

Universität der Künste Berlin
Masterstudiengang
„Lehramt an integrierten Sekundarschulen und Gymnasien mit dem Fach Musik“
Masterarbeit im Fach Musikpädagogik
Erstgutachter: Prof. Dr. Harnischmacher
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Bartels

Leistungsbewertung im Musikunterricht aus Schüler*innensicht: Eine Interviewstudie

Lucas Temming
362964
Seelingstraße 30
14059 Berlin
Lucas.Temming@gmail.com
0176 5685 3796

Berlin, den 14.06.2019

Abstract

This thesis explores students' perceptions of assessment in music education amongst middle and high school students. This is done by illuminating key aspects including the functions of assessment and their relevance, gender attributions, musical socialization, reference norm orientation, causal attributions, and the nature / nurture-debate. The research utilizes a mixed method approach, including focussed interviews which employed a variety of stimuli. As a result, students perceived individual effort to be the primary dimension constituting assessment in music education. This occurred as a result of applying Weiner's theory of attribution in combination with Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT 2.0) to the subject matter. The students viewed music specific skills as a secondary dimension of assessment in the music classroom. Since the participants perceived individual effort to be the main source of assessment, the nature / nurture-debate, as well as prior musical socialisation, was less relevant in terms of assessment for the students. Study participants rated the relevance for their grades in music low due to the lack of societal functions of assessment in music, – namely selection and allocation. This research also discovered a potentially new music-specific function of assessment, in that students view music as a means of boosting their overall grade-point average. Gender-specific attributions were prevalent in terms of girls being more disciplined in general but did not apply specifically to music related subject-matter.

Keywords: Music Education; Assessment; Nature / Nurture; Causal Attributions;

Gender

Zusammenfassung

Diese Masterarbeit exploriert Schüler*innenwahrnehmungen von Leistungsbewertung im Musikunterricht an einer integrierten Sekundarschule. Die Aspekte Funktionen von Leistungsbewertung und Zensurenrelevanz, Genderzuschreibungen, Musikalische Sozialisation, Bezugsnormorientierung, Attributionen sowie die Expertise / Begabung-Debatte werden dabei besonders beleuchtet. Die empirische Exploration fand unter Einsatz von mixed methods mit Schwerpunkt auf fokussierten Interviews, die verschiedene Stimuli präsentierten, statt. Die Ergebnisse zeigten, dass die primäre Wahrnehmungsdimension von Leistungsbewertung im Musikunterricht Anstrengung darstellt. Dies wurde durch eine Anwendung von Weiners Attributionstheorie sowie Gagnés differenziertem Modell von Begabung und Talent (DMGT 2.0) herausgearbeitet. Auch nahmen Schüler*innen musikbezogene Kompetenzen als weitere Wahrnehmungsdimension der Leistungsbewertung im Musikunterricht wahr. Das vermutete Spannungsfeld der Expertise / Begabung-Debatte sowie der Aspekt der musikalischen Sozialisation in der Freizeit war für sie nicht relevant. Die Schüler*innen bewerteten die Relevanz der Musikzensur als sehr niedrig, da die gesellschaftlichen Funktionen von Leistungsbewertung im Musikunterricht - insbesondere Selektion und Allokation – aus ihrer Sicht nur sehr eingeschränkt griffen. Diese Arbeit konnte darüber hinaus eine Kompensationsfunktion der Leistungsbewertung als eine weitere musikspezifische Funktion von Leistungsbewertung im Musikunterricht aus den Ergebnissen ableiten: Schüler*innen nutzen die Musiknote, um ihren Zeugnisdurchschnitt zu heben. Genderzuschreibungen zeigten sich lediglich in Bezug auf allgemeine Bereiche schulischer Bewertung: Mädchen wurden mehr Disziplin und Aufmerksamkeit zugeschrieben.

Stichwörter: Musikunterricht, Bewertung, Expertise / Begabung, Attributionen,

Gender

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich zunächst besonders der *Schule am Schloss* danken - insbesondere dem Leitungsteam und dem Fachbereich Musik - für die administrative Unterstützung des Forschungsvorhabens durch Schlüsselaushändigung und Raumorganisation. Darüber hinaus bedanke ich mich über die anregenden Gespräche, welche ich im Vorfeld der Befragungen mit dem dortigen Musikfachbereich führen konnte. Es ist schön zu wissen, dass diese Masterarbeit nicht für die Schublade geschrieben wird, sondern hoffentlich einen weiteren Anstoß zur Schulentwicklung der Schule am Schloss liefert. Auf die Vorstellung der Ergebnisse zur nächsten Gesamtkonferenz freue ich mich daher sehr. Des Weiteren gilt mein Dank meinem Betreuer, Prof. Dr. Harnischmacher, der mich bezüglich meiner wissenschaftlichen Ambitionen fördert und fordert. Die Beratung hinsichtlich meines Forschungsvorhabens war stets anregend und gab mir jedes Mal neue Impulse, die es zu verfolgen galt. Prof. Dr. Bartels betreute mich als Zweitgutachterin. Ich danke ihr sehr für ihre Flexibilität, die persönliche Betreuung und Nachbesprechung.

