instrumente und Werke wiedererkannt werden. Für den Bereich der **Handlungskompetenz** konnten auf molarer Ebene drei Ziele mit schwacher Zugehörigkeit zugeordnet werden. So betrifft die Zielverfolgung *Persönlichkeitsentwicklung/Ich-Stärkung* den Bereich Handlungskompetenz in dem Maße, dass das Gewinnen von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten beim Musizieren oder Singen damit in Verbindung steht. Auch die *Präsentationsfähigkeit* betrifft in geringer Ausprägung das Präsentieren von Gesangsliedern. Die *Sprachbildung* meint hier lediglich das Begreifen schwieriger Liedtexte. Die molekulare Ebene ist wesentlich leichter der Handlungskompetenz zuzuordnen. Lediglich die Lehrziele *Notenlehre* und *Musiktheorie* sind in geringem Maße zuordenbar, da sie eher indirekt das Musizieren betreffen.

Eine **soziale Kompetenz** konnte eindeutig durch das molare Lehrziel *Humanistische Bildung* erkannt werden. Weniger direkt zutreffend hingegen ist die *Präsentationsfähigkeit*. Dieses Lehrziel ist diesem intentionalen Bereich eher indirekt durch die Ausprägung von Einschätzungen anderer über präsentierte Liedbeiträge zuzuordnen. Ansonsten sind dem Lehrziel *Präsentationsfähigkeit* eher musikspezifische Sachverhalte, wie das Vorbereiten von Referaten, inne. Auf der molekularen Ebene sind das *Musizieren*, *soziale Kompetenz* und *Meinungsbildung über Musik* klar zuordenbar. Eher indirekt betrifft es beispielsweise *Instrumentenkunde*, da unter anderem die Rolle des Dirigenten durch praxisorientierte Interaktion erfahren wird. Diese Ausprägung selbst ist dem Lehrziel *Instrumentenkunde* bereits eher indirekt zuzuordnen, was die schwache Zugehörigkeit des Lehrziels verdeutlicht.

Auch der **psychomotorischen Kompetenz** konnten Lehrziele zugeordnet werden. Insgesamt wird dabei das ganzkörperliche Erleben durch Denken in Musik deutlich. Auf molarer Ebene wird die *(Regional-)Kulturelle Bildung* zugeordnet, da traditionelle Bereiche der Musik in erster Linie durch das Erleben mit allen Sinnen stattfindet. Daraus resultieren auch viele der Lehrziele, die der molekularen Ebene zuordenbar sind. Das Ziel *Musikgeschichte* ist hierbei zum Beispiel mit dem Erkennen von musikalischen Zitaten erreicht. Damit ist die Zielvorstellung stark mit dem Musikhören verwandt und wird dadurch erst erlebbar.

Es bleibt festzuhalten, dass nahezu alle Lehrziele molarer und molekularer Art mit dem Fokusmodell in Einklang gebracht werden können. **Nicht zuordenbar** ist jedoch das molare Ziel *Schulung der Aufmerksamkeit*. Dieses steht jedoch in enger Verbindung zu *Musikhören*

auf molekularer Ebene. In eben diesem Bereich ist das Lehrziel *Spaß und Freude* nicht zuordenbar gewesen. Es steht aber in enger Verbindung mit vielen Lehrzielen des Musikunterrichts an Grundschulen. Das Ziel *Einblicke in vielfältige Bereiche der Musik* ist ebenfalls mit einer Vielzahl anderer Lehrziele zusammenhängend. Aufgrund der Ausprägung *>Programmarbeit u.Ä.<* konnte dieser Zielbereich trotzdem einem intentionalen Bereich des Fokusmodells zugeordnet werden. Im Kern ist dieses Lehrziel aber so wie *Spaß und Freude* mit vielen Zielvorstellungen verwoben.

9.2.2 Einordnung der Lehrziele in das Modell nach Bloom (u.a.)

Zusätzlich sollen die Lehrziele dem Modell nach Bloom (u.a.) zugeordnet werden.

	<u>mit</u> Musikunterricht (molar)	<u>im</u> Musikunterricht (molekular)
Kognitive Lehrziele	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachbildung • Präsentationsfähigkeit • (Regional-)Kulturelle Bildung • [Schulung der Aufmerksamkeit] 	<ul style="list-style-type: none"> • Singen • Stimmbildung • Musizieren • Gestalten und Begleiten • Musikhören • Tanzen • Meinungsbildung über Musik • Musiktheorie • Notenlehre • Musikgeschichte • Instrumentenkunde • [Einblicke in vielfältige Bereiche der Musik]
Affektive Lehrziele	<ul style="list-style-type: none"> • Humanistische Bildung • (Regional-)Kulturelle Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Singen • Musizieren • Gestalten und Begleiten • Musikhören • Tanzen • Meinungsbildung über Musik • Spaß und Freude • [Musiktheorie] • [Notenlehre]
Psychomotorische Lehrziele		<ul style="list-style-type: none"> • Musizieren • Tanzen • Stimmbildung
Soziale Lehrziele	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsentwicklung/ Ich-Stärkung • Gemeinschaftsbildung; (Inklusion) • Sozialisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Kompetenz

Es konnten einige **kognitive Lehrziele** auf molarer Ebene festgestellt werden. Eine große Anzahl betrifft hierbei automatisch die molekulare Ebene. Es geht hier also insgesamt um die Aneignung von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Der Bereich der **affektiven Lehrziele** deckt sich auf molarer Ebene mit der *Humanistischen Bildung* und der *(Regional-)Kulturellen Bildung*. Die Veränderung von Interesse, Einstellungen und Wertschätzungen ist ebenfalls auf der molekularen Ebene auszumachen. Die Bereiche *Musiktheorie* und *Notenlehre* sind hierbei als ergänzendes Puzzlestück zu begreifen, da dadurch in erster Linie entscheidende Hintergrundinformationen zur Musik gegeben werden, die das Interesse unter Umständen nachhaltig beeinflussen können. Denn mitunter soll mit diesen Lehrzielen auch Spaß in Verbindung gebracht werden, was zur Förderung von Interesse zumindest nicht im Wege steht..

Die **psychomotorischen Lehrziele** konnten lediglich auf der molekularen Zielebene festgestellt werden. Dabei geht es sowohl um motorische Fähigkeiten, als auch um die neuromuskuläre Koordination.

Die Förderung der sozialen Entwicklung durch **soziale Lehrziele** soll sowohl mittels molarer, wie auch durch molekulare Ziele der befragten Lehrpersonen erreicht werden. Dabei finden sich die üblichen Bereiche wieder, mit denen eine soziale Entwicklung angeregt werden kann. Insgesamt konnten alle Lehrziele den Bereichen des Modells nach Bloom (u.a.) zugeordnet werden. Dabei wird erneut die Komplexität der Lehrziele deutlich, da es mitunter nicht einfach ist, die Zielvorstellungen trennscharf zu ordnen. Es fällt auf, dass sich bei dem molaren Bereich eine Lücke bei den psychomotorischen Lehrzielen auftut. Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass die Definition für diesen Lehrzielebereich keinen weitreichenden Entfaltungsspielraum für die Ziele bereitstellt. Oder umgekehrt, die Ziele auf der molaren Ebene insgesamt einen weiteren Bereich umfassen. Die molaren Ziele betreffen kognitive, affektive und soziale Lehrziele in relativ ausgeglichener Anzahl. Bei den molekularen Zielen nehmen die Zuordnungsanzahlen von den kognitiven hin zu den sozialen Lehrzielen ab.

9.2.3 Zusammenfassung der Einordnung in Ordnungsmodelle

Insgesamt lassen sich die ZvM mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells in Einklang bringen. Dabei ist jedoch eine eindeutige Zuordnung der Lehrziele nicht immer möglich. Die Komplexität der Lehrziele in Musik spiegelt sich in beiden Ordnungssystemen wieder. Einige wenige Zielvorstellungen sind nicht direkt dem Fokusmodell zuordenbar. Da sie aber durch andere Lehrziele mit eingeschlossen werden, ergibt sich ihre Zuordnung praktisch in indirekter Weise. Auch durch die Lehrzieldimensionen nach Bloom (u.a.) konnten nicht alle Zielvorstellung eindeutig zugeordnet werden. Aus dem Gesamt beider Modelle kann kein neuer Kompetenzbereich ausfindig gemacht werden. Für das Fokusmodell bleibt festzuhalten,

dass es alle hier festgestellten Lehrziele berücksichtigt. Die Zielbereiche, welche nicht direkt zugeordnet werden konnten, stehen allerdings mit anderen Zielen in enger Verbindung. Andererseits sind sie sich untereinander in keinster Weise ähnlich. Somit konnte aus dem gebündelten Erscheinungsbild der nicht zuordenbaren Ziele kein „neuer“ Kompetenzbereich gewonnen werden.

9.3 Rolle der Lehrpläne hinsichtlich der Lehrzielvorstellungen im Musikunterricht

Wie im Theorieteil unter den Kapiteln 2.1.1 bis 2.1.3 bereits aufgezeigt wurde, können verschiedene Funktionen und Dimensionen staatlicher Lehrpläne festgestellt werden. Auf dem Weg von der Präzisierung der Bildungs- und Erziehungsziele, bis hin zur Umsetzung im Unterricht, erfahren die staatlichen Lehrpläne mitunter etliche Modifizierungen. In diesem Kapitel soll gezielt untersucht werden, wie sich die Rahmenlehrpläne auf die unterrichtsbezogenen Zielvorstellungen von Musiklehrkräften in der beruflichen Praxis auswirken. Dieser Bereich spielt bislang eher eine sekundäre Rolle in der Curriculumforschung. Er knüpft an die von Vollstädt aufgeworfene Frage an, „ob und wie Lehrpläne Einfluss auf die Unterrichtspraxis nehmen, was Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit mit den Vorgaben von Lehrplänen tatsächlich tun, ob Lehrer(innen) tatsächlich Lehrpläne brauchen.“¹⁸⁰ Ebenfalls bereits im Theorieteil angesprochen, beeinflussen gerade im Fach Musik andere Aspekte der Berufspraxis die Zielvorstellungen von Fachlehrern mehr, als es die Lehrpläne tun. Vor diesem Hintergrund wird folgende These aufgestellt.

Hypothese 2

Die Rahmenlehrpläne Musik spielen in Bezug auf die ZvM eine untergeordnete Rolle.

Um der These aussagekräftiges Material beizusteuern, wird nach der Anzahl der Nutzung und der konkreten Bedeutung für den Musikunterricht gefragt. Außerdem sollen die Befragten auf eventuelle Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen in Musik und anderen Fächern eingehen.

¹⁸⁰ Vollstädt 2003, S. 199.

Kategorie III. 1: Anzahl der Nutzung

Insgesamt kann keine große Anzahl der Nutzung des Lehrplans festgestellt werden. Nach der Frage, wie oft die Lehrpersonen in diesem Schuljahr den Lehrplan schon zur Hilfe genommen hätten, gaben viele der Befragten keine klare Anzahl an. Häufig wurde einer genauen Zahlenangabe ausgewichen und direkt mit einer Erklärung geantwortet, warum der Lehrplan weniger oft genutzt wird. Für eine Angabe der Nutzung in Zahlen muss vermehrt gesondert nachgefragt werden. Es ist zudem auffällig, dass häufig ungefragt auf das schulinterne Curriculum eingegangen wird. Bei den Angaben der Nutzung in Zahlen ist nicht immer deutlich, ob sich auf den staatlichen Lehrplan oder das schulinterne Curriculum bezogen wird. Zwei der Befragten gaben an, den Lehrplan nie zu nutzen. Dabei handelte es sich jeweils um eine sehr direkte und kurze Beantwortung der Frage. Eine dritte Lehrkraft gab keine direkte Nutzung des Lehrplans an, jedoch eine indirekte für das schulinterne Curriculum. Allerdings spielt letzteres auch keine große Rolle für die Lehrzielvorstellungen. Eine vierte Lehrperson differenzierte bei der Beantwortung der Frage zwischen dem alten und dem neuen Lehrplan. Der alte Lehrplan wurde nicht genutzt. Der neue Lehrplan wurde sich ein Mal angeschaut. Insgesamt wird für den Unterricht aber eher auf das schulinterne Curriculum zurückgegriffen. Eine weitere befragte Person gab an, ein Mal in den Lehrplan geschaut zu haben. Maßgebend für die Ziele des Unterrichts war jedoch auch hier das schulinterne Curriculum. Eine sechste Lehrkraft gab an, den Lehrplan zwei Mal genutzt zu haben. Dies wurde nach erneutem Nachfragen geschätzt. Bei der weiteren Unterhaltung stellte sich jedoch heraus, dass es sich um das schulinterne Curriculum handelte und nicht um den staatlichen Lehrplan. Eine der befragten Lehrpersonen umschrieb die Anlässe, in denen der Lehrplan genutzt wurde. Dabei wurde eine ungefähre Anzahl von drei bis vier Nutzungen erkennbar. Allerdings wurde auch hier im weiteren Gesprächsverlauf das schulinterne Curriculum erwähnt, sodass sich die angegebene Anzahl der Nutzung vermutlich auf dieses bezog. Eine achte Person gab an, vierteljährig in den Lehrplan zu schauen. Da kein Bezug zu internen Curricula festgestellt werden konnte, wird davon ausgegangen, dass sich die viermalige Nutzung auf den staatlichen Lehrplan bezieht. Eine neunte Lehrkraft gab an, nicht häufig in den Lehrplan zu schauen. Einer konkreten Zahl wird zunächst ausgewichen. Im gleichen Atemzug wird das schulinterne Curriculum erwähnt. Bei erneuter Nachfrage wurde die höchste Anzahl der Nutzung aller Befragten mit vier bis fünf Mal angegeben. Diese Angabe bezieht sich allem Anschein nach jedoch auch auf das schulinterne Curriculum.

Es bleibt festzuhalten, dass drei der Befragten eine klare Anzahl der Nutzung des Lehrplans angaben. Denn zwei Befragte nutzen den Lehrplan nicht, eine dritte Lehrperson nutzt den

Lehrplan ca. vier Mal im Schuljahr. Alle weiteren Befragten führten nur einen indirekten Lehrplanbezug an, indem ungefragt auf das schulinterne Curriculum eingegangen wurde. Allerdings lässt sich bei der Nutzung eines solchen Planes keine sonderlich höhere Anzahl der Zuhilfenahme feststellen. Die höchste indirekte Nutzung des Lehrplans durch das schulinterne Curriculum wurde von einer der Lehrkräfte mit vier bis fünf Mal angegeben.

Ausprägung	Textbeispiel
keine (direkte) Nutzung des Lehrplans	<p>B7: Kein einziges Mal. Weil zum Glück, also da denke ich mal kam die Wende ja rechtzeitig, da bin ich absoluter Vertreter der neuen Ausrichtung auf Kompetenzen und die sind zum Glück nicht mehr <u>so</u> auf Lernziele bedacht, sondern haben einen großen Bogen im Blick.</p> <p>B2: Gar nicht. (lachend)</p> <p>B4: Den Lehrplan? Naja, wir haben ein schulinternes Curriculum sozusagen uns so hergestellt und (..) daran hangeln wir uns so ein bisschen entlang, so sehr großzügig, je nach dem, was man da für Klassen oder Gruppen hat, also (..) wie gesagt.</p>
keine Nutzung des (alten) Lehrplans; (Nutzung des schulinternen Curriculums)	<p>B6: Sonst habe ich mich mit dem neuen Rahmenlehrplan noch nicht weiter beschäftigt und mit dem alten, wie gesagt, dann greife ich auf diese Listen / also zurück, aber so richtig, das ich da jetzt reingeguckt hätte, dieses Jahr, das kann ich jetzt so nicht sagen.</p>
(neuen) Lehrplan ein Mal angeschaut; (Nutzung des schulinternen Curriculums)	<p>B6: (lacht) Also ich war einmal auf einer Konferenz, da wurde über den neuen Rahmenlehrplan gesprochen, es gibt jetzt ja wohl einen Neuen. Und ehm (nachdenklich) das eben die Sprache in dem Musikunterricht / also da haben wir uns dann diesem Aspekt zugewandt, dass die Sprache in dem Musikunterricht einfließen soll, also mehr berücksi/ oder mit berücksichtigt werden soll und ehm (nachdenklich) das war das einzige mal. (lachend)</p> <p>[...]</p> <p>Und der Rahmenlehrplan ja, also ich versuche alles abzudecken und wenn / wir haben jetzt für unsere katholischen Schulen haben wir als da/ vor einigen Jahren kam ja schonmal ein neuer Rahmenlehrplan, da haben wir in den Fachkonferenzen so praktisch das etwas konkretisiert, etwas ausgearbeitet, was man schon machen sollte, also was ehm (nachdenklich) an einzelnen vielleicht besprochen werden / also Musikstücken besprochen werden kann. Ein Lied, also sagen wir mal bestimmte ehm (nachdenklich) (...) theoretische Kenntnisse in welchen Liedern man das festmachen kann oder Rhythmen, das mache ich, also das haben wir dann so beispielhaft aufgelistet und das mache ich eigentlich alles und / oder versuch das alles zu machen (lachend), insofern gucke ich jetzt da nicht mehr</p>
Lehrplan ein Mal genutzt; (schulinternes Curriculum maßgebend)	<p>B3: Ich habe ein mal am Anfang rein geguckt. Ich habe ein mal am Anfang reingeguckt, weil ich aus Sachsen-Anhalt komme und das in Sachsen-Anhalt ist jetzt auch sozusagen eine Änderung gewesen zu diesem Schuljahr. Das ist jetzt auch richtig krass vorgeschrieben, du musst jetzt zwei Volkslieder in der Klasse 5 machen, so und so und du musst das machen, also das ist eher Lehrplan, also das ist jetzt ein Lehrplan in Sachsen-Anhalt und eben weil ich in ein neues Bundesland</p>

	<p>gekommen bin, habe ich mir das mal überflogen. [...] Hab ich nicht nochmal reingeguckt, man liest sich das einmal durch, ich habe das abgeglichen so mit den Gedanken, die ich so hab über Unterricht und hab jetzt auch ehrlich gesagt nicht mehr reingeguckt, weil ich so denke, Grundsachen haben wir uns auch verständigt im Fachbereich drauf, eben sind eben, was ich schon gesagt hab und in der Eins bis Drei ganz klar der Schwerpunkt auf einfach Musik erfahrbar</p>
zwei Mal (das schulinterne Curriculum) genutzt	<p>B10: Nein, nein, da schaue ich nicht häufig rein (lacht), weil da eben so viel steht, was ich nicht umsetzen kann. Weil die äußere Situation so ist, dass ich eben hier / eine Zeit lang waren das mal 32 Viertklässler. In den dritten Klassen lief das eigentlich auch bis auf eine kurze Ausnahme / waren das immer 28 Kinder, die zweiten Klassen sind eh so stark, mit 29, ehm (nachdenklich) und von daher kann ich dann nicht Lehrplan / dann lehrplangerecht unterrichten, weil die Voraussetzungen so nicht sind. I: Und könnten Sie das in Zahlen nennen? Wahrscheinlich ist das schwierig, oder? Wie oft Sie reingeschaut haben? B10: Ja gut, dann sag ich mal zwei mal. [...] B19: Ehm (nachdenklich) den Lehrplan haben wir ja selber gemacht. I: Achso der ist schulintern ... B10: Schulintern. Das ist ja der schulinterne Lehrplan.</p>
drei bis vier Mal (das schulinterne Curriculum) genutzt	<p>B11: So, und reingeguckt habe ich (..) Also ich hatte kurz / Ende November, denn ich glaube auch, das was alle Lehrer begleitet, das wird bei Ihnen dann bestimmt auch so sein, ist dieses „Wo liege ich in der Zeit und schaffe ich das alles noch?“, furchtbar, aber das ist es. So, und demzufolge gucke ich dann schon rein / habe ich / weiß ich im November nochmal „Mensch was wolltest du eigentlich jetzt noch? Hast du in Klasse /“, so, da habe ich nochmal reingeguckt, weil ich habe die dann im PC, ich gucke ja bei mir dann rein, in ausgedruckter Papierform liegen sie in unseren Heftern da, aber ich gucke ja im PC. So, und dadurch, dass ich jetzt auch Praxis, Planung ist das eine, dadurch das sich der Stundenplan aber verschoben hat, weil eine Kollegin dauerkrank ist für Sport, habe ich eine zweite Stunde Musik, dankenswerter Weise, meine Chefin wusste auch, sie macht mir eine Freude, in Klasse drei dazubekommen, soviel dann zu meinem Plan. Hallo? Der ist natürlich null und nichtig. So, aber dann habe ich geguckt okay, „Was wolltest du jetzt eigentlich noch bis Ende Klasse drei? Super, hast erstmal entspannt A viel Zeit und B kannst du dann /“, dann habe ich geguckt schon „Mensch, womit fängst du denn eigentlich Klasse vier an, wenn du, <u>wenn</u> du die Klasse in /“, weiß man ja auch alles nicht, so sieht ja dann die Praxis aus, ja, es ist ja nicht der Idealfall, dass man sagt „Ah, hurra, ich schule die ein, hab die vier Jahre in Musik.“ Ne, so läuft das im Leben nicht. So, „Was würdest du dann, womit beginnst du eigentlich Klasse vier? Willst du sie da schon reinnehmen? Passt das auch zum Sommer?“ Und das passt dann eben halt nicht, finde ich dann. So, hat mich dann auch nicht interessiert, weiß ich / Habe ich gesagt „Ne, nehme ich nicht.“, und das war dann so das letzte Mal im März, April, dass ich dann / Als es hieß, jetzt du hast sie zwei Stunden. Seit dem nicht nochmal, nein.</p>

	<p>[...]</p> <p>Also wir haben das in den Bereichen, in diesen vier oder drei Jahren, als es mit den Kompetenzen groß anfang, haben wir unseren schulinternen großen Lehrplan für jedes Fach nochmal überarbeitet und auch Musik.</p>
Lehrplan vier Mal genutzt	<p>B9: Ja, abschnittweise, ich sage mal vierteljährig schaue ich schon mal nach.</p>
Lehrplan (bzw. schulinternes Curriculum) vier bis fünf Mal genutzt	<p>B12: Ich muss mal dazu sagen, ich hab da so oft nicht rein geguckt, weil ich ja Vorbereitung habe und den Lehrplan auch damals mit einer Kollegin, diesen schulinternen ja geschrieben habe und ich hier seit ewigen Jahren Einzelkämpfer bin und natürlich im Vorfeld schon weiß, welche Lieder mache ich zu welchen Thema, ob Herbst, Winter, Frühling und so weiter ...</p> <p>I: Sie sind ja die einzige Musiklehrerin an dieser ...</p> <p>B12: Ich bin die einzige Musiklehrerin und da brauche ich auch mir nicht laufend nochmal den Lehrplan / Weil ich habe ja auch meine Vorbereitungen. Die habe ich über Jahre, die ändere ich immer, da gucke ich wieder, welche Lieder hatte ich, „Oh ne, die hattest du so oft.“, die wechseln, aber die Themenkomplexe an sich, sind ja immer ähnlich. Ja, ich meine wenn wir jetzt mal einen Sachkunde Lehrplan neu erarbeitet haben, dann ist das eine andere Geschichte, weil wir da Thema umgestellt haben, aber in Musik bleiben ja die Hauptthemen. Da bleibt Herbst, Winter, Frühling, Sommer und zwischendurch hatten wir mal noch Zirkus oder so. Aber von daher brauche ich in den Lehrplan so oft nicht gucken. (lacht) Ja, wenn man auch Einzelkämpfer ist in allen Klassen, weiß man ja auch was man in allen Klassen erreichen will.</p> <p>I: Also letztendlich dann wahrscheinlich einmal oder gar nicht oder ...</p> <p>B12: Naja, am Schuljahresanfang denke ich und vielleicht so zwischendrin nochmal, ja so vier fünf mal denke ich schon, doch. Ob man schonmal was so / noch vergessen wurde. (lacht)</p>

Kategorie III. 2: Konkrete Bedeutung für Musikunterricht

Die Antworten hinsichtlich der Bedeutung der Rahmenlehrpläne in Musik gingen bei den befragten Musiklehrkräften teilweise weit auseinander. So gab eine befragte Person an, dass die Rahmenlehrpläne keine Bedeutung für deren Musikunterricht hat. Zwei andere Lehrpersonen orientierten sich an den Grundprinzipien des Lehrplans, in dem auf die Förderung von Kompetenzen abgezielt wurde. Eine weitere Bedeutung wurde der Vergewisserung der Grundlagensicherung für weiterführende Klassen eingeräumt. Dabei bezog sich eine Person direkt auf den staatlichen Lehrplan, welcher der befragten Lehrkraft nach jedoch unrealistisch hohe Ziele verfolgt. Eine weitere Lehrperson bezog sich bei der Vergewisserung der Grundlagensicherung für weiterführende Klassen indirekt auf den Lehrplan, da sich auf das – auf dem staatlichen Lehrplan fußende – schulinterne Curriculum bezogen wurde. Mit einem ähnlichen Bedeutungshintergrund der Lehrpläne deutete eine weitere Person an, sich der ordnungsgemäßen Themenabdeckung zu vergewissern. Dabei

liegt bei ihr eine ähnliche Bedeutsamkeit des schulinternen Curriculums vor. Dadurch wird deutlich, dass die damit indirekte Bezugnahme auf den staatlichen Lehrplan bewirkt, sich auf die festgeschriebenen Lieder zu konzentrieren. Zwei der Befragten gaben an, den Rahmenlehrplan als grobe Orientierung zu nutzen. Hierbei wurden im Rahmenlehrplan erkannte Freiräume genutzt, um persönliche Schwerpunkte und Vorlieben verstärkt einzubringen. Wie durch viele der genannten Ausprägungen bereits deutlich wird, spielen auch in dieser Kategorie die schulinternen Curricula eine prägende Rolle. Viele der Befragten maßen dem Lehrplan die Bedeutung zu, die Grundlage für die schulinternen Curricula darzustellen. Dabei ist nicht immer ersichtlich, welche konkreten Bestandteile des Lehrplans in Curricula einfließen. Insofern ist undurchsichtig, in welchem Maße die staatlichen Lehrpläne Impulse für die Schulentwicklung geben und welche fundamentalen schulischen Bildungs- und Erziehungsziele verfolgt werden.

Ausprägung	Textbeispiel
keine Bedeutung	<p>B2: Nun, ich gehe immer von den Fähigkeiten der Kinder aus. Also vom <u>Stand</u> der Kinder. Und mein Unterricht ist sowieso ein <u>aufbauender</u> Musikunterricht. Also das heißt, ich greife nicht mir Ziele, die dann plötzlich in zwei Monaten keine Rolle mehr spielen, sondern Stein für Stein wird das aufgebaut, womit ich die Kinder in der sechsten Klasse raus lasse. Das kann <u>so</u> sein oder <u>so</u>. Die Wand, ja, weil die wird im Prinzip sowieso von Anfang an gelegt. In sofern ist das / spielt das für mich keine Rolle, weil ich fange irgendwo an und ich beende das Ganze irgendwo und ich mache mir jetzt keinen Kopf, ob das zu schnell, zu langsam oder / es ist ein Tempo, das ich hier erfahre. Den kannst du nicht einfügen von /</p>
Orientierung an den Grundprinzipien des Lehrplans (zur Förderung von Kompetenzen)	<p>B7: Weil zum Glück, also da denke ich mal kam die Wende ja rechtzeitig, da bin ich absoluter Vertreter der neuen Ausrichtung auf Kompetenzen und die sind zum Glück nicht mehr <u>so</u> auf Lernziele bedacht, sondern haben einen großen Bogen im Blick. Also das heißt, es ist nicht wichtig in dieser Stunde etwas zu erreichen, sondern was erreicht der Schüler über eine Zeit lang und das entspricht absolut meiner Art auch zu unterrichten und ehm (nachdenklich) also das Große nicht aus dem Blickwinkel zu verlieren. Und deswegen, wenn man den Lehrplan einmal durchgelesen hat, weiß man um was es da geht und dann muss man jetzt da nicht jedes mal reinblicken. (lacht)</p> <p>I: Also du orientierst dich sozusagen ...</p> <p>B7: An den Grundprinzipien des Lehramts / äh Lehramts, äh Lehrplans meine ich, genau.</p> <p>B6: Ja, der ist ja sowieso ja insof/ der ist ja sowieso sehr / der eigentliche Rahmenlehrplan ist ja sehr allgemein gehalten eigentlich eher so, da geht es ja viel um Kompetenzen, die die</p>

	Schüler dann bringen sollen. Versuche ich immer alles [...]
(direkte) Vergewisserung der Grundlagensicherung für weiterführende Klassen (direkt auf staatlichen LP bezogen)	<p>B9: Um mich rückzuvergewissern, dass ich die festen Begriffe / dass sie die drauf haben, wenn sie die Grundschule verlassen, ja, dass man daran arbeitet, so das Grundgerüst, dass das da ist, aber viele Einzelziele, die drin stecken, die erreiche ich nicht. [...] Die Ziele sind zu hoch gesteckt, die da drin stecken. Das ist nicht realisierbar, mit einer Wochenstunde, sage ich mal.</p>
(indirekte) Vergewisserung der Grundlagensicherung für weiterführende Klassen (LP nur indirekt bedeutsam, da sich auf schulinternes Curriculum bezogen wird)	<p>B11: Wobei ich muss gleich von vornherein sagen, das Grundprinzip für mich für Musik ist / kann ich / manchmal ist mir der Lehrplan oder Rahmenrichtlinien auch shit egal, Hauptsache für mich ist, dass die haben Freude an Musik, in irgendeiner Form Freude. [...] Na grundsätzlich schon den, dass ich das wirklich Wesentliche, weil ich auch wirklich viel hier (B11 zeigt auf Denken in Musik) mich drin aufhalte. Dass ich das Wesentliche jetzt nicht aus den Augen verliere, weil egal wie, bei uns ist es ja immer, ich möchte die Klasse vier, hab ja auch, es gibt ja doch noch so den einen oder anderen, der doch im Bekanntenkreis am Gymnasium arbeitet. So, und dann möchte ich natürlich nicht Schuld sein, wenn ich die übergebe und es fehlen bestimmte Bereiche, denn die setzten knallhart ja doch einiges voraus, auch wenn sie nicht / ich meine Kinder, die ein Instrument erlernen sind in der Notenlehre eh immer dicke da und werden das bringen. Aber das arme Kind, was das nicht hatte. Also gucke ich schon, dass ich nicht nur meinem Gefühl hier nachgebe, sondern dass ich die gut in Klasse fünf übergebe. Und demzufolge ist das für mich nochmal wichtig, weil „Was muss ich noch, gerade in der Notenlehre bis Ende Klasse vier machen?“. So, und da ist das für mich wirklich so ein bisschen der Angelpunkt. I: Okay, der Angelpunkt, dass man nochmal guckt ... B11: Ansonsten kann ich aber sehr freizügig damit auch umgehen.</p>
(indirekte) Vergewisserung der Themenabdeckung (LP nur indirekt bedeutsam, da sich auf schulinternes Curriculum bezogen wird)	<p>B10: Wir haben das Lied <i>Im Frühtau zu Berge</i> gesungen, weil das auch <u>Lehrplan</u>, im Lehrplan so steht, dass alle Kinder in Sachsen-Anhalt dieses Lied mit allen Strophen auswendig können sollen. Ja, da gibt es so ein paar Lieder, <u>wenig</u>, den Rest darf man sich selber zusammensuchen. Aber das ist eins von denen, die also verbindlich für alle Schulen auch dann im Lehrplan stehen. [...] Um mich nochmal zu vergewissern, dass ich die Lieder mit den Kindern erarbeitet habe, die da eben drin stehen, die verbindlich sein müssen. I: Das ist so die konkrete Bedeutung dann auch // des Lehrplanes so, zur Absicherung? // B10 // <u>Ja</u>. Ja. Ja, ja, ja. B10: Ehm (nachdenklich) den Lehrplan haben wir ja selber gemacht.</p>

	<p>I: Achso der ist schulintern ...</p> <p>B10: Schulintern. Das ist ja der schulinterne Lehrplan.</p>
<p>grobe Orientierung an Richtlinien des Lehrplans (persönliche Schwerpunktsetzung)</p>	<p>B3: Ich habe das abgeglichen so mit den Gedanken, die ich so hab über Unterricht und hab jetzt auch ehrlich gesagt nicht mehr reingeguckt, weil ich so denke, Grundsachen haben wir uns auch verständigt im Fachbereich drauf, eben sind eben, was ich schon gesagt hab und in der Eins bis Drei ganz klar der Schwerpunkt auf einfach Musik erfahrbar machen.</p> <p>[...]</p> <p>Also so, ich glaube so sehr bringt einem das dann auch nichts also, ständig rein zu gucken, weil da stehen keine Unterrichtsvorschläge in dem Sinne, dass ich die eins zu eins umsetzen kann, sondern grobe Richtlinien.</p> <p>[...]</p> <p>Also dadurch eben finde ich den Rahmenlehrplan einfach auch als grobe Orientierung und das finde ich auch legitim, dass das nicht eins zu eins was drin steht, sondern eben zu gucken, wo sind meine Schwerpunkte, dass ich die authentisch den Schülern rüberbringen kann, weil nur dann kann ich Spaß vermitteln.</p> <p>B6: Also ich mache was mir Spaß macht, muss ich jetzt zugeben, das ist ja anonym (lachend)</p> <p>[...]</p> <p>Konkret gefüllt wird das dann [...] hauptsächlich von mir, was mir also ich mache dann hauptsächlich das was mir Spaß macht. Man ist rela/ ich finde man ist ja sehr frei dann auch so.</p>
<p>Grundlage für schulinternes Curriculum</p>	<p>B6: Ja, der ist ja sowieso ja insof/ der ist ja sowieso sehr / der eigentliche Rahmenlehrplan ist ja sehr allgemein gehalten eigentlich eher so, da geht es ja viel um Kompetenzen, die die Schüler dann bringen sollen. Versuche ich immer alles aber das ist eben, ja, konkret gefüllt wird das dann durch unseren speziellen von der Fachkonferenz festgelegten Plan und hauptsächlich von mir, was mir also ich mache dann hauptsächlich das was mir Spaß macht. Man ist rela/ ich finde man ist ja sehr frei dann auch so.</p> <p>[...]</p> <p>Der gibt eben sozusagen den Rahmen den ich dann jetzt fülle.</p> <p>B4: Na der Rahmenlehrplan ist die Grundlage, von dem Ganzen und das schulinterne, da haben wir uns ein bisschen geeinigt.</p> <p>I: Okay, das heißt die Lehrpläne haben dafür auch die Bedeutung, für // dieses // interne?</p> <p>B4: // Genau. //</p> <p>B12: Ja, letztendlich haben sie ja in dem Sinne eine Bedeutung, das sie mal einen Rahmenplan auch gelegt haben. Die haben ja eine Grundlage gelegt und wir haben den auch selber auch erarbeitet und auch die Musikstücke zusammengestellt, die Lieder zusammen gestellt und es gab Gott sei dank anfangs auch gute Fortbildungen, in denen wir da auch viel dazu besprochen haben und der Grundstein ist ja da, und da brauch man eben jetzt nicht mehr so oft daran arbeiten.</p>

B3: Grundsachen haben wir uns auch verständigt im Fachbereich drauf.

Kategorie III. 3: Fächervergleich

Auf die Frage, ob die Lehrpersonen einen Unterschied in der Relevanz von Lehrplänen in Musik und anderen Fächern sehen würden, gingen die Antworten weit auseinander. Während zwei Befragte keinen Unterschied in der Relevanz deklarierten, äußerte der/die InterviewpartnerIn Nummer 4 keine Relevanz der Rahmenlehrpläne im Fach Musik. Eine der beiden Personen, die keinen Unterschied in der Relevanz sahen, sprach gezielt die Umsetzung der Kompetenzorientierung in allen Fächern an. Zwischen diesen kontrastreichen Ansichten liegen jedoch einige weitere Ausprägungen. So sieht eine befragte Person scheinbar keine substantiellen Unterschiede in der Relevanz von vornherein gegeben. Durch die geringe Anzahl der Wochenstunden im Fach Musik würde aber ungewollt erreicht, dass die Umsetzungsfähigkeit des Lehrplans Musik unrealistisch ist und somit die Relevanz dieses Lehrplans automatisch verringert werde. Dies sei bei den Hauptfächern mit mehreren Wochenstunden eine andere Ausgangssituation. Einen grundsätzlich höheren Stellenwert der Hauptfächer sehen 5 befragte Lehrpersonen. Dies ist auf eine höhere Relevanz der Lehrpläne dieser Hauptfächer übertragbar. Zwei dieser fünf Personen gehen explizit darauf ein, dass das angeeignete Wissen für weiterführende Klassenstufen in Musik nicht so einen hohen Stellenwert einnimmt, wie es in den Hauptfächern der Fall ist. Auch hier ist demnach die Relevanz der Lehrpläne in Musik geringer.