Meiner Frau möchte ich für die emotionale und moralische Unterstützung danken. Zusammen mit meinen Eltern unterstützte sie mich darüber hinaus bei der zeitaufwendigen Erstellung der Transkriptionen. Auch danke ich Freunden, Bekannten und Verwandten für deren Korrektorat und Lektorat.

Inhaltsverzeichnis

<i>Abstract</i>	2
<i>Zusammenfassung</i>	3
<i>Danksagung</i>	4
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	8
<i>Leistungsbewertung im Musikunterricht</i>	10

THEORETISCHER TEIL

<i>Theoretischer Hintergrund</i>	14
Funktionen der Leistungsbewertung.....	14
Schüler*innensicht: Alltagstheorien in musikalischen Lehr- und Lernkontexten ...	15
Relevanz der Leistungsbewertung im Musikunterricht.....	18
Forschungsstand zur Relevanz des allgemeinen Unterrichtsfachs Musik.....	18
Forschungsstand der Relevanz der Musikzensur für Schüler*innen.....	18
Gegendertes Fachimage des Musikunterrichts.....	19
Musikalische Sozialisation im Kontext der Leistungsbewertung.....	20
Bezugsnormorientierung im Musikunterricht.....	22
Soziale Bezugsnormen und ihre Funktionen im Musikunterricht.....	23
Individuelle Bezugsnormen und ihre Funktionen im Musikunterricht.....	23
Kriteriale Bezugsnormen und ihre Funktionen im Musikunterricht.....	25
Weitere Bezugsnormen und Kombinationen.....	25
Zusammenfassung.....	26
Domänenspezifische Kontrollüberzeugungen als Ausgangspunkt für Attributionen.....	27
Attributionen.....	28
Attributionsmodell (nach Weiner).....	29
Das erweiterte dreidimensionale Ursachenschema nach Weiner.....	30
Expertise und Begabung in der Musikpädagogik.....	33
Gagnés Differenzierung von Begabung und Talent.....	34
Gagnés differenziertes Modell von Begabung und Talent (DMGT 2.0).....	36
Die Relevanz des DMGT für musikpädagogische Forschung im Kontext der Expertise / Begabung-Debatte.....	40

EMPIRISCHER TEIL

<i>Forschungsdesign</i>	44
Grundsätze des fokussierten Interviews (nach Merton & Kendall).....	44
Nichtbeeinflussung bei Reaktionen gegenüber Stimuli.....	45
Subjektive Erfahrungen in Bezug auf die präsentierten Stimuli als besonderer Interviewfokus	45
Spezifität	45
Spektrum, Tiefe und persönlicher Bezug.....	46
Methodologische Funktionen des Leitfadens im fokussierten Interview	46
Teilnehmer*innen	47
Begründung der Auswahl der Stichprobe	48
Ausmaß der Strukturierung.....	51
Material	52
Antwortformat (=Zielscheibe)	52
Stimuli.....	53
Ablauf	58
Informations- und Aufwärmphase	58
Hauptphase.....	59
Ausklang- und Abschlussphase.....	61
Transkription der Interviews (nach Kuckartz)	62
Auswertung.....	62
inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz	62
finale Kategoriensystem	65
<i>Ergebnisse</i>	68
Internale Kontrollüberzeugungen: Schüler*innen führten ihre Noten fast ausschließlich auf internale Verursachungsbedingungen zurück.....	69
Schüler*innen nahmen vor allem internale, variable und kontrollierbare Verursachungsbedingungen als bewertete Faktoren im Musikunterricht wahr ...	72
Kompetenzbesitz und -anwendung haben nach der Anstrengung auch Einfluss auf die Bewertung im Musikunterricht	73
Zusammenfassung: In Musik wird man gut bewertet, wenn man sich anstrengt und zeigt, was man kann. Die Lehrkraft muss einen aber auch leiden können. ..	75
Ergebnisse zu Genderzuschreibungen	77
Genderspezifische Zuschreibungen im Kontext der Leistungsbewertung scheinen nicht musikspezifisch salient zu sein	77