Ausprägung	Textbeispiel
keine Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen	<p>B12: Ne, eigentlich nicht. Eigentlich denke ich mal nicht. Es hat jedes Fach seine Wichtigkeit und auch seine Bedeutung und auch wenn wir das / ich hatte ja noch andere Kollegen zwischenzeitlich, und denen habe ich dann wieder gezeigt, hier ist der Lehrplan und hier wir arbeiten genau so wie in Mathe und Deutsch auch nach dem Lehrplan und wenn eben ein neuer Kollege kommt muss der sich auch nach dem Lehrplan richten.</p> <p>B7: Ist ähnlich. [Im Fach Sport] Und auch da auch diese Offenheit, diese Mehrperspektivität, die so genannte, das heißt, dass man die Sportarten nicht um ihre Selbstwillen macht, sondern immer mit Ausblick, was das bewirken soll und das kann man dann drehen und wenden wie man möchte. Ob das jetzt eher die sozialen Kompetenzen sind oder eben Teamgeist oder Fairness. Oder eben tatsächlich auch mal Leistungsbereitschaft oder Überwindung, das</p>

	<p>heißt das eigentliche ehm (nachdenklich) (...) Thema oder (...) Sachgebiet oder Stoff an sich ist jetzt erstmal zweitrangig, und das ist, glaube ich, in beiden Fächern so zu / sehe ich das.</p> <p>I: Mhm (bestätigend) bei beiden. Und wenn du Mathe oder Deutsch dir forst/ ...</p> <p>B7: Kenn ich nicht.</p> <p>[...]</p> <p>Ne sicherlich ist da auch die Ausrichtung dahingehend, es gibt ja auch, was ich so mitkriege, ehm (nachdenklich) verschiedene Kompetenzen in Deutsch, zum Beispiel Lesen durch Schreiben, das man da versucht, so zu schreiben, wie man das gerade hört, auch wenn es rechtschreibmäßig total falsch ist, das ist auch zum Beispiel ein Ansatz, der ungefähr da ansetzt, ich sehe da schon Parallelen, erstmal machen machen machen, schauen wo es hinget und so und eben nicht so diesen Dogmatismus erstmal alles muss richtig sein. Wobei, da gibt es mittlerweile auch die gegensätzliche Meinung, das ist totaler Blödsinn, wenn die Schüler da gleich lernen sollen. Also ich sehe die Tendenzen, ohne das ich dem zustimme, okay. Also zum Beispiel jetzt, spezielles Beispiel halt in Deutsch.</p>
<p>keine (substanziellen) Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen</p> <p>(In der Praxis: Durch zu wenig Wochenstunden in Musik sinkt die Umsetzungsfähigkeit, und somit die Relevanz, des Lehrplans in Musik.)</p>	<p>B9: Na die Ziele sind in jedem Lehrplan hoch gesteckt. Also die Kompetenzen, an denen man arbeitet, die sind schon festgeschrieben und das ist schon auch schwierig. Aber ich kann es eben in einem Hauptfach wie Mathe oder Deutsch anders verknüpfen, weil ich da einfach auch mehr Stunden drin habe. Da komme ich ja eher an das Ziel heran, als in Musik. Das ist mit einer Wochenstunde ja undenkbar, die Kinder überall da abzuholen, wo sie stehen und dann da / das die Forderung für alle zu erfüllen. Und ein differ/ so differenzierten Musikunterricht zu gestalten, an einer Grundschule, das man dem Anspruch der verschiedenen Gruppen jetzt gerecht werden könnte, dass kann ich nicht leisten, wenn ich Vielfach-Lehrer bin.</p> <p>I: Also die Relevanz von dem Lehrplan in Musik und Mathe, wenn man das vergleicht ...</p> <p>B9: Ja, naja sicher, kommt ein Mathelehrer mehr an den Inhalt / oder den Inhalten wird er mehr gerecht, weil er mehr Stunden hat, weil die Kinder mehr Übungszeit auch haben, als in Musik dem so gerecht zu werden, wie es eigentlich dort drin steht oder wie ich es verstehe. Vielleicht verstehe ich es ja auch nicht so, wie es dort aufgeschrieben ist (lachend) aber ich finde diese niveaubestimmenden Aufgaben schon sehr hoch. Es ist zum Beispiel in der vierten Klasse drin, ehm (nachdenklich) <i>Alle Vögel sind schon da</i> zweistimmig zu singen. Ja, ich ehm (nachdenklich) / Das ist ja auch so ein Grundwissen-Lied, das muss man erstmal in der ersten</p>

	<p>Stimme auch sicher beherrschen und das macht den Kindern auch sicher Riesenspaß und die lernen auch eine zweite Stimme recht schnell einzeln. Aber das zusammenzubauen, zu einem zweistimmigen Gesang, ist einfach schwierig. Ja, das sind Versuche, die ich da unternehme, ich könnte da nie sagen „Ziel erfüllt.“, weil das einfach nur Ansätze sind. Und das gelingt mal mit einer Klasse besser, weil die einfach musikalischer sind. Und dann hat man aber auch Klassen dabei, meistens hab ich die auch, die so viele Tief-Singer haben, dass das schwierig ist (lachend). (lacht) Einen schönen Klassengesang zu haben. Da kann ich mir so ein Ziel nicht stellen. Das kann ich dann lassen. Ja, also wir probieren schon auch so, Kanon singen und solche Dinge eben aus. Aber so im Detail, wie es dann in den Rahmenrichtlinien drin steht, ist es schwer umzusetzen.</p>
<p>Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen</p> <p>(bei Hauptfächern ist die Relevanz des Lehrplans höher)</p>	<p>B11: Ja! Also es sollte nicht so sein, aber ehrlich gesagt in der Praxis ist das schon. Deutsch und Mathe, gepaart mit Sachkunde, sind eben halt die Hauptfächer, nach wie vor. So, und es wird eben schneller mal, wirklich ohne Wertung, ich kann das auch verstehen, eher mal noch auf Musik verzichtet, oder auf Gestalten, als auf Mathe oder Deutsch, also da gibt es dann auch schon eine Wichtung. Und wir sitzen auch schon eher / Natürlich, es ist auch ein Unterschied, ob ich vier oder fünf Deutschlehrer habe, die sich bereden müssen und ein Konsens finden oder wir beiden Musiklehrer, die sich im Chor aber eh sowieso schon einmal die Woche dann treffen. Also, das ist sowieso schon / Wir sind ein kleines Grüppchen und wir machen das für uns, das ist schon ein Unterschied, ja.</p> <p>B10: Ja, also die Hauptfächer haben einen höheren Stellenwert an der Schule. Und wenn ich zum Beispiel fehle, dann unterrichtet auch kein anderer in der Stunde, wo er vertritt, Musik. Dann ist da ein rotes V für Vertretung und dann steht da Deutsch oder Mathe oder irgendwas, weil die Kollegen also dann das auch nicht machen.</p> <p>[...]</p> <p>Aber es ist einfach so und ich sage mal, es ist auch zu verstehen. Es ist wichtiger, dass die alle lesen und schreiben können, wenn sie denn nicht so gut singen können, macht das für die zweite Klasse nichts oder für die Dritte, wenn sie versetzt werden. Wenn sie alle schön singen können und können nicht lesen und schreiben, wäre auch nicht gut. (lacht)</p> <p>B3: So aber dadurch finde ich sind wir durchaus freier in Musik. Und im Endeffekt muss ich dort ansetzen, wo die Schüler stehen.</p> <p>[...]</p> <p>Im Fächerkanon in der Schule ist einfach Musik ehm (nachdenklich) (..) eben nicht <u>das</u> wichtigste Fach.</p>

<p>Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen</p> <p>(Zielt auch auf Unterschied von Haupt- und Nebenfach. Verstärkt mit Blick auf angeeignetes Wissen für weiterführende Klassenstufen: angeeignetes Wissen in Musik für weiterführende Klassenstufen weniger von Relevanz)</p>	<p>B6: Ja also da muss man sich schon, also da muss man schon / Jetzt weiß ich nicht / ehrlich gesagt nicht genau was konkret im Rahmenlehrplan Deutsch steht also, da haben wir auch wieder so einen internen Plan aber das muss schon streng / also relativ streng abgearbeitet werden, sagen wir mal jetzt, wenn da so bestimmte ehm (nachdenklich) Sachen nicht gemacht worden sind und die in den weiterführenden Schulen wird ja darauf aufgebaut ehm (nachdenklich) also in Deutsch meine ich jetzt. Oder in Mathe gerade, also das ist schon dann , oder in NaWi, also die müssen dann halt die Kenntnisse haben und sonst unter Umständen viel nachholen. Jetzt mein Musik würde ich sagen, wenn jetzt / bei uns kommen ja viele Schüler von / viele gehen zum Frauengymnasium und die kommen dann, also wenn sie eben mal frei haben kommen sie und erzählen wenn ich dann so höre, was sie dann so erzählen dann wird vieles nochmal wieder aufgegriffen, also da haben die jetzt keinen, da fehlt denen jetzt nichts sozusagen, wenn ich jetzt viel / wenn ich jetzt praktisch viel singe und vielleicht so wie / mehr / also weniger Theorie vermittle, dann fehlt denen jetzt so nichts aber während das in Deutsch natürlich schon sagen wir mal / ich mach jetzt gerade nochmal sechste Klasse nochmal die Zeiten, und wenn die dann nachher in der Siebten einfach wieder nicht wissen was Plusquamperfekt und Perfekt ist oder ehm (nachdenklich) also da stehen sie dann doch ein bisschen schlechter da. Dann ist immer noch der / das was / der Hintergedanke natürlich Deutsch ist ein Hauptfach, Musik ist Nebenfach und das ist dann vielleicht nicht so wichtig in / für mich ist es schon wichtig aber für mich ist jetzt nicht wichtig, dass ich jetzt unbedingt da / ich hatte ja / also unbedingt in der sechsten Klasse nochmal alle Intervalle beibringe, also dass sie wissen, was ein Intervall ist und so weiter. Also diese Unterschiede finde ich macht man schon.</p> <p>B2: Also da würde ich schon einen Unterschied geben, also weil, wenn ich Mathe unterrichte, dann ist das für mich auf jeden Fall wichtig, dass ich zu bestimmten Zeiten bestimmte Leistungen erreiche. Das ist auf jeden Fall / ist kein künstlerisches Fach in dem Sinne.</p> <p>I: Man ist also viel festgelegter als im Fach Musik?</p> <p>B2: Ja, aber es geht nochmal um ganz andere Fähigkeiten, also da spielt es schon eine Rolle, ob ein Kind jetzt die Fähigkeiten zum Ende der einer bestimmter Klassenstufe erlebt oder nicht, und hier nicht, hier spielt das <u>nicht</u> die Rolle. Ein Kind kann in diesem Jahr eine bestimmte Sache lernen und im nächsten die andere lernen.</p>
<p>Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen</p> <p>(keine Relevanz der</p>	<p>B4: Kann man schon sagen, ich würde sagen, es ist vollkommen schnurz piep was man macht, in der Regel, weil jeder macht, was er will in Musik.</p> <p>I: Ja, was in Mathe oder Deutsch schwierig wäre</p>

Rahmenlehrpläne in Musik)

wahrscheinlich.

B4: Ja. Ich würde sagen, Musik ist nicht aufbauend. Musik eh (nachdenklich) (...) ist vollkommen zufällig, ob die Leute einen Fachlehrer haben oder nicht, es ist komplett zufällig, was da gemacht wird und es kann in jeder Schule komplett anders sein. Es kann schon innerhalb der Schule komplett verschieden sein. Und das hat in der Regel auch wenig Konsequenzen, außer dass man, wenn man zum Beispiel was Spezielles gemacht hat, der Musiklehrer in der Oberschule zu den Kindern sagt / das haben sie mir erzählt, „Und was ihr in der Grundschule gelernt habt, das könnt ihr alles vergessen.“ Was einen dann nur darin bestärkt, dass man weiterhin das macht, was man für richtig hält. Am besten ist, man macht was man für richtig hält, aus ende.

9.3.1 Zusammenfassung Lehrplanbezug

In Erinnerung gerufen werden soll an dieser Stelle nochmals die Hypothese:

Die Rahmenlehrpläne Musik spielen in Bezug auf die ZvM eine untergeordnete Rolle.

Zur Verifizierung dieser Hypothese werden im Folgenden die einzelnen Ausprägungen der Unterkategorien nochmals gebündelt betrachtet, um schließlich einer einheitlichen Aussage näher zu kommen. Wie bereits deutlich wurde, spielen die schulinternen Curricula bei der Beantwortung der Fragen eine wesentliche Rolle. Dies betrifft insbesondere die Aussagen zur Anzahl der Nutzung von Lehrplänen und der konkreten Bedeutung der Lehrpläne für den Musikunterricht. In diesen Fällen kann verstärkt auf eine indirekte Nutzung des Lehrplans gedeutet werden, was zugleich die Rolle selbiger in Bezug auf die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften minimiert. Zwar sind Curricula nicht unabhängig vom staatlichen Lehrplan, jedoch entschieden „auf die Absichten, Erfordernisse und Bedingungen der Einzelschule“¹⁸¹ abgestimmt. Welche Bestandteile des Lehrplans in die schulinternen Curricula einfließen, konnte nicht eindeutig festgestellt werden.

Bei der folgenden gebündelten Betrachtung der einzelnen Unterkategorien wird darauf Wert gelegt, die Aussagen zu den schulinternen Curricula nach Möglichkeit von den Äußerungen zum Lehrplan zu extrahieren. Dadurch sollen nicht nur die direkten Aussagen zu den Lehrplänen klarer werden, sondern zugleich Unterschiede zwischen beiden Plantypen sichtbar gemacht werden.

Erfolgt nun eine Trennung der Ausprägungen nach direkter und indirekter Bezugnahme der Lehrpläne, ergibt sich für die einzelnen Unterkategorien folgendes Bild:

¹⁸¹ Vollstädt 2003, S. 199.

Anzahl der Nutzung des Lehrplans

Direkt	Indirekt (durch Nutzung des schulinternen Curriculums)
<ul style="list-style-type: none"> • keine Nutzung • neuen Lehrplan ein Mal angeschaut • Lehrplan ein Mal genutzt • vier Mal genutzt 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Nutzung • zwei Mal genutzt • drei bis vier Mal genutzt • vier bis fünf Mal genutzt

Die Lehrpläne werden insgesamt nicht häufig zur Hilfe genommen. Im Vergleich von direkter und indirekter Nutzung ergeben sich keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit der Nutzung an sich. Es muss jedoch festgehalten werden, dass mehr Befragte das schulinterne Curriculum nutzen als direkt den Lehrplan. Vor dem Hintergrund der aufgestellten Hypothese könnte in dieser Unterkategorie Übereinstimmung gefunden werden.

Konkrete Bedeutung für Musikunterricht

Direkt	Indirekt (da sich auf schulinternes Curriculum bezogen wird)
<ul style="list-style-type: none"> • keine Bedeutung • grobe Orientierung an Richtlinien des Lehrplans (persönliche Schwerpunktsetzung) • Grundlage für schulinternes Curriculum • Vergewisserung der Grundlagensicherung für weiterführende Klassen • Orientierung an den Grundprinzipien (Kompetenzorientierung) 	<ul style="list-style-type: none"> • grobe Orientierung an Richtlinien des schulinternen Curriculums (persönliche Schwerpunktsetzung) • Vergewisserung der Grundlagensicherung für weiterführende Klassen • Vergewisserung der Themenabdeckung

Bei der Unterkategorie „Konkrete Bedeutung für Musikunterricht“ variieren die Aussagen bei der **direkten** Bezugnahme auf die Lehrpläne von „*keine Bedeutung*“ bis „*Orientierung an den Grundprinzipien (Kompetenzorientierung)*“. Ansonsten dienen die Lehrpläne aber durchweg zur groben Orientierung und der Vergewisserung der Grundlagensicherung für weiterführende Klassen. Auffällig ist, dass sich Lehrkräfte, wenn sie ein schulinternes Curriculum (**indirekt LP**) nutzen, dieses nicht als bedeutungslos betrachten. Die zweifelsfreie Verbindung zwischen schulinternen Curricula und den Lehrplänen wird durch die Ausprägung „*Grundlage für schulinternes Curriculum*“ deutlich.

Insgesamt kann vor dem Hintergrund der Hypothese festgehalten werden, dass sich am Lehrplan grob bis gar nicht orientiert wird.

Bei dem Vergleich der Relevanz von Lehrplänen in Musik und anderen Fächern (III. 3. Fächervergleich) beziehen sich die Aussagen vermutlich sowohl direkt als auch indirekt auf den Lehrplan. Eine klare Trennung konnte in diesem Bereich nicht extrahiert werden. Auf der Grundlage vereinzelter Äußerungen zum schulinternen Curriculum (6 Befragte) bzw. dem

Ausbleiben solcher gezielter Verweise auf ein schulinternes Curriculum (3 Befragte), wird folgende Ausprägung erwogen:

Fächervergleich

Unterschiede in Relevanz von Lehrplänen in Musik und anderen Fächern	Unterschiede in Relevanz von schulinternen Curricula in Musik und anderen Fächern
<ul style="list-style-type: none"> • keine Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen • keine (substanziellen) Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen • Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen (angeeignetes Wissen in Musik für weiterführende Klassenstufen weniger von Relevanz) 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Unterschiede in der Relevanz von Curricula • Unterschiede in der Relevanz von Curricula (bei Hauptfächern ist die Relevanz des Curriculums höher) • Unterschiede in der Relevanz von Curricula (angeeignetes Wissen in Musik für weiterführende Klassenstufen weniger von Relevanz) • Unterschiede in der Relevanz von Curricula (keine Relevanz der Curricula in Musik)

Der geringfügigere Teil bezog sich scheinbar direkt auf den Lehrplan Musik und kommt zu dem Schluss, dass es bei der Relevanz von Lehrplänen entweder keine Unterschiede zwischen den Fächern gibt, oder zumindest keine substanziellen Unterschiede erkannt werden können/wollen. In der Praxis scheint es jedoch so zu sein, dass die Relevanz des Lehrplans Musik aufgrund mangelnder Wochenstundenzahl oder hoher Schülerzahlen der einzelnen Klassen gering ist. Denn durch solche Faktoren ist die Umsetzungsfähigkeit der Lehrpläne nicht gegeben. Da die erworbenen Fähigkeiten der Lerner für weiterführende Klassen im Fach Musik allerdings als weniger relevant betrachtet werden, als dies bei den Hauptfächern der Fall ist, scheint dieser Umstand für den Großteil der Lehrenden hinnehmbar zu sein. Bei indirekter Bezugnahme scheint dies ähnlich zu sein. Auffällig ist hier, dass auch die Ausprägung existiert, wonach das schulinterne Curriculum Musik in Musik keine Relevanz für die Lehrzielvorstellungen hat.

In Bezug auf die Lehrpläne kann abschließend resümiert werden, dass insgesamt keiner der betrachteten Unterkategorien eine besonders vordergründige Rolle abzugewinnen ist. Allein die Tatsache, dass sich vermehrt durch schulinterne Curricula nur indirekt auf die Lehrpläne bezogen wird, wird eine Übereinstimmung der Hypothese erkennbar. Anhand des vorliegenden Materials kann festgestellt werden: Die Rahmenlehrpläne Musik spielen in Bezug auf die ZvM eine untergeordnete Rolle.

Die Untersuchungen zum Lehrplanbezug sollen mit einer komprimierten Übersicht zu den entsprechenden analytisch extrahierten Ausprägungen der einzelnen Kategorien schließen.