Zeugnisrelevanz: Lieber in Englisch eine 1 und in Musik eine 4 als andersherum.	79
Begründungen der Befragten für die Wahl 1 in Englisch / 4 in Musik.....	79
Affektive Konsequenzen einer Zeugnisnote 4 in Musik: Zwischen Scham und Gleichgültigkeit.....	81
Kompensationsfunktion der Leistungsbewertung in Musik: <i>Musik ist nur wichtig, damit der Durchschnitt hoch ist</i>	82
Zusammenfassung.....	83
Musikalische Sozialisation: Wer in der Freizeit ein Instrument spielt, hat einen anfänglichen Vorteil im Musikunterricht	83
Begründungen der Befragten: Kompetenz ist bereits vorhanden	84
Zusammenfassung.....	85
Expertise / Begabung? Solange man sich anstrengt, ist das irrelevant.	86
Keine klaren Ergebnisse bezüglich der Bezugsnormorientierungen im Musikunterricht.....	88
Diskussion	89
Das Primat der Anstrengung im Zeichen des meritokratischen Versprechens.....	89
Relevanz der Musikzensur: Negierung gesellschaftlicher Funktionen der Leistungsbeurteilung im Musikunterricht.....	91
Generelle statt musikspezifische Genderzuschreibungen?	93
Das Spannungsfeld zwischen Expertise und Begabung ist für die Schüler*innen gar kein Spannungsfeld.....	94
Probleme und Grenzen der Studie	95
Fazit.....	99
Literaturverzeichnis.....	101
Anhang A.....	109
Leitfaden	109
Anhang B.....	113
Erziehungsberechtigtenanschreiben/Einverständiserklärung	113
Anhang C.....	115
Kurzfragebogen.....	115
Anhang D.....	116
Transkripte	116
B1	116
B2.....	122
B3.....	129

B4.....	137
B5.....	143
B6.....	148
B7.....	154
B8.....	162
B9.....	168
B10.....	174
Anhang E.....	183
Ausgefüllte Antwortformate aus dem Abschnitt 2 der Hauptphase.....	183
Selbstständigkeitserklärung.....	186

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Funktionen der schulischen Leistungsbewertung.....</i>	<i>14</i>
<i>Abbildung 2: vereinfachtes Attributionsprozessmodell.....</i>	<i>28</i>
<i>Abbildung 3: Erweitertes dreidimensionales Ursachenschema.....</i>	<i>30</i>
<i>Abbildung 4: Das Differenzierte Modell von Begabung und Talent 2.0 (DMGT) von François Gagné.....</i>	<i>37</i>
<i>Abbildung 5: Antwortformat Abschnitt 2 der Hauptphase.....</i>	<i>52</i>
<i>Abbildung 6: strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.....</i>	<i>63</i>
<i>Abbildung 7: Code-Matrix - Komplette Skala.....</i>	<i>70</i>
<i>Abbildung 8: Code-Matrix > wichtig.....</i>	<i>71</i>
<i>Abbildung 9: Code-Matrix ≤ wichtig.....</i>	<i>71</i>
<i>Abbildung 10: Zuordnung ausgewählter Items zu den einzelnen Kompetenzbereichen.....</i>	<i>74</i>
<i>Abbildung 11: Kurzfragebogen.....</i>	<i>115</i>

Verzeichnis der verwendeten Stimuli

Stimulus 1: Aufführungssituation Musikunterricht (Bildschirm-Aufnahme).....	54
Stimulus 2: Zwei Zeugnisse zur Auswahl.....	55

Stimulus 3: Mädchen / Junge56

Stimulus 4: Mädchen ohne Instrument / Mädchen mit Instrument57

Stimulus 5: Junge ohne Instrument / Junge mit Instrument57

Leistungsbewertung im Musikunterricht aus Schüler*innensicht

Schulische Leistungsbewertung stellt spätestens seit der empirischen Wende in der Bildungsforschung um die Jahrtausendwende¹ hier einen hochpräsenten Diskurs dar, dem sich auch die Musikpädagogik mit Verzögerung anschloss.² Die gefühlte Diskrepanz zwischen emotionaler Nähe zu Musik und quantifizierbarer Leistungsfeststellung führt jedoch dazu, dass die Akteure in musikalischen Lehr- und Lernkontexten Musikunterricht und das Thema Leistung als unvereinbar empfinden (Niermann, 2009, S. 22). Das Fach Musik wirkt dadurch wie ein Quereinsteiger in die Leistungsthematik (Stöger, 2009, S. 49), obwohl es doch historisch betrachtet das bereits am längsten bewertete institutionalisierte Unterrichtsfach (Philpott, 2003, S. 10) ist und auf eine lange Tradition in Bezug auf Leistungsfeststellung und -bewertung zurückblickt (Fautley, 2010, S. 1).³

Der Beginn systematischer Leistungsbewertung im 18. Jhd. war wichtiger Baustein des heute vorherrschenden meritokratischen Prinzips, welches gesellschaftlichen Status maßgeblich über die Leistungsfähigkeit des Individuums legitimiert (Schratz, Pant, & Wischer, 2014): Im Sinne eines Zertifizierungsprozesses mit angebundenen Berechtigungen löste dieses Prinzip die noch im 18. Jhd. gängige Praxis der Vergabe von Staatsämtern bzw. Karrieren basierend auf Geburt und Stand ab (Beutel & Beutel, 2010, pS. 9–10; Kraul, 1996, S. 128). Das meritokratische Versprechen, also die Ausweisung von Status durch Leistung, ist eng an die Funktionen von Schule gekoppelt (Fend, 1981) und führt insbesondere in Zeiten individueller Selbstverwirklichung, gesteigertem Bedürfnis nach sozialer Mobilität und der Inklusionsdebatte zu vielerlei Dichotomien in Bezug auf Leistungsbewertung, denen sich Schüler*innen im modernen Bildungswesen konfrontiert sehen.

¹ ausgelöst durch ländervergleichende Bildungsanalysen wie die PISA-Studien und gefolgt von weiteren standardisierten Schulleistungsstudien wie IGLU, TIMMS oder DESI.

² Vgl. den Tagungsband Leistung im Musikunterricht von Schäfer-Lembeck zur Münchner Tagung mit dem Titel Leistung im Musikunterricht von Schäfer-Lembeck (2009).

³ Eine ausführlichere Ausführung zu den Beginnen und Formen der Leistungsbewertung im Musikunterricht findet sich bei Platz (2018).

Die Perspektive der Schüler*innen auf dieses Spannungsfeld von Musik und Leistung geriet erst durch den Perspektivenwechsel von einer Orientierung an den Lehrenden hin zu den Lernenden (Meyer & Steinbach, 2018, S. 93) mehr in den Fokus der (musikpädagogischen) Forschung.⁴ Eine Reihe von musikpädagogischen Publikationen widmeten sich bereits der Schüler*innenperspektive auf Musikunterricht (Gaul, 2009; Niessen, 2011); Besonders hervorzuheben ist hierbei die 2011 im Bundesland Hessen durchgeführte Studie *Musikunterricht aus Schülersicht* (MASS), welche in zahlreichen bezugnehmenden Publikationen von Heß ausgewertet wurde (Heß, 2014) und unter anderem hochsignifikante genderspezifische Unterschiede in der Schüler*innenbewertung der Selbstnähe des Fachs Musik aufdeckte.

Schüler*innensicht auf das Thema *Leistungsbewertung im Musikunterricht* als *explizites* Erkenntnisinteresse zu definieren, stellt allerdings nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar. Die zahlreichen Forderungen nach mehr Forschung, die die Schülerinnen*sicht zum Gegenstand macht (Bastian, 2000, S. 7; Piskol, 2008, S. 3; Niessen, 2011, S. 43; Fichten, 1993, S. 39–41), zementieren dieses Forschungsdesiderat, zumal Schüler*innen eigentlich als *die wahren* Experten von Unterrichtsforschung und Leistungsbewertung anzusehen seien (Beutel & Vollstaedt, 2002, S. 596). Die vorliegende Arbeit möchte daher explorativ herausarbeiten, inwiefern Schüler*innen Leistungsbewertung spezifisch im Fach Musik wahrnehmen.