<u>Lehrplanbezug</u>		
Anzahl der Nutzung	Konkrete Bedeutung für Musikunterricht	Fächervergleich
<ul style="list-style-type: none"> • keine Nutzung des Lehrplans • (neuen) Lehrplan ein Mal angeschaut • Lehrplan ein Mal genutzt • zwei Mal (das schulinterne Curriculum) genutzt • drei bis vier Mal (das schulinterne Curriculum) genutzt • Lehrplan vier Mal genutzt • Lehrplan (bzw. schulinternes Curriculum) vier bis fünf Mal genutzt 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Bedeutung • Orientierung an den Grundprinzipien (Kompetenzorientierung) • Vergewisserung der Grundlagensicherung für weiterführende Klassen (auf Lehrplan oder Curriculum bezogen) • Vergewisserung der Themenabdeckung (nur auf Curriculum bezogen) • grobe Orientierung an Richtlinien des Lehrplans • Grundlage für schulinternes Curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen oder Curricula • keine (substanziellen) Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen • Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen bzw. Curricula (bei Hauptfächern ist die Relevanz höher) • Unterschiede in der Relevanz von Lehrplänen bzw. Curricula (angeeignetes Wissen in Musik für weiterführende Klassenstufen weniger von Relevanz) • Unterschiede in der Relevanz von Curricula (keine Relevanz der Curricula in Musik)

9.4 Kompetenzorientierung der Lehrziele im Musikunterricht

In diesem Kapitel soll sich nun der entsprechenden Kompetenzorientierung der Musiklehrkräfte zugewandt werden. Trotz der in Kapitel 3.1.2.1 dargestellten Kritik an den Bildungsstandards für den Musikunterricht, ist die Hypothese hier im Sinne der Kompetenzorientierung formuliert. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass der Wandel von der Input- zur Outputorientierung mittlerweile viele Jahre zurückliegt. Demnach müsste sich ein entsprechender Wandel in der Unterrichtspraxis abbilden lassen. Es soll sich in diesem Kapitel also der Beantwortung folgender Hypothese gezielt angenähert werden.

Hypothese 1

Die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften sind kompetenzorientiert.

Um diese Hypothese am Material zu überprüfen, wurden im Gespräch insgesamt vier Hauptschwerpunkte gesetzt. Von Interesse waren zum einen Äußerungen darüber, ob, und wenn ja woher, die Befragten Informationen zu der Kompetenzorientierung erhalten hatten. Außerdem wurde versucht zu klären, was die InterviewpartnerInnen unter dem

Kompetenzbegriff verstehen. Des Weiteren lag ein Schwerpunkt auf dem Grad des Einflusses der Kompetenzorientierung auf den jeweiligen Musikunterricht. Und letztlich sollte der Einfluss der Kompetenzorientierung in Musik mit jenem in anderen Fächern verglichen werden. Um einen direkten Bezug zu den zuvor extrahierten Zielen der Lehrkräfte herzustellen, wurden diese entsprechend der Hypothese in der Zusammenfassung dieses Kapitels (vgl. 9.4.1) auf eine vorhandene Kompetenzorientierung hin beleuchtet.

Kategorie IV. 1: Herkunft der Kenntnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengetragen, die Auskunft über die Herkunft von Kompetenzorientierungswissen bei den Lehrpersonen geben. Diese Informationen sind vor dem Hintergrund wichtig, dass die Realisierung eines Wandels von der Input- zur Outputorientierung nur dann Einzug in den Musikunterricht hält, wenn auch die Lehrpersonen ausreichend über entsprechende Informationen verfügen.

Bei der Extrahierung der Aussagen konnte festgestellt werden, dass einige der Lehrpersonen ihre Kenntnisse zu Kompetenzen aus den Lehrplänen beziehen. Dabei muss hervorgehoben werden, dass einige der Befragten Unsicherheiten mit dem aufweisen, was zu den Kompetenzen konkret in den Lehrplänen steht. Dass vermehrt die Rede von Kompetenzen ist, wissen aber alle dieser Ausprägung zugeordneten Lehrpersonen aus den Lehrplänen.

Eine Person hat sich das erste Mal im Referendariat mit Kompetenzen auseinandergesetzt. Informationen hat sie von ihrem Hauptseminarleiter erhalten. Dieser Seminarleiter arbeitete nach Aussagen der befragten Person auch am Berliner Lehrplan mit.

Eine andere Lehrkraft gab an, Informationen bei Fortbildungen erhalten zu haben.

Im Weiteren konnte eine zusätzliche Ausprägung festgestellt werden. Diese ergibt sich aus den Bemerkungen einer Lehrperson, die sagte, sie hätte generell von Kompetenzen gehört. Um die Existenz von Kompetenzen wusste sie generell von Erzählungen. Allerdings findet ein aktives bewusstes Informieren nicht statt, da die Kompetenzorientierung für die Person nicht von Interesse sei und sie darauf nach eigenen Angaben keinen großen Wert legen würde. Interessant ist, dass sie sich im weiteren Gesprächsverlauf teilweise widersprach. Der Meinung der befragten Person nach, würden in ihrem Unterricht alle Kompetenzen gefördert werden. Auf die Frage nach den konkreten Kompetenzen konnten aber keine klaren Angaben gemacht werden. Mehr dazu in den Ausführungen zu den entsprechenden Unterkategorien.

Zwei der Befragten hatten schließlich keine Informationen zu den Kompetenzen im Musikunterricht erhalten. Generell würden Kenntnisse zu Kompetenzen vorliegen, jedoch ist

das für das Fach Musik nicht der Fall. Eine dieser beiden Lehrkräfte war sich nicht sicher, ob es überhaupt Kompetenzen im Musikunterricht gibt.

Ausprägung	Textbeispiel
Kenntnisse aus Lehrplänen	<p>B11: Also das sind / ja <u>natürlich</u>, weil schon das Thema für mich ja war, was sind Kompetenzen und was erwarten sie? Und ich bin ja der Meinung, eine Kompetenz werde ich mein Leben lang / bin ich am Arbeiten eine Kompetenz zu erreichen, zu vervollständigen, ich finde nie, dass das zu Ende ist. So, dadurch dass die Zeugnisse / ich weiß ja nicht was Sie / schon die in der Grundschu/ schon Klasse eins, sind ja nur noch in Kompetenzen eingeteilt, so, also muss man sich damit auseinandersetzen und ich sage aber ganz ehrlich, das ist so ein weit/ Also auch für die Kollegen, oftmals so schwer zu beurteilen, welche Kompetenz / Ist schwierig, aber ich weiß es, ja, so. Und ich kann dann eben für mich in Anspruch nehmen die Kompetenz des Musikhörens, des Musikhör/ die bahne ich an oder vertiefe ich oder wie auch immer.</p> <p>B10: Ja, da haben wir uns auch schöne Sätze ausgedacht, die dann im Lehrplan stehen. Was die Kinder also können sollen. Die sollen also ehm (nachdenklich) ja.</p> <p>I: Ja, okay das wird also gemeinsam dann hier in Anlehnung an den vorgegebenen Rahmenlehrplan ...</p> <p>B10: Genau, steht das da auch drin. Die Kinder können die Lieder mit richtigem Text, richtiger Melodie und mit schöner Intonation wiedergeben. Die Kinder kennen Musikwerke von den Komponisten, die wir uns ausgewählt haben, die also vor allem in Sachsen-Anhalt / oder eben jetzt wie Mozart, der ist natürlich außerhalb von Sachsen-Anhalt aber weil es eben auch so ein Komponist ist, der von vielen Kindern gekannt wird, schon durch Trickfilme und so und dann ist das im Lehrplan auch so formuliert.</p> <p>B9: Allgemeingeltende Kompetenzen, wie das gemeinsame Miteinander fördern und / das steckt da [in den Lehrplänen] schon drin.</p> <p>B6: Ja also ich muss jetzt sagen, da bin ich ein bisschen / da müsste ich mir vielleicht, also / bin ich ein bisschen vielleicht im Hintertreffen (lachend) oder beziehungsweise hinterm Mond sage ich jetzt mal, also mit den Kompeten/ ich meine ich denk/ ich weiß ja natürlich was Kompetenzen sind, also jetzt ehm (nachdenklich) / nur manchmal ist es mir so ein bisschen, gerade im Rahmenlehrplan stehen ja auch die Kompetenzen dann, die ein Schüler erwerben soll oder also das ist mir manchmal so ein bisschen abstrakt.</p> <p>[...]</p> <p>Aber ist vielleicht jetzt auch unser Gespräch mal so ein Anlass, sich mal wieder damit auseinanderzusetzen oder nochmal zu gucken, was steht da eigentlich, werden meine Kompetenzen oder werden die Kompetenzen, die jetzt so gefordert sind eigentlich durch meinen Unterricht abgedeckt. Das könnte man sich nochmal / müsste man sich ja / bestimmt müsste man sich nochmal ehm (nachdenklich) / müsste man nochmal hinterfragen.</p>
Kenntnisse aus Referendariat	<p>B7: Ich denke, also ich bin noch ehm (nachdenklich) sehr sehr ich bin eigentlich noch ziemlich frisch im Beruf, seit dreieinhalb Jahren jetzt</p>

	<p>und davor habe ich mein Referendariat gemacht und da habe ich zum ersten Mal von Kompetenzen gehört, das heißt mein Studium war noch eigentlich so so recht davon also weniger betroffen sage ich mal so ja, das heißt kaum, sondern zum ersten Mal die oder sagen wir die gezielte Auseinandersetzung mit Kompetenzen hat tatsächlich erst im Referendariat stattgefunden und da sogar eher beim Hauptseminarleiter, das heißt der der eher für das Allgemeine zuständig ist und nicht bei dem Fachseminarleiter der dann sozusagen dich in Musik unterrichtet und so weiter. Das heißt eher wirklich hatte ich da muss ich schon sagen einen jemanden, der mich auch sehr inspiriert hat, also das kann ich auch den Namen sagen, also Doktor XYZ war das, der hat mit daran gearbeitet am Berliner Lehrplan und hat eben an diesen Kompetenzen mitgearbeitet und ich denke, durch ihn kam ich so ein bisschen dahinter, was ehm (nachdenklich) was das überhaupt sein soll. Aber im Studium <u>nein</u>.</p>
Kenntnisse aus Fortbildungen	B4: Naja, da haben wir ja ständig Fortbildungen, keine Ahnung.
davon gehört	<p>B2: (lacht) I: Ne oder ja? B2: Also mich interessieren diese Sachen nicht so doll, also <u>klar</u>, ich habe davon gehört aber ich lege da keinen großen Wert darauf ehrlich gesagt.</p>
keine Kenntnisse für Musik, nur für andere Fächer	<p>B12: Ne, ne. Musik nicht. Generell ja, generell für Mathe und Deutsch ja. Aber ich muss dazu sagen, ich war viele Jahre nur in eins zwei und bin jetzt mal wieder seit sieben Jahren oder acht Jahren in Klasse drei und musste mich natürlich auch dann da erstmal wieder ein bisschen neu wieder mit beschäftigen.</p> <p>B3: (lacht) Also in der Musikdidaktik ist das einfach mal nur ein Witz, finde ich. Also in der Geschichtsdidaktik gibt es schon einige Sachen mit Kompetenzen, auch da ist das Modell noch nicht klar aber zumindest habe ich in Geschichte ehm (nachdenklich) (4) ein bisschen ein Gefühl dafür, was Kompetenzen sein sollen.</p> <p>[...]</p> <p>Das ist halt die Frage, ob das auch wirklich funktionieren könnte aber. Ja, das kommt mir zum Gedanken, da weiche ich wahrscheinlich gerade total von dem ab, was du willst aber das wäre sozusagen für mich die Frage, wenn man über Kompetenzen nachdenkt. Das ist ja die Frage, wie die Musikdidaktik das versteht. Gibt es da überhaupt einen einheitlichen Ansatz, was eine Kompetenz in Musik ist? Ich weiß gar nicht.</p> <p>I: Naja, also ich meine letztendlich, jetzt will ich ja wissen, was du denkst // wir können gerne später nochmal ... //</p> <p>B3: // Gut. Aber gibt es das? Okay ja, gut. //</p> <p>[...]</p> <p>Ja, also wie kriegt das ein Lehrer, ein Musiklehrer an der Schule mit, dass es eben das jetzt gibt. Also ich habe mitgekriegt wir haben jetzt / Es war / Ich bin ja auch erst neu, die haben alle, die ganzen Fachleiter haben jetzt eine Tagung gehabt zum neuen Lehrplan. Da war ich aber nicht dabei und irgendwie hat mich auch keiner gefragt aber das sind wohl auch nicht spezifisch zu den Fächern. Und es gab jetzt neulich wohl irgendwie eine Konferenz von Musik irgendwie im ganzen Bezirk XYZ, die zusammen kamen über irgendetwas zu sprechen aber da war ich nicht da weil ich / irgendetwas war da, irgend eine andere Veranstaltung</p>

hatte ich da, ah ich hatte Unterricht im Zwölferkurs. Also weiß ich nicht, ob jetzt sozusagen schon von Seiten des Landes vielleicht jetzt irgendwas hereingestreut wurde, über sowas, das kann ich dir nicht sagen aber ich hab davon nichts mitgekriegt und wie gesagt, die Frage, ob das was ändern würde.

Kategorie IV. 2: Verständnis Kompetenzbegriff im Musikunterricht

Diese Kategorie soll Auskunft darüber geben, welches Verständnis die Lehrenden von Kompetenz im Musikunterricht besitzen. Es zeigte sich, dass der überwiegende Teil ein Kompetenzverständnis im Sinne der fachbezogenen (Berlin) bzw. inhaltsbezogenen (Sachsen-Anhalt) Kompetenzbereiche des Lehrplans vertritt. In unterschiedlicher Ausprägung herrscht darüber hinaus ein Verständnis im Sinne der Handlungskompetenz vor. Eher allgemeiner besitzt eine der befragten Personen ein Verständnis im Sinne von Problemlösefähigkeit nach der Kompetenzdefinition Weinerts. Eine andere Lehrkraft besitzt ein auffällig gering ausgeprägtes Kompetenzverständnis. In Ansätzen ist die Facette *Wissen* (Weinert 2001) bzw. der kognitive Bereich der Kompetenzorientierung (Ziener 2006) erkennbar.

Ausprägung	Textbeispiel
Verständnis im Sinne der fachbezogenen bzw. inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche des Lehrplans	<p>B11: Also wir haben das in den Bereichen, in diesen vier oder drei Jahren, als es mit den Kompetenzen groß anfang, haben wir unseren schulinternen großen Lehrplan für jedes Fach nochmal überarbeitet und auch Musik. So, und da haben wir dann gesagt okay, wir haben also, wenn ich das so richtig sage, Kompetenz des, sag mal, Gesang, ja, Singen, so, Kompetenz Musikhören, Musizieren und Lied/ also Singen, Gesang, Arbeit am Gesang und so weiter. Das sind so diese Kompetenzen. Die Groben, so.</p> <p>B10: Also, dass die Kinder Melodien und Texte aufnehmen und wiedergeben können. Das sie Instrumente erkennen, auch am Klang erkennen, an der Form am Aussehen erkennen. Dass sie Musikstücke von den Komponisten, die wir ausgewählt haben, dass sie Musikstücke kennen. Dass sie / ehm (nachdenklich), die sollen nicht wissen, von wann bis wann die gelebt haben. Also nicht mit den Jahreszahlen. Aber so ein bisschen. Ob das also schon lange her ist oder ob das mit unserer Zeit gleichzusetzen ist. Dass sie also Informationen über die Komponisten haben. Und eigentlich steht da auch drin, dass die Kinder also Notenwerte kennen, Pausenwerte kennen, Tonleitern bis zu zwei Vorzeichen stehen im Lehrplan. Und da sind wir aber gerade nicht in der Situation, dass das dann nachher am Ende der vierten Klasse auch so ist.</p> <p>I: Haben wir schon angesprochen, ja.</p> <p>B10: Aber im Lehrplan steht das wohl, ja. (lacht)</p> <p>B7: Ja. Also ich vermische das auch ein bisschen aus dem Bereich, dass ich aus der Oberstufe komme, aber ich sehe sie genau so vertreten und</p>

wichtig auch in der Grundschule, also es geht einfach um Verstehen / Hören und Verstehen, also das ist zum Beispiel jetzt eine Art von Kompetenz, das ziemlich Vieles einschließt, also sowohl das analytische Hören, als das emotionale Hören, was dann auch reflektiert werden soll und ehm (nachdenklich) und das Verstehen ist natürlich ein sehr weiter Begriff. Hat man die Musik verstanden, wenn man sie analysiert hat und formal bestimmt hat? Deswegen sehe ich die Kompetenz Verstehen tatsächlich auch da eher im Erlebnisbereich (*B7 zeigt auf Denken in Musik*), das heißt solange man die Musik zwar formal bestimmen konnte, sie aber vielleicht emotional nicht durchdrungen hat, hat man vielleicht nur eine Seite der Medaille. Also das heißt, man hat das nicht vollständig. Und für mich geht es um Verstehen, in erster Linie auch durch Erfahrung, Verstehen durch Erfahrung, das heißt durchaus erstmal auch formal / die formalen Aspekte zu hören, fokussiert Zuhören, analysieren können, ehm (nachdenklich) ist aber nur ein kleiner Aspekt, der aber nicht hinreichend ist, um aber nicht das hier zu erreichen (*B7 zeigt auf „Authentische Begegnung mit Musik - Kunsterfahrung“*), also diese Begegnung mit Musik und Kunsterfahrung, sondern da gehört nämlich eine empirische Erfahrung auf jeden Fall mit Musik dazu und das geht dann zum Beispiel über Musizieren, Mitmachen, Machen, selber Improvisieren und so, das ist zum Beispiel der eine Aspekt der Kompetenz. Dazu kommt natürlich auch der Aspekt der Gestaltung, der greift so ein bisschen rüber ja, also Musizieren, Singen, ehm (nachdenklich) alles, was mit Aktion im Musikunterricht zu tun hat ...

I: Auch Tanzen dann ...

B7: Tanzen dann sicherlich, genau. Genau, es gibt noch einen Aspekt, in der Oberstufe Denken über Musik, was eben in der Grundschule nicht so vertreten ist, finde ich aber auch gerechtfertigt, also Reflektieren oder Nachdenken über Musik, da geht es dann tatsächlich um die Rolle der Musik. Und ich sehe das auch als eine intellektuelle Leistung, die ehm (nachdenklich) einfach den kulturellen Wert der Musik nochmal schätzt / wertschätzt und das in unsere Gesellschaft einbezieht, wie gesagt eher in der Oberstufe, dann.

I: Mhm (bejahend), okay.

B7: Ja, so. Das sind so die Hauptaspekte. Hören, Verstehen, Gestaltung, ehm (nachdenklich) dazu gehört natürlich Musizieren, Singen und so weiter.