Dieser Fragestellung wird sich unter Berücksichtigung verschiedener theoretischer Blickwinkel auf das Konstrukt Leistungsbewertung genähert. Dabei stehen latente Sinnstrukturen und Alltagstheorien der Schüler*innen bezüglich Leistungsbewertung im Musikunterricht in den Bereichen *Kontrollüberzeugungen und Ursachenzuschreibungen für*

⁴ Dieser Perspektivenwechsel vollzog sich nicht nur auf der methodologischen Ebene, sondern spiegelte sich auch in theoretischen Konzepten wie z. B. dem Subjektorientierten Musikunterricht (Harnischmacher (2012)).

eigene Leistung (Attributionen), Zeugnisrelevanz, Genderzuschreibungen, musikalische Sozialisation, die Expertise / Begabung-Debatte sowie wahrgenommene *Bezugsnormorientierungen* im Fokus dieser Arbeit. Das Konstrukt der Leistungsbewertung im Musikunterricht wird so auf diese Bereiche im theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit konzentriert, blendet aber dadurch auch verwandte Themenbereiche wie das (musikalische) Fähigkeitsselbstkonzept oder Aspekte der Interkulturalität.

Eine Exploration der Sicht der Schüler*innen auf Leistungsbewertung im Musikunterricht ist dahingehend sinnvoll, da einige Untersuchungen bereits die *vernichtenden* Urteile der Schüler*innen über ihren Musikunterricht herausstellten (Bastian, 1991; Heß, 2011). Davon ausgehend ist eine weiterführende Betrachtung, die bei den Schüler*innen die genaue Botschaft der Leistungsbewertung im Musikunterricht darstellt, sinnvoll: Sie stellt einen ersten Schritt dar, um die Sicht der Lernenden mit der Sicht der Lehrenden auf Leistungsbewertung im Musikunterricht abzugleichen. Die daraus gezogenen Schlüsse und abgeleiteten Handlungsoptionen für Lehrkräfte könnten dann im besten Fall irgendwann in *bessere* Zeugnisse für den Musikunterricht durch die Schüler*innen münden. Diese Handlungsoptionen werden von mir und der Schule am Schloss (dem Untersuchungsort) im Anschluss an das Forschungsvorhaben erarbeitet und dort auf der Gesamtkonferenz vorgestellt.

Der theoretische Teil dieser Arbeit widmet sich zunächst dem Forschungsstand der erwähnten übergeordneten Perspektiven auf das Thema und bietet die Grundlage für eine deduktive Erstellung eines vorläufigen Kategoriensystems. Mittels einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, die die durch *mixed methods* gewonnenen Daten auswertet, wurden die deduktiv erarbeiteten Kategorien induktiv ergänzt.

Zusammenfassend möchte diese Arbeit herausstellen, was eigentlich bei den Schüler*innen bezüglich der Leistungsbewertung im Fach Musik ankommt. Als Lernende

sehe ich Leistungsbewertung im Musikunterricht als kompliziert, in Bezug auf Fairness

spannungsgeladen und doch irgendwie selbstverständlich. Wie sehen es die Schüler*innen?!⁵

⁵ Diese Arbeit ist formatiert nach dem sechsten Style der American Psychological Association (APA 6th). Es wurden vereinzelt Abweichungen von den Vorgaben gemacht: So wird bei APA 6th nach Endnoten statt Fußnoten verlangt. Aus Gründen der Leserfreundlichkeit und um unnötiges Blättern zu vermeiden, habe ich diese Vorgabe nicht umgesetzt. Somit werden in dieser Arbeit die jeweiligen Fußnoten wie hier am Ende der jeweiligen Seite platziert statt am Ende der gesamten Arbeit. Außerdem finden sich in den Fußnoten Verweise auf andere Abschnitte der Arbeit sowie weiterführende Gedanken und Hinweise zu weiterführenden Publikationen. Auch setze ich nach allen Überschriften, unabhängig der jeweiligen Ebene einen Zeilenumbruch: APA6th verlangt hier eigentlich danach, dass ab der dritten Überschriftebene der Fließtext auf derselben Zeile wie die Überschrift (mit einem Punkt getrennt) fortgeführt wird (sog. Lauftitel bzw. *running head*).

THEORETISCHER TEIL

Theoretischer Hintergrund

Funktionen der Leistungsbewertung

Leistungsbewertung im Bildungskontext ist als multifunktionales Instrumentarium pädagogischer und gesellschaftlicher Interessen zu verstehen (Busch, 2005, S. 51) und wird in zahlreichen Publikationen mittels unterschiedlichster Terminologie besprochen (Jürgens, 2005; Sacher, 2014; Tücke, 2005; Winter, 2016). Es folgt eine differenzierende schematische Darstellung der allgemeinen Funktionen von Leistungsbewertung:

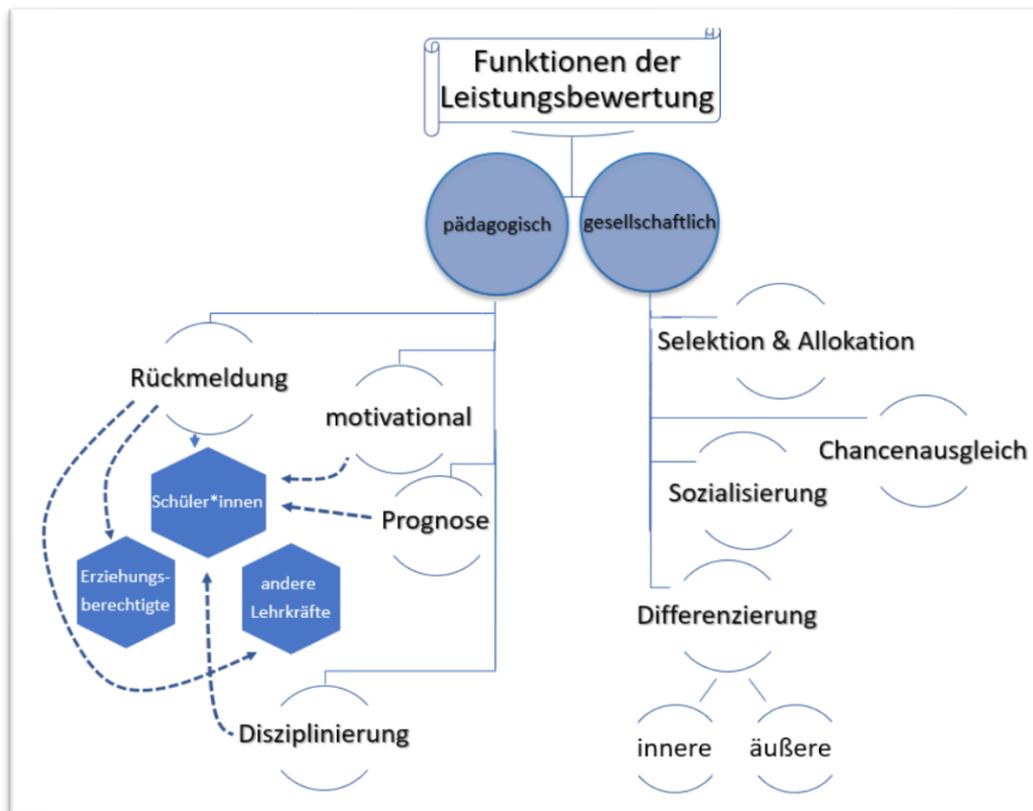


Abbildung 1: Funktionen der schulischen Leistungsbewertung
Eigene Darstellung

Das Modell zeigt, inwiefern sich die Funktionen der Leistungsbewertung in pädagogische und gesellschaftliche unterteilen lassen und wie sie sich weiter ausdifferenzieren. Während viele der hier abgebildeten Funktionen selbsterklärend sind,

bedarf es bezüglich einiger gesellschaftlicher Funktionen erläuternder Definitionen:

Die Allokationsfunktion weist Berechtigung für die weitere Schullaufbahn und ist darüber hinaus zusammen mit der Selektionsfunktion, welche Schüler*innen in Bewertungsklassen einordnet (Fend, 1981, S. 13–20; Jünger, 1989, S. 16) maßgeblich für die Aufrechterhaltung des meritokratischen Versprechens, also einer Gesellschaftsordnung, welche sich über die Leistungsfähigkeit eines Individuums legitimiert (Schratz et al., 2014). Die Sozialisierungsfunktion ist besonders für Schulanfänger*innen insofern relevant, als dass sie durch die neuen Bewertungspraxen der Schule an ihnen unbekannte Bezugssysteme herangeführt werden, die sie aus dem Elternhaus oder anderen sozialen Systemen so noch nicht kannten. Eine Relativierung (objektiver) Leistung geht einher mit der Chancenausgleichsfunktion der Leistungsbewertung, welche besonders benachteiligte Schüler*innen besser bewertet, um so mangelnde *Chancengleichheit* ein Stück weit abzufedern (Jünger, 1989, S. 16).

Ausgehend von dem oben dargestellten Modell, welches eine Synthese aus verschiedenen Modellen darstellt, sind für die empirische Untersuchung die Kategorien pädagogische und gesellschaftliche Funktionen der Leistungsbewertung im Musikunterricht abgeleitet worden.