B9: Allgemeingeltende Kompetenzen, wie das gemeinsame Miteinander fördern und / das steckt da schon drin und das schafft schon Gemeinschaftssinn und kleine Projekte umzusetzen in einem Projekt oder eine kleine Klanggeschichte gestalten, das ist zum Beispiel eine Sache, die halte ich auch für ganz wichtig, dass eine Gemeinschaft funktioniert, dass eine Klassengemeinschaft da ist, wo einer auf den anderen hört und das wird ja sonst im normalen Unterricht kaum so in Gruppenarbeit zelebriert, also da gibt es dann auch Stationsbetrieb oder mal eine Lerntheke oder so, aber / es ist Partnerlernen, das ist auch mal ein Gruppenlernen aber das aufeinander Hören, das ist ja / spielt ja in Musik schon noch eine andere Rolle, eine wichtigere Rolle. Und der Umgang miteinander und sich etwas trauen, also solche Kompetenzen sind schon wichtig für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung.

	<p>Reine musikalische Kompetenzen sehe ich darin, die Aufmerksamkeit zu schulen, das Zuhören zu schulen und eben wirklich so ein Verständnis für die Vielfalt, die Musik bieten kann zu erwerben oder anzubahnen. Weil ja zu Hause häufig Musik nur in eine Richtung stattfindet, was Eltern mögen oder Kinder mögen und Schule bietet ja doch / oder sollte so ein bisschen so einen Grundblick in alle Richtungen geben. Und das ist schon gegeben. Rhythmen übernehmen hat etwas mit Körperhaltung, mit Körperspannung, mit Übertragen von ehm (nachdenklich) ja / mit Abnehmen von Rhythmen von anderen. Hören, Nachmachen, Mitmachen, Verstehen, Rhythmisches Sprechen und Singen hat ganz viel auch mit Sprachbildung zu tun, ist schon von Klasse eins an eigentlich ein ganz wichtiger Bestandteil, ehm (nachdenklich) sicher macht das nicht jeder Lehrer. Das macht ein Musiklehrer mehr.</p> <p>I: Mhm (bestätigend). Sind das so die Kompetenzen, die du mit eigenen Worten sozusagen gerade umschreibst?</p> <p>B9: (...) Ich müsste jetzt einfach tiefer in den Lehrplan einlesen.</p>
<p>Verständnis im Sinne der 4 Kompetenzbereiche von Handlungskompetenz erkennbar; Kategorien der Fähigkeitsbereiche (Ziener) erkennbar</p>	<p>B2: Na wenn wir die jetzt grob nehmen, dann ist die <u>sozialen</u> Kompetenzen die eine Rolle spielen. Dann eine (...) Was ist jetzt kognitive / oder welche es da gibt (...) Ich weiß jetzt nicht welche Kompetenzen im Moment, weil in meinem Studium hat man das schon dreimal verändert die Namen, deswegen ...</p> <p>I: Das ist auch nicht das Problem, oder nicht relevant. Aber sage einfach was dir einfällt und das ...</p> <p>B2: Also die Bewegungsgeschichten, dann auch die mentalen Sachen, die verbalen also im Prinzip, also ich würde sagen durch Unterricht, durch einen Un/ durch Musikunterricht, kann man alle Kompetenzen fördern.</p>
<p>allgemeines Verständnis im Sinne vereinzelter Kompetenzbereiche der Handlungskompetenz (Sachkompetenz)</p>	<p>B6: Ich denk/ ich weiß ja natürlich was Kompetenzen sind, also jetzt ehm (nachdenklich) / nur manchmal ist es mir so ein bisschen, gerade im Rahmenlehrplan stehen ja auch die Kompetenzen dann, die ein Schüler erwerben soll oder also das ist mir manchmal so ein bisschen abstrakt.</p> <p>[...]</p> <p>Also mit der Stimme umgehen und die Erfahrung der eigenen Stimme machen und was weiß ich, also es ist ja auch nicht nur Singen, ist ja auch nicht nur Singen dabei, es gibt ja inzwischen auch Sprechgesang und es gibt ja auch, was weiß ich, Lautmalerei mit der Stimme und so weiter, also das kann man dann alles noch in verschiedene Kompetenzen gerade da bin ich jetzt mit der Begrifflich/ also mit der Formulierung wie man das / ehrlich gesagt nicht so ganz // ehm (nachdenklich) // kompetent (lacht), also nicht so im Bilde.</p> <p>[...]</p> <p>Ja eben, also zum Beispiel der Umgang mit der St/ Das ich meine Stimme erfahre, das ich ehm (nachdenklich) (...) auch, dieser ganze Bereich mit Atmung, mit wie stehe ich da, wie wirkt / also das ist ja auch / wirkt sich ja auch auf andere Fächer aus, wie stehe ich da, wenn ich ehm (nachdenklich), wenn ich mich präsentieren will, das ist ja beim Singen und sagen wir mal beim Vortrag ähnlich, wie setze ich die Stimme ein, wie atme ich und so, also erstmal der Bereich, wie kann ich mit meiner Stimme umgehen und sagen wir mal eben bei</p>

	<p>Instrumenten, die Erfah/ ja, (..) wie kann ich, ja die ehm (nachdenklich) Erfahrung oder die Fähigkeit / Ich kann, sagen wir mal, bestimmte Klänge bestimmt vielleicht auch Melodien auf einem Instrument spielen, obwohl ich jetzt kein Musikinstrument selber erlernt habe oder ich kann Rhythmen (..) meine Hände ehm (nachdenklich) (...) also auch ehm (nachdenklich) (..) ...</p> <p>I: Koordination oder?</p> <p>B6: Genau. Genau, die <u>Koordination</u> einsetzen und solche Dinge. Das sind / Also für mich ist das sagen wir mal, wenn man von Kompetenzen spricht mehr so eine allgemeine Beschreibung und / die ich dann jetzt so auf den Musikunterricht bezogen so konkret auch füllen müsste. Aber wie / da müsste ich mich wirklich nochmal ein bisschen einarbeiten in den Rahmenlehrplan.</p>
<p>Verständnis im Sinne kompetenten Musikhandelns (Kaiser); Handlungs-kompetenz Lehrplan</p>	<p>B4: Eigentlich das, was ich mache. Und ich finde / in meinen Augen ist das Kompetenzerwerb. (5) Das befähigt die Leute zum Handeln, letztlich und das ist eigentlich das, was ich mir unterm Handeln vorstelle in Musik. Ich kann auf dem Weihnachtsmarkt vorspielen und Geld verdienen, das ist eindeutig eine Kompetenz.</p>
<p>Verständnis im Sinne von Problemlösefähigkeit (Weinert)</p>	<p>B3: Die Kompetenz ist die Problemlösefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. So haben wir das in der Geschichtsdidaktik an der Uni gelernt. Und wenn das eine Kompetenz ist, dass ich nicht einfach nur Fachwissen habe, was ich wiedergebe, was ja keine Kompetenz ist, sondern das ist Sachwissen. Sondern die sind eben / bei der / in Sachsen-Anhalt wurde benutzt: <u>Reproduktionskompetenz</u> und <u>Rezeptionskompetenz</u>. Als Begriffe auch im Lehrplan. Und da habe ich mich immer, also nach wie vor finde ich das ganz doll schwierig und es gibt noch keine so richtige Literatur in soweit ich gerade weiß in der Musikdidaktik. Es gibt eine Veröffentlichung, das habe ich neulich irgendwo mal gesehen</p> <p>[...]</p> <p>Wenn Kompetenzen wirklich die Fähigkeit sind, ehm (nachdenklich) (...), Schüler und Schülerinnen, die die Fähigkeit besitzen (flüsternd). Eine Problemlösefähigkeit, das ist ja im Endeffekt die Kompetenz, als / ich stehe ja an einem Punkt und weiß nicht weiter und muss mir jetzt eine Lösung überlegen, wie kann ich das Problem lösen. Wie könnte so eine Kompetenz in Musik aussehen? (...) Da gibt es ja auch wieder sicherlich viele viele / im Endeffekt sind das wahrscheinlich genau die gleichen Bereiche, über die wir eigentlich schon die ganze Zeit sprechen. Nur eben dann auf nicht In - sondern Outputorientierung, dass ich, ja dass ich an dem Punkt stehe. Ich gebe dem ein Notenblatt mit einem Lied und sage „Bitte, ihr habt jetzt (..) drei Wochen Zeit, dann höre ich von allen das Lied hier unten, wir machen eine Präsentation.“. Buff! Das ist dann aber natürlich schon sehr hochgegriffen, aber das wäre ja dann im Endeffekt, okay sie müssen sich selbst Sachen beschaffen, ich dann als Lernbegleiter zu sagen, okay ich muss erstmal rauskriegen, was sind das hier alles für Buchstaben, für Zeichen, aha, Notenwerte, Pausenwerte, Stammtöne, dass sie sich das selber erarbeiten. Aber was das, also direkt, also ich</p>

	könnte jetzt so aus dem Stehgreif sagen, diese und jene Kompetenz brauchen wir. Also das ist / darüber müssen sich eigentlich andere Gedanken machen. Aber das wäre es für mich im Endeffekt. Wenn sie das dann anwenden können. Oder eben / sage hier, da sind wir beim Lesen drin, Biografie Händel, los gehts. In drei Wochen bekomme ich von allen eine Präsentation. Auf welchem Weg auch immer. Powerpoint, Plakat, selbst spielen. Vollkommen frei. Also das wäre es für mich.
kein genaues Verständnis; in Ansätzen Facette Wissen (Weinert) bzw. Kognitiver Bereich (Ziener) erkennbar	<p>B12: Ne! Ne (lachend). Sagen Sie das mal, dann komme ich bestimmt drauf. (lacht)</p> <p>I: Naja, ich glaube man könnte das grundsätzlich umschreiben, sie können auch kurz nochmal in sich gehen. Ich will das gar nicht // irgendwie // hören wie sie genau heißen, das interessiert mich nicht, sondern so allgemein ehm (nachdenklich) (...) die / Oder anders, in Deutsch, was sind da die Kompetenzen?</p> <p>B12: // Ne! //</p> <p>B12: (..) Jetzt stehe ich auf dem Schlauch. Nun sagen Sie mal. (lacht)</p> <p>I: Aber wie gesagt, wenn Sie das nicht wörtlich parat haben, ist mir // das auch nicht wichtig in // dem Moment.</p> <p>B12: Ne, darum.</p> <p>B12: (7) Na diese Wissensaneignung, Wissensverinnerlichung, ja. (..) Es strömt so viel auf einen ein hier am Tag (lacht), ja ja.</p>

Kategorie IV. 3: Einfluss Kompetenzorientierung

Ebenfalls von Interesse war die Frage, ob die Kompetenzorientierung einen Einfluss auf den Unterricht der Lehrenden hat. Dabei stellte sich heraus, dass der überwiegende Teil keinen Einfluss auf den Unterricht sieht. Das hat unter anderem damit zu tun, dass nach Angaben der Lehrpersonen, die Unterrichtsmaterialien und außerschulische Angebote das Unterrichten viel stärker beeinflussen würden. Außerdem sind viele dieser Lehrkräfte schon länger im Beruf, was scheinbar zur Folge hat, dass sie ihren Unterrichtsstil nicht ändern (wollen). Man müsse die altbewährten Ziele nur umformulieren, dann wären sie kompetenzorientiert. Andererseits sagt eine Lehrperson, dass sie immer schon kompetenzorientiert unterrichtet, was sie hier mit einem hohen Praxisanteil gleich setzt. Interessant ist hierbei, dass die Person die Kompetenzen nicht tiefergehend benennen kann und trotzdem der Auffassung ist, dass alle Kompetenzen in ihrem Unterricht gefördert werden. Eine Veränderung des Unterrichts nach der Implementierung der Bildungsstandards konnte hier aber nicht festgestellt werden. Jedoch betrifft es nicht nur Lehrpersonen mit Berufserfahrung, denn eine Person ist erst neu im Beruf und hat die Kompetenzorientierung scheinbar noch nicht gänzlich durchdrungen. Die entsprechenden Kompetenzen im Musikunterricht sind dieser Person nicht bekannt. Somit

wird hier argumentiert, dass Kompetenzorientierung lediglich den Einfluss hätte, sich über die Effekte des Unterrichts klarer werden zu können.

Eine Lehrkraft kann nur einen geringen Einfluss der Kompetenzorientierung auf den Unterricht feststellen. Die Person gibt an, sich noch mehr in den Lehrplan einlesen zu müssen, um den Unterricht entschieden an den entsprechenden Kompetenzen ausrichten zu können.

Drei der befragten Lehrkräfte gaben an, dass die Kompetenzorientierung einen Einfluss auf deren Musikunterricht hat. Sie haben einerseits den „großen Bogen“ im Blick, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Diese Form des Unterrichts, der über eine längere Zeitspanne hinweg Kompetenzen fördert, ist ohnehin die bevorzugte Art des Unterrichtens einer Lehrkraft. Andererseits wird sich auf die Ausrichtung auf Kompetenzen eingelassen und entsprechend der Unterricht darauf abgestimmt.

Ausprägung	Textbeispiel
Einfluss der Kompetenzorientierung auf den Musikunterricht	<p>B7: Weil zum Glück, also da denke ich mal kam die Wende ja rechtzeitig, da bin ich absoluter Vertreter der neuen Ausrichtung auf Kompetenzen und die sind zum Glück nicht mehr <u>so</u> auf Lernziele bedacht, sondern haben einen großen Bogen im Blick. Also das heißt, es ist nicht wichtig in dieser Stunde etwas zu erreichen, sondern was erreicht der Schüler über eine Zeit lang und das entspricht absolut meiner Art auch zu unterrichten und ehm (nachdenklich) also das Große nicht aus dem Blickwinkel zu verlieren.</p> <p>I: Okay, also die Kompetenzorientierung hat schon erheblichen Einfluss auch auf deinen Musikunterricht?</p> <p>B7: Ehm (nachdenklich) erheblichen, genau. Absolut, ja genau.</p> <p>B10: Ja. Na sicher, ja.</p> <p>B9: Ziele ist so ein klar formuliertes Wort. Ziele, da denke ich an den Rahmenlehrplan und da müsste ich jetzt in den Kompetenzen nachschlagen und müsste jetzt sagen, also Ziel im Endjahr Klasse / Also das ist ja immer so, Klasse eins, zwei, am Ende von Klasse zwei muss ein bestimmtes Grundwissen da sein. Da müsste ich den jetzt holen, dann könnten wir da nachschlagen. Klasse drei vier hat dann so ein gewisses Endwissen, was man nachweisen muss in diesen Kompetenzbereichen. Also das sind jetzt so die Themenbereiche, in denen man sich bewegt. Die Ziele, die müssten ja natürlich jetzt da konkret untergeordnet werden und konkretisiert werden.</p> <p>[...]</p> <p>Ja, abschnittweise, ich sage mal vierteljährig schaue ich schon mal nach, wenn ich was eben häufiger dann in Klasse drei und vier, wenn es um was abzurufen geht, das ich mir noch mal da die Kompetenzen vorziehe oder / und zu dem Thema nochmal gucke, „Machst du da zu viel?“ oder „Verlangst du da zu viel?“ oder „Wo ist jetzt die Grenze?“ aber meistens ist es unerreichbar weit.</p> <p>[...]</p>

	<p>(7) Sicher schon. Wobei man auch häufig nach dem Methodenwechsel guckt und das / die Kompetenzen stecken da ja auch eigentlich drin. Ja, also dass man jetzt wirklich die Kinder mit / von allen Seiten mit allen Sinnen auch fordert. Und das steckt da eigentlich drin.</p>
<p><u>Einfluss</u> der Kompetenzorientierung auf den Musikunterricht <u>gering</u></p>	<p>B6: Also ich sage jetzt zum Beispiel jetzt wenn ich sage, ich möchte gern, dass sie gerne singen oder dass sie auch schön singen und sie auch die Stimme sich ausbildet und was weiß ich und alles, das kann man natürlich wenn man das so anders formulieren würde, also dann müsste / könne man das jetzt ja sie erringen die Kompetenz / ich weiß jetzt gar nicht, wie das im Rahmenlehrplan dann ausgedrückt wird, ehm (nachdenklich) ...</p> <p>I: Aber irgendwo würde man das finden, // wahrscheinlich // das meinen Sie?</p> <p>B6: // Ja. //</p> <p>[...]</p> <p>B6: Aber ist vielleicht jetzt auch unser Gespräch mal so ein Anlass, sich mal wieder damit auseinanderzusetzen oder nochmal zu gucken, was steht da eigentlich, werden meine Kompetenzen oder werden die Kompetenzen, die jetzt so gefordert sind eigentlich durch meinen Unterricht abgedeckt. Das könnte man sich nochmal / müsste man sich ja / bestimmt müsste man sich nochmal ehm (nachdenklich) / müsste man nochmal hinterfragen.</p> <p>[...]</p> <p>B6: (...) Ja scho/ ja schon indem ich jetzt versuche, das ehm (nachdenklich) ja, auch so den Schülern zu vermitteln, an verschiedenen / eben mit unterschiedlicher Füllung, also wie gesagt, unterschiedlichen Themen und / aber ich gebe auch zu, ich könnte nochmal wieder das nochmal wieder ein bisschen auffrischen. Ja, stimmt schon.</p> <p>I: Das tut jetzt wirklich nichts zur Sache ...</p> <p>B6: Nein, das tut jetzt so nichts zur Sache aber aber es es es hat schon ehm (nachdenklich) also (..) einen Einfluss, indem man / indem ich mich da daran orientiere, was was wer jetzt das Ziel da, also ich setze ja auch Ziele, also wie kann man das jetzt noch erreichen oder was könnte man dann noch dazu nehmen.</p>
<p><u>kein Einfluss</u> der Kompetenzorientierung auf den Musikunterricht</p>	<p>B11: Ehrlich gesagt, (..) ich mache das so für mi/ also, ja ich kann das immer so schön bezeichnen im Nachhinein und könnte da / Oder wenn ich Ihnen meine Stundenplanung abgeben würde hätte ich da hübsch die Kompetenzen, aber dass es mich wirklich verändert hat in meinem Musikunterricht, überhaupt nicht, da verändern mich wirklich völlig andere Dinge. Also „Kriege ich andere Instrumente? Habe ich andere Angebote, wo ich mit den Kindern hingehen kann? Habe ich anderes Lehrwerk?“, wobei ich gar nicht so viel hab. „Finde ich Lieder, die mir gefallen oder andere Tänze?“. Das wiederum beeinflusst meinen Musikunterricht viel mehr, als die Kompetenzen.</p> <p>B12: (...) Naja, (..) was / Wir haben ja ein Ziel zu verfolgen und diese Ziele sind schon wichtig, egal mit welchem, ja, Mittel. Und ich denke die Ziele, ja, haben wir ja gerade besprochen, dass die so auch am Ende irgendwo alle verinnerlicht haben und begriffen haben, nach vier Jahren (lacht), wenn sie immer einen gleichen Musiklehrer haben, ja.</p> <p>B3: Ich glaube sozusagen, ja, ich glaube sozusagen, dass die Konsequenz, die das hätte, ist, sich darüber noch bewusster zu sein, was man tut. Ich glaube, das wäre sozusagen ehm (nachdenklich) (..) das was da passieren</p>

würde. Was ich in Geschichte eben auch teilweise / sich ein bisschen anbahnt zu sagen: Okay das ist die Kompetenz dann, Narrativität, okay was muss ich machen im Unterricht, damit das am Ende bei raus kommt. Und wie kann ich das nachprüfen, dass das rauskommt. Das kann man ja dadurch konkreter machen. Das ist ja in Musik / ist halt die Frage, ob das wirklich dann auch wieder so notwendig ist, weil man sieht ja wieder auch, auch wenn es jetzt schon so läuft ohne den Kompetenzbegriff, was am Ende bei rauskommt.