Schüler*innensicht: Alltagstheorien in musikalischen Lehr- und Lernkontexten

Zentrales Erkenntnisinteresse der explorativen Studie ist die Sicht der Schüler*innen auf Leistungsbewertung. Folgender Abschnitt widmet sich in Kürze der Frage, was eine *Sicht* auf bestimmte Themen überhaupt ist und veranschaulicht, wie sich diese *Sicht* aus bereichsspezifischen Alltagstheorien⁶ zusammensetzt. Alltagstheorien werden allgemein als

⁶ auch *subjektive, implizite, intuitive, naive* oder *epistemologische* Theorien genannt (Helmke, 2017, S. 315).

Auffassungen, welche sich Menschen über ihre alltägliche Lebenswelt herausgebildet haben (Fahrenberg, 2017), definiert. Nach Tücke vereinfachen sie die Komplexität der Realität und ermöglichen dabei schnelles Handeln in komplizierten Situationen oder bei unzureichenden Informationen. Sie liefern intuitive Erklärungen für Verhaltensweisen, ermöglichen Prognosen zukünftigen Verhaltens und werden automatisch und ungeprüft angewandt. Zudem werden sie meist als universell gültig angesehen obwohl sie teilweise widersprüchlich und kulturspezifisch sind (Tücke, 2005, S. 42–43) und bilden in Lehr- und Lernforschungskontexten wichtige Informanten für praxisgeleitete Unterrichtsforschung (Richardson, 1996, S. 102). Gembris bezeichnet Alltagstheorien sogar als „reichhaltigen Schatz“ (Gembris, 2017, S. 23), der nur zu selten gehoben werde (ebd.).

Für Harnischmacher lassen sich diese von Gembris beschriebenen musikbezogenen *Alltagstheorien* als Abstraktionen, die kontextspezifisch in eine Situation musikalischen Lernens rückgebunden werden, definieren (Harnischmacher, 2012, S. 190). Besonders im Kontext der Expertise / Begabung–Debatte⁷ finden diese musikbezogenen Alltagstheorien vermehrt über den populärwissenschaftlichen Diskurs, dem Feuilleton und die Medien⁸ (Gembris, 2017, S. 23) in Form von Sprichwörtern / Redewendungen⁹, kollektiven Vorurteilen, Selbstverständlichkeiten und Tabus sowie Vorhersagen und Begründungen (Tücke, 2005, S. 41) Verbreitung.

⁷ Vgl. Abschnitt Expertise und Begabung in der Musikpädagogik (S. 33)

⁸ Nativistische Erklärungsmodelle in Bezug auf musikalische Begabung bzw. Talent scheinen sich gut zu vermarkten, da die Medien Musikschaffende so exotisieren und mystifizieren können, was Neugierde und Faszination seitens der Konsumenten weckt. So sind die feuilletonistische Konzertankündigung, welche den Artikel mit dem Satz „Und kategorisch erklärte sie damals: Entweder sei man Musiker oder man werde es nie.“ („Musik in die Wiege gelegt," 2014) beendet, und der Fernsehbeitrag, der den Weltrekord-Versuch zur schnellsten Live-Interpretation des Hummelflugs auf der Violine mit den Worten „Musical geniuses are born, not created“ (Studio 10) einleitet, hierfür Beispiele.

⁹ z. B.: Sprichwörter und Redewendungen, die sich den nativistischen Erklärungsmodellen zuordnen lassen: „Der / dem wurde die Musik *in die Wiege gelegt*“; „[...] *von der Muse geküsst*“; *Das hat die/der vom Papa/Mama/Opa/Oma* etc. vs. Sprichwörter und Redewendungen, die sich den empiristischen Erklärungsmodellen zuordnen lassen: „Es ist noch kein *Meister vom Himmel gefallen*“; „Von nichts kommt nichts!“; „*Übung* macht den Meister!“ etc.

Gembris gibt allerdings zu bedenken, dass Alltagstheorien offensichtliche wissenschaftspropädeutische Mängel aufweisen - insbesondere in der musikpädagogischen Lehr- und Lernforschung: So sind sie stark individuell, subjektiv, unsystematisch und zufällig. Darüber hinaus sind sie hochgradig von der Intensität der Beziehung zur Musik, dem jeweiligen Musikbegriff und der Musikkultur abhängig. Auch das verfügbare Vokabular von Laien in Bezug auf musikspezifische Inhalte ist begrenzt (Gembris, 2017, S. 23). Dennoch ist es unbestreitbar, dass sie bei einer angemessenen Kontextualisierung und Relativierung wichtige Quelle der individuellen Wirklichkeitsbildung im Kontext empirischer Bildungsforschung darstellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Alltagstheorien in Lehr- und Lernkontexten wichtige Informanten bei der Erfassung der subjektiven Wirklichkeit darstellen (Richardson, 1996, S. 102). Alltagstheorien stellen sich darüber hinaus spezifisch in *musikalischen* Lehr- und Lernkontexten dadurch dar, dass sie an Situationen musikalischen Lernens rückgebunden sind (Harnischmacher, 2012, S. 190). Es ist dementsprechend anzunehmen, dass die befragten Schüler*innen ein hohes Maß an generalisierenden Alltagstheorien bezogen auf musikalische Unterrichtskontexte besitzen und sie als zentraler Bestandteil der empirischen Untersuchung im Wesentlichen dazu beitragen, latente Sinnstrukturen bezüglich der schulischen Realität im Musikunterricht der Schüler*innen aufzudecken.