[...]

Ehm (nachdenklich) (4), also weiß ich nicht, ob das wirklich Auswirkungen hätte sozusagen, auf das Unterrichten, ob ich / wär halt die Frage, wie die Kompetenzen aussehen. Also ob das jetzt für mich noch eine neue Erkenntnis ist, aber da ist ja immer die Frage, nehme ich das an, was ich da lese. In wie weit sage ich nicht Kaffee neu aufgebrüht. Oder im Endeffekt ist es nichts anderes und teilweise habe ich das Gefühl, dass wovon wir sprechen, wenn wir in (Musics ?) zum Beispiel vom aufbauenden Musikunterricht gesprochen wird, ja, also das war für mich klar, das Musikunterricht irgendwie das Einzelne aufeinander aufbaut. Wo ist jetzt genau der Unterschied zu anderen also es ist halt irgendwie, ja, also total die Frage, was versteht man selbst da drunter und wie weit ist man an dem Punkt, dass man sagt, man nimmt das an und bekommt das überhaupt mit.

[...]

die Frage, ob das was ändern würde. Ja, ich wäre mir glaube ich einfach nur bewusster, „Aha, damit mache ich also das und das.“. Das was ich also intuitiv irgendwie gefühlt, also man macht ja irgendwie auch so viel intuitiv. Sehr oft eigentlich, und dann denkt man sich „Oh, ach das machst du damit, interessant.“. So, das / diesen Effekt hätte das wahrscheinlich bei mir.

[...]

die Frage, ob das was ändern würde. Ja, ich wäre mir glaube ich einfach nur bewusster, „Aha, damit mache ich also das und das.“. Das was ich also intuitiv irgendwie gefühlt, also man macht ja irgendwie auch so viel intuitiv. Sehr oft eigentlich, und dann denkt man sich „Oh, ach das machst du damit, interessant.“. So, das / diesen Effekt hätte das wahrscheinlich bei mir.

B2: Also mich interessieren diese Sachen nicht so doll, also klar, ich habe davon gehört aber ich lege da keinen großen Wert darauf ehrlich gesagt.

[...]

Aber so wie ich arbeite, da werden alle Kompetenzen gefördert. Auch die soziale, auf jeden Fall und da passiert sehr viel bei manchen. Weil ich finde, wenn man Musik als, als ein Fach, (..) kein trockenes Fach oder kein Spaß-Fach nimmt, sondern Musik wie Sport betreibt, schon zielorientiert, aufbauend und dann ist auch Disziplin spielt eine Rolle aber auch Spaß bei / (der Zuwachs kommt dann bei raus?) Dann fördert man alle Kompetenzen bei dem Kind.

[...]

Ich denke mir, ich decke alle ab. (..) Mehr oder weniger.

I: Ja, okay.

B2: (...) Oder mir fällt jetzt nichts ein, wo ich sage, es wird nicht abgedeckt.

B4: Nein. Ich meine ja, (seufzt) also jedenfalls ist es nicht anders als vorher bei mir. Ja also es sind ja Kompetenzen, also so gesehen / Ich meine da hat die / naja, was soll man dazu sagen, ich habe das schon immer gemacht so.

Kategorie IV. 4: Fächervergleich

Es ist zu erkennen, dass Lehrpersonen, bei denen die Kompetenzorientierung keinen Einfluss auf den Musikunterricht hatte, (vgl. Kategorie IV. 3: Einfluss Kompetenzorientierung) bei der Frage nach Unterschieden in anderen Fächern vermehrt auf andere Bereiche als auf die Kompetenzorientierung eingehen. Es könnte geschlussfolgert werden, dass der Wandel hin zur Outputorientierung bei diesen Lehrkräften generell weniger präsent ist.

Nicht direkt die Kompetenzorientierung betreffend sagt eine Lehrperson, dass die Inhalte bei allen Fächern gleich wichtig sind und spricht sich darüber hinaus gegen eine Leistungsbewertung in Musik aus, da es dort sowieso mehr um Spaß und Freude ginge.

Zudem wird auf die Anerkennung des Faches Musik im Vergleich zu anderen Fächern ausgewichen. Eine Lehrkraft kennt ausschließlich die zu erwerbenden Kompetenzen ihres zweiten Unterrichtsfaches, sodass damit einhergehend die Kompetenzorientierung nicht in Musik, sondern nur im zweiten Fach bewusst eine Rolle spielt.

Bei den Lehrpersonen, bei denen die Kompetenzorientierung eine Rolle im Musikunterricht spielte (vgl. Kategorie IV. 3: Einfluss Kompetenzorientierung), ist kein (großer) Unterschied in der Kompetenzorientierung zu anderen Fächern auszumachen. Um die Kompetenzorientierung in Musik zu gewährleisten, sei jedoch mehr Anstrengung beim Lehren erforderlich, als das bei anderen Fächern der Fall ist.

Es fällt insgesamt auf, dass der Bereich der Bewegung als fach- bzw. inhaltsbezogener Kompetenzbereich des Musikunterrichts verstärkt herausgehoben wird. An diesem Bereich der Kompetenzförderung könne man sich in anderen Fächern (ausgenommen Sport) weniger gut orientieren. Denn andere Fächer sprächen verstärkt kognitive Bereiche an. Somit würde das Zukurzkommende des methodisch-gestalterischen Bereiches (Ziener 2006) bzw. der Methodenkompetenz, mit dem Fokus auf Bewegung, vom Musikunterricht übernommen.

Ausprägung	Textbeispiel
kein direktes Eingehen auf Unterschiede bei der Kompetenz-	B11: (...) Ja. Ich selbst als Lehrer (...), also ich unterrichte auch sehr gerne Deutsch, ja, in meiner Klasse, in meiner eigenen Klasse, ich habe jetzt die Erste, unterrichte ich sowieso erstmal gerne Alles, hätte da auch gerne Musik, finde ich sowieso wirklich auch besser, weil ich viel auch in Deutsch und Mathe versuche Musik einzubauen, das mögen die. So Bewegungsspiele,

orientierung
in anderen
Fächern

brauchen die in Klasse eins. Die können noch keine 45 Minuten still sitzen und / Und so machen / die merken gar nicht das Lernen, das finde ich ja an Musik so toll, muss ich jetzt wirklich sagen, so dieses nicht merken, dass ich lerne. Ob rechts und links, ob Körperkoordination, ob zusammen anfangen, so, ich glaube ich fühle mich in Musik nicht so gehetzt, wie eventuell in Deutsch und Mathe, dass ich eben / ich muss eben halt 26 Buchstaben in dem ersten Schuljahr schaffen, da beißt die Maus keinen Faden ab, das ist nun mal so, so, und hab eben jetzt, obwohl noch so wenig Schulzeit ist immer noch vier und weiß ich nicht, noch fünf Buchstabenverbindungen, also hab immer einen gewissen Druck, so, den verspüre ich in Musik nicht. Da bin ich ein Stück freier auch für mich, so. Ich mache das auch gerne, es ist für mich eine Stunde wo / Es gibt genau so beschissene Stunden (flüsternd), die nicht laufen, muss ich jetzt mal / aber es ist auch / ich mach ja da mit, ich kann viel mehr selber aktiv sein, auch im Musikunterricht als in den anderen Fächern, das ist für mich schon so ein Stück / geh gerne in Musik, also ich freue mich wenn Dienstag ist und ich habe Musik.

I: Ein Stück Freiheit.

B11: Ja, so ein Stück Freiheit, genau. Ich finde das nicht so engmaschig wie Deutsch und Mathe.

B12: Eigentlich nicht, für mich ist das alles gleich wichtig.

[...]

Da liegen natürlich die Mathe und Deutschstunden immer früh, wo die Kinder aufnahmebereit sind und dann mittag, ja, und dann muss ich / bin ich auch tolerant und sage es muss nicht jeder ein Musiker werden, und da muss man auch nicht zu 100 Prozent da voll die Leistung bringen, wie sie in Mathe und Deutsch sicherlich eher noch gebracht werden müssen, ja, und von der Bewertung her ist es ja auch so, dass man doch in Musik, ja, gerade Singen bewertet viel, dann vielleicht ein bisschen Musik hören und ein bisschen Notenlehre, da aber keiner schlechter als drei mehr in der Grundschule abschneidet. Also, das habe ich hier noch nicht erlebt. Wir haben hier auch ein relativ hohes, ja, gutes Klientel (lacht) und von daher so ja, das sie auch nicht mit schlechten Noten verprellt werden. Ich wäre auch dafür, das gar nicht zu bewerten, Musik und Zeichnen und solche Sachen, ja, das war ja auch mal eine Diskussion früher, ja, dann wer / es gibt Leute die kriegen immer in der Melodie immer eine vier oder fünf, weil sie es einfach nicht können, ja, aber sie müssen ja bewertet werden und so sage ich eben, denen sollte man eben auch nicht die Freude nehmen.

[...]

Und da muss man eben auch versuchen den gerade mit Notenlehre, wenn sie sagen „Ohh“ (abwertend), wenn man da aber das Glockenspiel nimmt, verteilen wir uns immer in drei vier Räumen und dann dürfen die die Noten eben spielen und hinterher sage ich „Wer möchte mal vorspielen?“, praktisch für / auch auf eine gute Note, ich sage „Aber denkt daran, ich gebe hier keinem eine vier oder fünf, wenn es nicht klappt dann /“. Und hinterher sagen die „Ey, wir konnten Glockenspiel spielen!“. Haben die in ihrem Leben noch nicht in der Hand gehabt, aber so diese Erfolge und dann haben sie mal auch gerade die die nicht singen können haben dann eben mal eine Melodie gespielt, aber nach Noten. Ich lasse die dann auch, ich schreibe allerdings die Notennamen drunter. Also die Buchstaben schreiben wir drunter, denn sonst kriegen die das nicht hin. Ja, aber die müssen sich damit beschäftigen und das klappt auch ja. Ja, doch das macht mir selber dann auch

Spaß, wenn sie dann Freude daran haben (lacht), ja.

B2: Genau. Ja, ist schon ein großer Unterschied, klar, ob man jetzt Musik betreibt mit Kindern zusammen oder man braucht, man unterrichtet ein anderes Fach. Also ich sehe einen Unterschied.

[...]

Ist einfach anders. Weil es wird nicht gelesen, nicht geschrieben die meiste Zeit. Sondern gesungen, getanzt und gespielt und das ist halt schon ein Unterschied. Und die Kinder sitzen auch nicht am Platz, das ist auch ein Unterschied und du als Lehrer sitzt nicht am Platz.

B4: Also, man hat als Musiklehrer wenig Unterstützung von den Eltern, logischer Weise, in der Regel. Musik hat keine Lobby in dem Sinne, wird bei Festen aber gerne gebracht logischer Weise, also im Kollegium haben wir gar keine Schwierigkeiten, da sind wir anerkannt, also das ist hier ein super Kollegium, da kann man nichts sagen, da sind auch die Religionslehrer komplett integriert und hier ist man nicht irgendwie schlechter oder besser angesehen, mit irgendeinem Fach, hier ist jeder eigentlich gut angesehen. Da ist nicht aber bei den Eltern ist die Wichtigkeit anderer Fächer um einiges höher und viel auch bei den Schülern und viele sagen, es wäre komplett gleich und dann fragen die auch öfter mal, „Ist es denn wichtig, was ich in Musik für eine Zensur habe?“, dann sage ich okay „Naja, die Durchschnittsnote beeinflusst es.“ und da kann ich schon ganz schön was rausholen, „Es kommt darauf an, wo du hinwillst, wenn du nur auf den letzten Latschen da willst, dann ist das egal.“

Unterschiede bei der Kompetenzorientierung in anderen Fächern

B3: (lacht) Also in der Musikdidaktik ist das einfach mal nur ein Witz, finde ich. Also in der Geschichtsdidaktik gibt es schon einige Sachen mit Kompetenzen, auch da ist das Modell noch nicht klar aber zumindest habe ich in Geschichte ehm (nachdenklich) (4) ein bisschen ein Gefühl dafür, was Kompetenzen sein sollen. Das ist ja eben der vermehrte Gebrauch des Begriffes Kompetenz und ich frage mich so oft, wo ist die Kompetenz dahinter.

[...]

Aber eigentlich wüsste ich nicht, dass irgendjemand irgendwas richtig mit Kompetenzen formuliert hat. Also total offen, also hier ist eigentlich die Musikdidaktik gefordert, auch uns was in die Hand zu geben. Also gefühlt ist da nichts in Bezug auf Outputorientierung. Also ich finde, wir werden dann als Musiklehrer da ganz schön im Dunkeln gelassen. Also klar, wir können sagen Rhythmus, irgendwie Rhythmen aufnehmen, aber das ist ja alles gefühlt irgendwie keine Kompetenz.

[...]

finde ich trotzdem, dass Musik eine besondere Rolle spielt, weil einfach der Lehrer im Fokus steht, ganz oft. Egal ob ich Rhythmen vorgebe, anleite, sehr sehr kräftezehrend auch, ich verteile die Instrumente gerade eben in der Grundstufe, wo sie noch gar nicht so richtig wissen, abgesehen davon, dass das hier in der Mittelstufe auch so ist aber, wo die Grundstufe noch gar nicht weiß, was tun wir hier eigentlich und ich einfach nur sage „Und du nimmst jetzt den Bassbaustein und du machst immer c, der nächste g“, also da ich das verteile bin ich ja sozusagen immer im Fokus und bin ich eigentlich derjenige der irgendwie trotzdem jeden Schritt irgendwie in der Hand hat in einer Stunde. Und das ist, finde ich, schon total anders zu anderen Fächern. Einfach weil du doch immer dabei bist und die Königsdisziplin des Musizieren ist unglaublich, also im Unterricht, das alles in der Hand zu

haben und ich begleite irgend etwas, die Schüler haben noch Instrumente, dann singen alle noch und am Ende muss es auch noch alles zusammen passen, finde ich so krass und das unterscheidet sich auf jeden Fall. Ich kann Kollegen verstehen, die dann einfach, also ich bin ja noch jung ne, weiß ich nicht, wie das in zwanzig Jahren ist. Die dann auch irgendwann sagen, ich mache eben nur noch frontal an der Tafel und schreibe zu Händels Biografie Sachen an die Tafel, weil der erst / Einfach eben das spezifische von Musik ist sehr sehr auch anstrengend ist. Auch das schöne da dran, es ist anstrengend aber es ist auch schön natürlich, aber das ist ganz klar. So irgendwie dieses ganze eben Praktische, eben das Erfahren.

B6: Im Deutschen ist es ja doch, also gerade in unseren / in unserer Stufe dann eben sehr viel mehr kognitiv, also dann ist ja Rechtschreibung, Grammatik gut und auch selbst Aufätze oder Texte verfassen, soll ja immer nach einem bestimmten Schema / Also ist ja sehr kognitiv und das Emotionale wird / könnte man in Deutsch nun auch vielleicht mal ein bisschen mehr ansprechen aber dazu bleibt meistens keine Zeit, weil die Schüler ja heute zu Tage also / ja , was heißt heute zu Tage aber die haben schon unterschiedliche also Fähigkeiten und man arbeitet, obwohl es alles Muttersprachler oder noch nicht mal / aber wo sie sehr gut Deutsch sprechen arbeitet man an bestimmten Themen doch relativ lange dran, weil nicht mehr so viel gelesen wird und Rechtschreibung ist auch schon selbst bei uns also doch schon ein ganz schönes Problem. Also man hat nicht so viel Zeit, das Emotionales zu / also zu achten. Und das hat man / diese Möglichkeit hat man eben dann doch mit Musik. Auch weil man ja, finde ich eine größere Freiheit hat, was man machen kann.

I: Da kann man mehr auf Bereiche eingehen, die in anderen Fächern unter den Tisch fallen?

B6: Mhm (bestätigend), genau. Und man muss jetzt, jedenfalls / Ich glaube das ist eben auch so im Rahmenlehrplan so vorgesehen, dass man jetzt nicht unbedingt alles abhaken muss. Man muss jetzt nicht sagen, bis zur sechsten Klasse ehm (nachdenklich) alle Tonleitern, alle Intervalle, alle was weiß ich, alle Notenwerte, also das / ich versuche das schon, dass die davon gehört haben und dass sie das auch / Aber jetzt meine Kollegin, die in der Dritten / wir haben drei Sechste Klassen / die in der dritten Sechsten Klasse / also wir / sechs a unterrichtet, die hat zum Beispiel, weil das ging mit der Klasse irgendwie ging / die hat alle Tonleitern durchgesprochen, bis was weiß ich fünf, sechs Kreuze und das habe ich eben nicht gemacht, weil ich das jetzt nicht so wichtig finde, nur das ist schonmal, also jedenfalls wissen, dass es sowas gibt und ehm (nachdenklich) ja, wie die Musik daraus besteht eigentlich so. Also man hat mehr Freiheit eben und deshalb kann man auch noch andere Bereiche ansprechen, als in anderen Fächern.

keine
Unterschiede
bei der
Kompetenz-
orientierung
in anderen
Fächern

B10: (6) Naja, ich sage mal, es ist schon anders. Wenn man jetzt Mathematik macht oder Deutsch. Aber vom Großen und Ganzen eigentlich nicht. Also hier ist mehr Bewegung, wobei in meiner ersten Klasse machen wir auch zwischendurch ein Liedchen an, weil ich eine so eine Püppi dabei habe die noch nicht 45 Minuten auf dem Stuhl sitzen kann und das kommt den anderen auch zu gute und dann machen wir eben nach 20 Minuten eine Weltraumreise oder irgendwas, so ein drei Minuten Spielchen und dann turnen wir alle durch den Raum, dass sie alle wieder danach stille sitzen können, ehm (nachdenklich) aber ansonsten ist im Musikraum natürlich mehr Bewegung im Vergleich jetzt zu Mathe, Deutsch oder so.

[...]

Und, nö würde ich jetzt keine großen Unterschiede würde ich jetzt nicht sehen. Außer dass sie natürlich hier, ja, wenn wir mit Instrumenten arbeiten oder zwischendurch / Die Kinder haben ein Arbeitsheft in der zweiten Klasse, die haben auch ein Buch aber alle anderen ehm (nachdenklich) müssen sich dann eben die Materialien holen, die wir brauchen. Da ist also mehr Bewegung, würde ich sagen. Oder weil wir auch tanzen, aber ansonsten würde ich, nö keinen großen Unterschied zu den anderen Fächern sehen.

B7: [...]

I: Und wie ist das da bei Sport, ist das da mit den Kompetenzen / Weiß ich gar nicht, die Kompetenzen in Sport ist das ...

B7: Genau, doch genau so. Also es gibt da die Aufteilung ehm (nachdenklich) und so ähnlich, also so ähnlich gesehen auch mit sozialen Kompetenzen vor allem, also Fairness, Teamwork und so weiter ehm (nachdenklich) Disziplin und so das ist in der Grundschule teilweise so weit, dass wir 50 Prozent eigentlich für das Miteinander und soziale Kompetenzen und das wird nachher im Sportunterricht die Notenverteilung / Nur die Hälfte ist leistungsorientiert, das heißt, in wie fern dann koordinative und konditionelle Fähigkeiten vorhanden sind. Also schon sehr klar gegliedert auch.

B9: Aber das aufeinander Hören, das ist ja / spielt ja in Musik schon noch eine andere Rolle, eine wichtigere Rolle.

[...]

(..) Naja, der Unterricht ist bewegter. Der ist bewegter, der ist auch anstrengender, als eine Deutschstunde sage ich jetzt mal oder eine Mathestunde, weil ich einfach in viele Richtungen denken muss und viel viel anbieten muss oder viel ehm (nachdenklich) Dinge im Blick haben muss. Ja, bereit stelle oder auch / wie auch immer. Weil es eben in viele Richtungen geht. (...) Von daher empfinde ich das als anstrengender. Und ich muss ja auch von Stunde zu Stunde dann auch umschalten, es gibt da Tage, da wechsele ich von der einen Klassenstufe in die nächste, dazwischen habe ich noch eine Pausenaufsicht und weiß dann gar nicht wo ich / wie ich dann die Gitarre pünktlich bis in den nächsten Raum kriege oder / Ja selbst, wenn man Kinderdienste hat, trotzdem ist das schwierig und das strengt schon an. Also das ist sicher für einen, der Musik als reines Fach für sich hat und vielleicht noch ein zweites Fach dazu unterrichtet einfacher, sich zu strukturieren, als ich die früh Ethik hat, dann Mathe, Deutsch und Sachkunde und dann kommt noch eine Doppelstunde Musik hinterher, also da bewege ich mich in allen Sphären, was Grundschule so tut. Ja, und das ist schon anstrengend. Musik ist / fordert. Ja, also das ist / da kann ich nicht sagen „Ach, jetzt machen wir mal nur /“, also ich nicht, das ist auch nicht mein Anspruch.

9.4.1 Zusammenfassung Kompetenzorientierung

Auch an dieser Stelle soll nochmals die entsprechende Hypothese in Erinnerung gerufen werden: Die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften sind kompetenzorientiert.

Grundsätzlich lässt sich durch die geführten Gespräche hinsichtlich der Kompetenzorientierung feststellen, dass der Großteil der Befragten zunächst erst einmal generell Kenntnisse über die Kompetenzorientierung besitzt. Lediglich zwei der interviewten Lehrpersonen waren sich nicht darüber im Klaren, was es mit Kompetenzen im Musikunterricht auf sich hat.

Bei der Beschreibung von Kompetenzen im Musikunterricht stellte sich heraus, dass sich etliche Lehrkräfte an den Kompetenzbereichen orientieren, welche in den Lehrplänen fachspezifisch formuliert sind. Ein weiterer Großteil bezieht ein Kompetenzverständnis aus dem Blickwinkel der Handlungskompetenz. Dabei wurden unterschiedliche Ausprägungen ersichtlich, welche wiederum auf unterschiedlich intensives Eingehen auf Teilbereiche der Handlungskompetenz zurückzuführen sind. Des Weiteren wird ein Kompetenzverständnis im Sinne einer Problemlösefähigkeit deutlich. Lediglich eine der befragten Lehrpersonen konnte nur sehr vage Angaben zum Kompetenzverständnis geben. Verkürzt gesagt wird hier Kompetenz mit Wissen gleichgesetzt.

Bei dem Einfluss der Kompetenzorientierung auf den Musikunterricht ergibt sich das Bild, dass der überwiegende Teil der Befragten keinen Einfluss auf den Unterricht deklariert. Nur bedingt abgeschwächt wird dieses Bild durch die Annahme einiger Interviewten, man müsse die vorhandenen Zielformulierungen lediglich im Sinne der Kompetenzorientierung umschreiben. Tatsächlich gehen einige Lehrpersonen, die keinen Einfluss der Kompetenzorientierung sehen, davon aus, dass durch ihren Unterricht sowieso Kompetenzen gefördert werden. Es sind allerdings auch andere Ausprägungen zu verzeichnen, welche einen Einfluss der Kompetenzorientierung auf den Musikunterricht erkennen lassen. Allerdings muss auch hier genauer differenziert werden. So gibt eine Lehrperson an, dass kompetenzorientiert zu unterrichten sowieso deren bevorzugte Art und Weise zu lehren ist. Somit kommt der Wandel von der Input- zur Outputorientierung dieser Person zwar entgegen, beeinflusst den Unterricht aber nur indirekt in Form einer bildungspolitischen Bestätigung des eigenen Unterrichtskonzepts. Zusammenfassend ergibt sich das Bild, dass der Großteil der Lehrkräfte entweder davon ausgeht, sowieso kompetenzorientiert zu unterrichten, oder die Kompetenzorientierung im Musikunterricht noch nicht genügend durchdrungen wurde. Durch mangelndes Kompetenzverständnis im Musikunterricht unterrichtet ein geringer Teil der Befragten vereinfacht gesagt nach wie vor verstärkt inputorientiert. Bei wenigen der befragten

Lehrpersonen kann durch die Implementierung der Bildungsstandards eine Beeinflussung des Unterrichts hin zur Outputorientierung erkannt werden.

Wird ein mehr oder weniger direkter Einfluss der Kompetenzorientierung im Musikunterricht deklariert, so wird in Bezug auf andere Fächer kein großer Unterschied gesehen. Ist die Outputorientierung jedoch weniger im Musikunterricht präsent, wird vermehrt der Frage hinsichtlich der Unterschiede in anderen Fächern ausgewichen. In Musik kompetenzorientiert zu unterrichten sei anstrengender als in anderen Fächern, was auf die generell höhere Belastung von Musiklehrern (Hofbauer 2017) zurückgeführt werden könnte. Der Bereich der Bewegung wird als fach- bzw. inhaltsbezogene Kompetenz im Musikunterricht verstärkt gefördert, als dies in den Hauptfächern der Fall ist. Andere Fächer konzentrieren sich vermehrt auf kognitive Kompetenzbereiche. Ein *Narrowing of the curriculum* (vgl. 3.1.2.1) ist demnach erkennbar.

<u>Kompetenzorientierung</u>			
Herkunft der Kenntnisse	Verständnis Kompetenzbegriff im Musikunterricht	Einfluss Kompetenzorientierung	Fächervergleich
<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse aus Lehrplänen • Kenntnisse aus Referendariat • Kenntnisse aus Fortbildungen • davon gehört • keine Kenntnisse für Musik, nur für andere Fächer 	<ul style="list-style-type: none"> • im Sinne der fachbezogenen bzw. inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche des Lehrplans • im Sinne der 4 Kompetenzbereiche von Handlungskompetenz erkennbar; Kategorien der Fähigkeitsbereiche (Ziener 2006) erkennbar • allgemeines Verständnis im Sinne vereinzelter Kompetenzbereiche der Handlungskompetenz (Sachkompetenz) • Verständnis im Sinne kompetenten Musikhandelns (Kaiser 2001); Handlungskompetenz Lehrplan • im Sinne von Problemlösefähigkeit (Weinert 2001) • kein genaues Verständnis; in Ansätzen Facette <i>Wissen</i> (Weinert 2001) bzw. Kognitiver Bereich (Ziener 2006) erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss vorhanden • Einfluss geringfügig vorhanden • kein Einfluss vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • kein direktes Eingehen auf Unterschiede bei der Kompetenzorientierung in anderen Fächern • Unterschiede bei der Kompetenzorientierung in anderen Fächern • keine Unterschiede bei der Kompetenzorientierung in anderen Fächern

Es bleibt festzustellen, dass der Wandel von der Input- zur Outputorientierung scheinbar nur langsam in das Bewusstsein der Musiklehrpersonen an Grundschulen Einzug hält. Aus den

Beschreibungen der Lehrpersonen kann nicht vermehrt festgestellt werden, dass die Zielvorstellungen von Musiklehrern kompetenzorientiert sind. Von der dargestellten Sichtweise der Lehrpersonen soll es im Folgenden abschließend hin zu einer sortierten Darstellung der extrahierten Ziele dieser Lehrkräfte hinsichtlich einer Kompetenzorientierung gehen.

	kompetenzorientiert	nicht kompetenzorientiert
Zielverfolgung mit Musikunterricht (molar)	<ul style="list-style-type: none"> - Präsentationsfähigkeit - Sprachbildung 	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlichkeitsentwicklung/ Ich-Stärkung - Gemeinschaftsbildung; (Inklusion) - Sozialisation - Humanistische Bildung - (Regional-)Kulturelle Bildung - Schulung der Aufmerksamkeit
Zielverfolgung in Musikunterricht (molekular)	<ul style="list-style-type: none"> - Singen - Stimmbildung - Musizieren - Gestalten und Begleiten - Musikhören - Einblicke in vielfältige Bereiche der Musik - Tanzen - Meinungsbildung über Musik - Musiktheorie - Notenlehre - Musikgeschichte - Soziale Kompetenz - Instrumentenkunde 	<ul style="list-style-type: none"> - Spaß und Freude

Es wird auf einen Blick deutlich, dass lediglich die molaren Zielverfolgungen weniger kompetenzorientiert sind. Auf molekularer Ebene hingegen ist eine Kompetenzorientierung in hohem Maße ausgeprägt. Es ist ein Unterschied zwischen der Sichtweise einiger Lehrpersonen in Bezug auf die Kompetenzorientierung und der hier ermittelten Ausprägung erkennbar. Dies lässt darauf schließen, dass die Ziele zwar überwiegend kompetenzorientiert sind, das Verständnis über die Kompetenzorientierung jedoch noch nicht nachhaltig bei allen Lehrkräften ausgeprägt ist. Somit müsste die Hypothese auch differenziert beantwortet werden. Genauer bedeutet dies, dass die Zielvorstellungen aller Lehrpersonen überwiegend kompetenzorientiert sind. Die Zielvorstellungen sind jedoch teilweise nur unbewusst kompetenzorientiert.

10. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Im Folgenden sollen die Forschungsergebnisse abschließend zusammengefasst werden. Dabei geht es zunächst um die beiden Forschungsfragen.

Forschungsfragen

Welche Ziele verfolgen die Musiklehrkräfte a) **mit** ihrem Musikunterricht? (**molar**)
b) **in** ihrem Musikunterricht? (**molekular**)

Es werden etliche, teilweise in Verbindung stehende, Lehrziele auf der **molaren** Ebene deutlich. Dabei geht es sowohl um die Sprachbildung, die Schulung der Präsentationsfähigkeit und der Aufmerksamkeit, sowie die Stärkung der einzelnen Persönlichkeiten. Somit steht eine Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen im Fokus. Dies könnte als ein erster großer Bereich der Ziele angesehen werden, die die Lehrpersonen an Grundschulen mit ihrem Musikunterricht verfolgen.

Darüber hinaus geht es um die Vermittlung grundlegender Wertorientierung, welche für ein erfolgreiches Zusammenleben notwendig ist. Genauer geht es um Gemeinschaftsbildung, Sozialisation und Humanistische Bildung.

Eine (Regional-)Kulturelle Bildung konnte ebenfalls als molares Lehrziel festgestellt werden. Damit wird der Grundstein für eine kulturelle Teilhabe gelegt.

Betrachtet man das Gesamtbild der molaren Zielvorstellungen der Lehrkräfte, könnte gesagt werden, dass sich durch den Musikunterricht kompetente, aufnahmefähige, selbstbewusste, soziale und zur Kulturrezeption fähige SuS herausbilden sollen.

Betrachtet man die Ziele, die die Musiklehrkräfte in ihrem Musikunterricht auf **molekularer** Ebene verfolgen, so kann ein stark miteinander verzahntes Spektrum festgestellt werden. Bei den insgesamt 14 molekularen Lehrzielen spiegelt sich die durchgängige Zielschwerpunktsetzung aller Befragten im Bereich der Erlebensaspekte (*Denken in Musik*) wieder. Selbst bei Zielsetzungen wie Musiktheorie oder Notenlehre, die häufig mittels der angefertigten Zielkärtchen in den Interviews eher den Wissensaspekten (*Denken über Musik*) zugeordnet wurden, sind Bezüge zur Praxis und zum Erleben erkennbar. Noten werden gelernt, um zu musizieren und musiktheoretische Aspekte werden in Verbindung mit bekannten Werken parallel und mehr oder weniger unterschwellig behandelt. In erster Linie soll Spaß, Freude und nachhaltiges Interesse an Musik bei den SuS geweckt werden. Als

besonders ausgeprägt stellten sich Ziele wie Singen, Musizieren, Tanzen und die Kategorie Soziale Kompetenz heraus, was auf einen gemeinschaftlichen Erlebensaspekt schließen lässt.

Außerdem soll es um die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich der aufgestellten Hypothesen gehen.

Hypothesen

1. Die ZvM sind kompetenzorientiert.
2. Die Rahmenlehrpläne Musik spielen in Bezug auf die ZvM eine untergeordnete Rolle.
3. Die ZvM lassen sich mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells in Einklang bringen.
 - 3.3 Lässt sich das Fokusmodell in der Praxis abbilden?
 - 3.4 Gibt es einen („neuen“) Kompetenzbereich, der im Fokusmodell bisher nicht berücksichtigt wurde?

Mit Blick auf Hypothese 1 kann gesagt werden, dass die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen überwiegend nur unbewusst kompetenzorientiert sind. Dies ergibt sich daraus, dass auf der einen Seite der überwiegende Teil der Befragten keinen Einfluss der Kompetenzorientierung auf den Musikunterricht angibt. Auf der anderen Seite ist jedoch der Großteil, der aus den Gesprächen extrahierten Lehrzielvorstellungen, einer Kompetenzorientierung zuzuordnen.

Viele der Befragten besitzen zunächst Kenntnisse über Kompetenzen. Etliche Lehrkräfte orientieren sich dabei an den Kompetenzbereichen, welche in den Lehrplänen fachspezifisch formuliert sind. Ein weiterer Großteil bezieht ein Kompetenzverständnis aus dem Blickwinkel der Handlungskompetenz. Die Wenigsten beziehen ihre Kenntnisse aus Fortbildungen oder haben kein Verständnis darüber, was mit Kompetenzen im Musikunterricht gemeint ist. Wird ein mehr oder weniger direkter Einfluss der Kompetenzorientierung im Musikunterricht deklariert, so wird in Bezug auf andere Fächer kein großer Unterschied gesehen. Ist die Outputorientierung jedoch weniger im Musikunterricht präsent, wird vermehrt der Frage hinsichtlich der Unterschiede in anderen Fächern ausgewichen. Der Wandel von der Input- zur Outputorientierung scheint nur langsam in das Bewusstsein der Musiklehrpersonen an Grundschulen Einzug zu halten.

Die aufgestellte Hypothese 2 konnte durch die Untersuchungen bestätigt werden. Soll heißen, die Rahmenlehrpläne Musik spielen in Bezug auf die ZvM eine untergeordnete Rolle.

Dass den Lehrplänen insgesamt keine besonders vordergründige Rolle abzugewinnen ist, ergibt sich einerseits aus der geringen Anzahl der direkten Nutzung des Lehrplans an sich. Andererseits muss festgehalten werden, dass mehr Befragte das schulinterne Curriculum nutzen als direkt den Lehrplan. Vor dem Hintergrund, dass Curricula nicht unabhängig vom staatlichen Lehrplan sind, jedoch entschieden auf die Absichten, Erfordernisse und Bedingungen der Einzelschule abgestimmt werden, ergibt sich somit nur noch eine indirekte Nutzung des Lehrplans. Bei der Klärung zur konkreten Bedeutung für den Musikunterricht wird das Curriculum im Vergleich zu den Lehrplänen nicht als bedeutungslos betrachtet. Im Fächervergleich wird allerdings eine Aussage getätigt, dass selbst das schulinterne Curriculum in Musik bedeutungslos sei.

Hinsichtlich der ***Hypothese 3*** kann gesagt werden, dass sich die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells in Einklang bringen lassen. Auch hier konnte die Komplexität der Lehrziele in Musik erkannt werden, da sie stark miteinander verzahnt auftreten.

Einige wenige Zielvorstellungen sind nicht direkt dem Fokusmodell zuordenbar. Sie stehen aber indirekt mit anderen Lehrzielen in Verbindung, sodass sie keinen neuen Kompetenzbereich bilden. Nicht zuletzt sind sie sich untereinander auch nicht ähnlich, sodass ein „neuer“ Kompetenzbereich hätte erahnt werden können. Das Fokusmodell lässt sich also in der aktuellen Form in der Praxis abbilden.

Die folgenden Erkenntnisse konnotierten mit dem Thema dieser Arbeit. Sie wurden während der Untersuchungen bereits angesprochen. Nun sollen sie an dieser Stelle abschließend nochmals genannt werden, um einerseits bereits bestehende Forschungsergebnisse zu bestätigen. Andererseits sollen Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die mindestens verstärkt in das Bewusstsein der Bildungsforschung treten müssten, weitere empirische Forschungen ergeben könnten, wenn nicht sogar Veränderungen nach sich ziehen sollten.

Was die vermehrte Stressbelastung Musiklehrender betrifft, so konnten auch in den Untersuchungen zu den Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen vermehrt Äußerungen der Lehrpersonen in diese Richtung reklamiert werden. Es wird die verstärkte Arbeit an der Disziplin im Musikunterricht angesprochen. Die generelle Anstrengung des Faches für die Lehrenden wird durch den entstehenden Lärmpegel beim Musizieren erwähnt. Teilweise würde das Fach eine geringe Wertschätzung bei SuS, Eltern und Kollegen erfahren. Trotzdem seien Beiträge des Faches Musik gerne bei Festen und anderen schulischen

Veranstaltungen gesehen. Diese Umstände beeinflussen die gesetzten Lehrziele der Befragten. Mit einer Wahlfreiheit der Unterrichtsinhalte und Methoden wirken die Befragten dieser Stressbelastung teilweise entgegen. Dies stützt die Erkenntnisse Hofbauers (2017) zu den exogenen Stressoren im Musikunterricht und einer entsprechenden Copingstrategie.¹⁸²

Was das aufzeigen von Schwierigkeiten anbelangt, so möchte der Autor dieser Arbeit darauf hinweisen, dass vermehrt im Land Sachsen-Anhalt Lehrpersonen darüber klagten, dass mit der geringen Wochenstundenzahl in Musik die Vorgaben des anspruchsvollen Lehrplans kaum umsetzbar sind. Dem von Klieme (u.a.) angeführte Standardmerkmal *Realisierbarkeit* scheint hier nicht Rechnung getragen zu werden. Denn die Anforderungen der in die Lehrpläne implementierten Bildungsstandards sollen die LehrerInnen und SuS zwar auf der einen Seite herausfordern, auf der anderen Seite aber keine unlösbaren Aufgaben vorgeben.

¹⁸² Vgl. Hofbauer 2017, S. 241f.

Anhang

11. Literaturverzeichnis

- Ansohn, Meinhard: *Kompetenzen und Standards – die ersten Flachpässe der Bildungsdebatte im 21. Jahrhundert*, in: *Diskussion Musikpädagogik*, 20. 2003, S. 8 – 9.
- Benner, Dietrich: *Unterricht – Wissen – Kompetenz Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben*, in: Dietrich Benner (Hg.): *Bildungsstandards - Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen - Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn (u.a.) 2007, S. 124 – 138.
- Blankertz, Herwig; Ruprecht, Horst: *Stand der Curriculumforschung und der pragmatischen Curriculumrevision im Hinblick auf die bildungspolitischen Zielvorstellungen des Bundes*. München 1977.
- Bloom, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R.: *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York 1956.
- Bloom, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R.: *Taxonomie von Lernzielen im Kognitiven Bereich* (1956); deutsch: Weinheim u. Basel 1976.
- Brezinka, Wolfgang: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, München 1974.
- Brügelmann, Hans: *Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests - Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch Evaluation „von oben“*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80 (4), 2004, S. 415 – 441.
- Delors, Jacques: *The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?*, in: Springer (Hg.): *The International Review of Education - Journal of Lifelong Learning*. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-013-9350-8>, 2013, S. 319 – 330.
- Doyé, Peter: *Lehr- und Lernziele*, in: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. Basel 1995, S. 161-166.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse - Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg 2013.

- Feucht, Wolfgang: *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz - Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts?*. Aachen 2011.
- Fischer, Wilfried; Hansen, Erich; Jacobsen, Jens: *Musikunterricht Grundschule - Lehrerband*. Mainz 1978.
- Frühwacht, Annette: *Bildungsstandards in der Grundschule - Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten aus der Sicht von deutschen und finnischen Lehrkräften*. Bad Heilbrunn 2012.
- Geuen, Heinz 2006: *Kompetenzvermittlung und Bildungsstandards - Probleme und Chancen für den allgemein bildenden Musikunterricht*, in: *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen von http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schueler/Veranstaltungen_Akademien/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/KunstMusikBildungSchule/Geuen.html (letzter Abruf: 06.12.2016).
- Gietzel, Detlef 2015: *Implementierung des neuen Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1-10 in Berlin und Brandenburg*, in: *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg*. Abgerufen von <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/> (letzter Abruf: 17.01.2017).
- Giroux, Henry; Penna, Anthony: *Social Education in the Classroom - The Dynamics of the Hidden Curriculum*. in: Henry A. Giroux (Hg.): *Teachers as intellectuals – Toward A Critical Pedagogy Of Learning*. London 1988, S. 21 – 42.
- Goodlad, John I.: *Educational Renewal - Better teachers, better schools*. San Francisco 1993.
- Groeben, Annemarie von der: *Aus Falschem folgt Falsches - Wie Standards zum pädagogischen Bumerang werden können*, in: Gerold Becker, Albert Bremerich-Vos, Marianne Demmer, Katharina Maag Merki, Botho Priebe, Knut Schwippert, Lutz Stäudel, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Standards - Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten* (Friedrich-Jahresheft: Bd. 23). Seelze 2005, S. 78 – 79.
- Harnischmacher, Christian: *Subjektorientierte Musikerziehung - Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*, in: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): *Forum Musikpädagogik* (Bd. 86). *Wißner- Lehrbuch* (Bd. 9). Augsburg 2008.
- Harnischmacher, Christian; Blum, Kilian; Hofbauer, Viola C.: *Kompetenzorientierung im Musikunterricht - Eine empirische Studie zum Einfluss von Motivation, Instrumentalpraxis, pädagogischer Selbstreflexion und Lehrplanorientierung auf die*

- Kompetenzorientierung von Lehrerinnen und Lehrern im Musikunterricht*. Vortrag auf der Jahrestagung 2016 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung e.V.. Freising 2016.
- Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C.: *Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz*, in: Bernd Clausen (Hg.): *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster u. New York 2014, S. 77 – 93.
- Hattie, John: *Visible Learning for Teachers - Maximizing impact on Learning*. London 2012.
- Hattie, John: *Lernen sichtbar machen - Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* (Wolfgang Beywl, Klaus Zierer). Baltmannsweiler 2013.
- Heid, Helmut: *Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen?*, in: Dietrich Benner (Hg.): *Bildungsstandards - Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen - Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn (u.a.) 2007, S. 29 – 48.
- Helfferrich, Cornelia: *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden 2011.
- Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber 2015.
- Herzog, Walter: *Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen?*, in: Axel Gehrmann, Uwe Hericks, Manfred Lüders (Hg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle - Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn 2010, S. 35 – 46.
- Hofbauer, Viola C.: *Motivation von Musiklehrern - Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden 2017.
- Jordan, Anne-Katrin; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C.; Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas: *Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik - Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik*. in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 2012, S. 500 – 521.
- Kaiser, Hermann. J.; Nolte, Eckhard: *Musikdidaktik - Sachverhalte – Argumente – Begründungen - Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz (u. a.) 1989.
- Kaiser, Hermann J.: *Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs*, in: *Musik & Bildung*, 3. 2001, S. 5 – 10.
- Killus, Dagmar: *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster (u.a.)1998.
- Klein, Hans-Peter: *Nivellierung der Ansprüche*. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 239, 14. Oktober 2010, S. 8.

- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Bildungsreform* (Bd. 1). Berlin 2003.
- Köller, Olaf: *Bildungsstandards in Deutschland - Implikationen für die Qualitätssicherung und Unterrichtsqualität*, in: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Stephanie Hellekamps (Hg.): *Perspektiven der Didaktik - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 9). Wiesbaden 2008, S. 47 – 95.
- Köller, Olaf: *Lehr-Lern-Forschung*, in: Wolfgang Schneider, Marcus Hasselhorn (Hg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen (u.a.) 2008.
- Köller, Olaf: *Bildungsstandards*, in: Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden 2010, S. 529 – 548.
- Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin S.; Masia, Bertram B.: *Taxonomy of educational objectives*, Handbook II: *Affective domain*. New York 1964.
- Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin S.; Masia, Bertram B.: *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* (1964); deutsch: Weinheim u. Basel 1975.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus: *Qualitative Evaluation - Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden 2008.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.): *Fachlehrplan Grundschule Musik*. Magdeburg 2007.
- Lange, Bernward: *Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen - Bildungspläne 2004 – ein fundamentaler Perspektivenwechsel?*, in: *Lehren und lernen*, 31 (1). 2005, S. 3 – 10.
- Lersch, Rainer: *Kompetenzfördernd unterrichten - 22 Schritte von der Theorie zur Praxis*, in: *Pädagogik*, 12. 2007, S. 36 – 43.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2015.
- Möller, Christine: *Technik der Lehrplanung - Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. Weinheim 1973.
- Pant, Hans A. 2016: *Warum ein „neuer“ Bildungsplan? - Anlässe und Absichten der Bildungsplanreform*, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Einführung in den Bildungsplan 2016*. Abgerufen von http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG.de (letzter Abruf: 02.01.2017).

- Puteanus-Birkenbach, Katja: *Erstellung eines Syllabus für ein Lehrangebot der Entrepreneurship Education*. in: Katharina Hölzle, Katja Puteanus-Birkenbach, Dieter Wagner (Hg.): *Entrepreneurship Education - Das Potsdamer Modell der Gründungslehre und -beratung*. Norderstedt 2014, S. 184 – 196.
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg: *Einführung Pädagogik - Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden 2009.
- Rolle, Christian: *Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? - Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*, in: Jürgen Vogt (Hg.): *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*. Hamburg 2008, 42 – 59.
- Ruhloff, Jörg: *Grenzen von Standards im pädagogischen Kontext*, in: Dietrich Benner (Hg.): *Bildungsstandards - Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen - Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn (u.a.) 2007, S. 49 - 59.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): *Rahmenlehrplan Grundschule Musik*. Berlin 2004.
- Simpson, Elizabeth : *Educational Objectives in the Psychomotor Domain*, in: Miriam B. Kapfer (Hg.): *Behavioral Objectives in Curriculum Development*. Englewood Cliffs, New Jersey 1971, S. 60 – 67.
- Terhart, Ewald: *Fremde Schwestern - Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung*, in: Andreas Knapp, Detlef H. Rost (Hg.): *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2). Bern 2002, 77 – 86.
- Terhart, Ewald: *Allgemeine Didaktik - Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen*, in: Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Stephanie Hellekamps (Hg.): *Perspektiven der Didaktik -Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 9)*. Wiesbaden 2008, S. 13 – 34.
- Velica, Ioana: *Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht*, in: *Neue Didaktik*, (2), 2010, S. 10 – 24.
- Vollstädt, Witlof; Tillmann, Klaus-Jürgen; Rauin, Udo; Höhmann, Katrin; Tebrügge, Andrea: *Lehrpläne im Schulalltag - Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. in: Franz Hamburger, Marianne Horstkemper, Wolfgang Melzer, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Schule und Gesellschaft (Bd. 18)*. Opladen 1999.

- Vollstädt, Witlof: *Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne?*, in: Hans-Peter Füssel, Peter M. Roeder (Hg.): *Recht – Erziehung – Staat - Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung - Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Weinheim 2003, S. 194-214.
- Weniger, Erich: *Didaktik als Bildungslehre - Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (Bd. 1). Weinheim 1952.
- Weinert, Franz E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u. Basel 2001, S. 17 – 31.
- Ziener, Gerhard: *Bildungsstandards in der Praxis - Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber 2006.

12. Leitfaden

Forschungsprojekt der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik, Universität der Künste (Leitung Harnischmacher: Masterarbeiten Blum, Burian, Metzner).

Thema: Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von (fachfremden) Musiklehrkräften an Gymnasien/Grundschulen – Eine qualitative Interviewstudie

Ziele:

- a) Beschreibung der Zielvorstellungen von Schulmusiker*innen im Fachunterricht Musik.
- b) Taxonomie (Klassifikation, Clustern) der Zielvorstellungen.
- c) Grad der Kompetenzorientierung der Zielvorstellungen.
- d) Grad der Lehrplanorientierung der Zielvorstellungen.
- e) Abgleich mit dem Fokusmodell von SUMU.

Methode:

Interviews ca. 10 Lehrer*innen pro Schulform.

Leitfaden für Interviews: *Äußerungen der Interviewer im Wortlaut kursiv.*

Material: Notebook mit Video, Fotoapparat (aufgeladenes und stumm geschaltetes Handy!), Aufnahmegerät (Ersatzbatterien, ggf. Kopfhörer), Demographischer Fragebogen, Kärtchen, 2 X DIN A5 Vorlagen, Schreibutensilien, gute Laune!

A) INTRO: Kurze Vorstellung, Hinweis auf Datenschutz, Ergebnismeldung falls gewünscht,

B) KONKRETION I (eigene Stunde)

1. *Es hat sich bewährt, wenn wir mit einem möglichst konkreten Beispiel anfangen. Können Sie bitte Ihre letzte reguläre Unterrichtsstunde im Fach Musik beschreiben? (Achtung: nicht auf andere Stunden ausweichen lassen).*
2. Falls notwendig, weiter nachfragen: a) Thema, b) Methoden und c) Ziele.
3. *Was war an dieser Stunde typisch für Ihren Musikunterricht?*
4. *Was war für diese Stunde untypisch für Ihren Musikunterricht?*

C) KONKRETION II (Video)

1. Beobachtungsaufgabe vorweg stellen: *Sie sehen jetzt einen kurzen Ausschnitt aus einem Musikunterricht. Bitte notieren Sie sich, was die Schüler Ihrer Meinung nach hier lernen.*
2. Präsentation Video (Befragte machen sich Notizen).

3. *Was haben die Schüler hier gelernt?* (Befragte nennen Ihre Ergebnisse).
4. *Was war Ihrer Meinung nach gut an diesem Musikunterricht?*
5. *Was würden Sie anders machen um das gleiche Ziel zu erreichen?*

D) ABSTRAKTION

1. Befragte erhalten Blankokärtchen A7.
2. *Was sind die wichtigsten Ziele, die Sie mit dem Musikunterricht verfolgen? Schreiben Sie diese bitte auf die Kärtchen.*
3. *Gibt es für Sie Unterschiede zwischen der Art von Zielen? Wenn ja, ordnen Sie bitte die Kärtchen entsprechend in verschiedene Cluster/Gruppen und erläutern Sie.*
4. Fotos von den Clustern.
5. Vorlage 2 X DIN A5 Denken über Musik/Denken in Musik hinlegen.
6. *Können Sie bei Ihren Zielen eher Wissensaspekte (Denken über Musik) und Erlebensaspekte (Denken in Musik) unterscheiden? Ordnen Sie bitte die Karten entsprechend zu.*
7. Fotos von beiden Clustern.
8. Je nach Lage der Kärtchen: *Sehe ich das richtig, dass Ihr Schwerpunkt im Unterricht eher Denken in Musik (oder Denken über Musik) ist?* Nachfragen, falls Kärtchen nicht zugeordnet wurden usw.
9. *Warum ist das so?* (vgl. Punkt 3)

E) LEHRPLANBEZUG (konkret/abstrakt)

1. *Wie oft haben Sie in diesem Schuljahr die Lehrpläne für Musik zur Hilfe genommen?* Angaben möglichst in Zahlen!
2. *Welche konkrete Bedeutung haben die Lehrpläne in Musik für Ihren Musikunterricht?*
3. *Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede in der Relevanz der Lehrpläne für Musik und bspw. Mathematik oder Deutsch?*

F) KOMPETENZORIENTIERUNG

1. *In letzter Zeit ist vermehrt die Rede von der Förderung von Kompetenzen.*
2. (Reaktion abwarten!)
3. *Haben Sie dazu Informationen bekommen oder an Fortbildungen teilgenommen?*
4. *Hat die Kompetenzorientierung einen Einfluss auf Ihren Musikunterricht?*
5. *Sehen Sie einen Unterschied zu Ihrem Unterricht in anderen Fächern?*

G) OUTRO

1. Demographischer Fragebogen (ausfüllen lassen). *Spielen Sie mit anderen? Üben Sie viel?*
2. *Wollen Sie noch etwas loswerden? Haben Sie noch etwas auf dem Herzen?*
3. Abschließend: **VIELEN DANK!**

13. Vereinbarung zum Datenschutz

VEREINBARUNG ZUM DATENSCHUTZ FÜR WISSENSCHAFTLICHE INTERVIEWS

- Die Teilnahme am Interview ist freiwillig
- Es dient folgendem Zweck:

- Für die Durchführung und wissenschaftliche Auswertung des Interviews sind verantwortlich:
Interviewer/Interviewende (mit Adresse):

- Projektleiter*in (gegebenenfalls):

- Die Verantwortlichen tragen dafür Sorge, dass alle erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und ausschließlich zum vereinbarten Zweck verwendet werden.
- Der/die Interviewte erklärt sein Einverständnis mit der Bandaufnahme (Ton) und wissenschaftlichen Auswertung des Interviews.
- Nach Ende der Bandaufnahme können auf seinen Wunsch einzelne Abschnitte des Gesprächs gelöscht werden.

⇒ Das Material wird entsprechend folgender Datenschutzvereinbarungen behandelt:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Die Bandaufnahme wird von dem/der Interviewenden verschlossen aufbewahrt und nach Abschluss der Untersuchung, spätestens jedoch nach zwei Jahren gelöscht.2. Zugang zur Bandaufnahme haben der/die Interviewende, Projektmitglieder und Hilfskräfte für die Auswertung.3. In Veröffentlichungen wird sichergestellt, dass eine Identifikation des Interviewten nicht möglich ist. |
|--|

- Die Verwertungsrechte (Copyright) des Interviews liegen bei dem/der Interviewenden.
- Der/die Interviewte kann seine Einverständniserklärung innerhalb von 14 Tagen ganz oder teilweise widerrufen.
- Ich bestätige hiermit, dass ich den Interviewten über den Zweck der Erhebung aufgeklärt, die Einzelheiten der obigen Datenschutzvereinbarung sinngemäß erläutert und das Einverständnis des Befragten erhalten habe.

Berlin, den

Interviewer:

Interviewter:

14. Information zum Inhalt des Datenträgers

Auf dem Datenträger sind die Inhalte folgendermaßen angeordnet:

- **Ordner Fotos**
 - **Ordner Aufteilung 1** (Hier befinden sich alle abfotografierten Karteikärtchen, welche die Lehrpersonen in einer Anordnung aufteilten. Bei B10 wurden zwei Ordnungen in der eigenständigen Aufteilung deutlich, weshalb hier noch ein extra Foto aufgeführt ist.)
 - **Ordner Aufteilung 2** (Hier befinden sich alle abfotografierten Karteikärtchen, welche die Lehrpersonen in einer zweiten Anordnung sortiert nach *Denken in Musik* und *Denken über Musik* tätigten.)
 - **Ordner Zusatzmaterial** (Hier befinden sich die jeweiligen Zuordnungen in der ersten und zweiten Aufteilung der Befragten wieder, welche für die vorliegende Arbeit nicht Verwendung fanden. Die Gründe für das Auslassen der Nutzung sind in Kapitel 7. in der Fußnote dargelegt. Möglicherweise können die Daten aber für andere Forschungszwecke nützlich sein.)
 - **Ordner Aufteilung 1**
 - **Ordner Aufteilung 2**
- **Ordner Kategorien** (In den hier aufgelisteten Ordnern befinden sich Exel-Dokumente. Diese Dokumente spiegeln in ihrer Gesamtheit alle Unterkategorien wider. In jedem Exel-Dokument ist die Reihenfolge der Ausprägungen so aufgeführt, wie sie auch in den Darstellungen der vorliegenden Arbeit besprochen werden.)
 - **Ordner I. Verfolgung molarer Lehrziele**
 - **Ordner II. Verfolgung molekularer Lehrziele**
 - **Ordner III. Lehrplanbezug**
 - **Ordner IV. Kompetenzorientierung**

(Die farbig markierten Codes haben keine Bedeutung. Sie stellten lediglich bei der Erarbeitung der Kategorien ein Hilfsmittel dar und wurden beim Export der Daten nicht in Gänze vereinheitlicht.)
- **Ordner Transkriptionen** (Hier befinden sich alle Transkriptionen im RTF-Format. Die Dokumente sind mit den entsprechenden Fallnummern beschriftet.)

15. Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht worden sind.

Berlin, den 20.02.2017

(Georg Metzner)