Bezüglich der übergeordneten Fragestellung (*Wie nehmen Schüler*innen Leistungsbewertung im Musikunterricht wahr?*) spürt der empirische Teil der Arbeit also insbesondere den musikbezogenen Alltagstheorien in Bezug auf Ursachenzuschreibungen und Verursachungsbedingungen von Leistung, Genderzuschreibungen, musikalischen Sozialisationsprozessen, der Relevanz der Zensur in Musik als auch der Expertise / Begabung-Debatte nach.

Relevanz der Leistungsbewertung im Musikunterricht

Forschungsstand zur Relevanz des allgemeinen Unterrichtsfachs Musik

Die Relevanz des allgemeinen Unterrichtsfachs Musik für die berufliche Zukunft sowie den Alltag wird von Schüler*innen laut mehreren Studien als durchschnittlich äußerst gering eingestuft (Heß, 2013, S. 58; Harnitz, 2002, S. 192–193; M. Becker, 2016, S. 32), was sich auch in (gegenüber anderen Fächern) häufigeren Unterrichtsstörungen äußert (Eberhard, 2010, S. 158). Dennoch genießt Musik den höchsten Stellenwert unter allen Freizeitbeschäftigungen (Kleinen, 2006, S. 12) und ist mit seiner identitätsbildenden Funktion besonders in der Adoleszenz wesentlicher Bestandteil individueller Selbstregulation (Kleinen, 2006, S. 11). Dieser Gegensatz zwischen niedriger allgemeiner Relevanz des Unterrichtsfachs Musik und dem hohen Stellenwert musikalischer Sozialisation als inhärenter Teil der Adoleszenz wurde auch bei Gass (Gass, 2015) beschrieben und kann laut Harnitz nur dann aufgelöst werden, wenn Schüler*innen innerhalb des Musikunterrichts Raum für ihre eigene Identität finden (Harnitz, 2002, S. 193). Doch erleben die Schüler*innen auch neun Jahre nach dieser Forderung von Harnitz kaum Nähe zwischen ihren Sachinteressen und der Ausgestaltung des Musikunterrichts, wie die Ergebnisse der MASS-Studie 2011 von Heß zeigten (Heß, 2018b, S. 69).

Forschungsstand der Relevanz der Musikzensur für Schüler*innen

Es ist unbestreitbar, dass die Musikzensur allein aufgrund des Nebenfach-Status einen anderen Wert für Schüler*innen zu haben scheint als die Zensuren der Hauptfächer. Diesen genauen Wert zu explizieren scheint aber für Schüler*innen schwierig zu sein, da ihnen das Explizieren von Zensurenrelevanz allgemein aufgrund der Selbstverständlichkeit von Zensuren schwerfällt:¹⁰ Jedes Kind weiß, was Noten sind und was sie bedeuten (Bernhard &

¹⁰ vgl. den Abschnitt *Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Aspekte durch hohe Variationsbreite* (S. 49) für eine differenzierter Auseinandersetzung mit diesem Phänomen aus methodologischer Perspektive.

Breidenstein, 2011, S. 9). Dennoch scheint die Relevanz der Musiknote gering zu sein (Füller, 1981, S. 170). Es ist daher anzunehmen, dass sich die niedrige Zensurrelevanz in Musik auch in den Aussagen der Befragten zeigt. Insbesondere der Zusammenhang der Musikzensur mit den erörterten Funktionen der Leistungsbewertung¹¹ aus Sicht der Schüler*innen gilt es im empirischen Teil der Arbeit zu überprüfen.

Gegendertes Fachimage des Musikunterrichts

Gegenseitige geschlechtsspezifische Zuschreibungen durch Schüler*innen sind im Musikunterricht besonders salient. Das bedeutet, dass sie besonders in musikspezifischen Lehr- und Lernkontexten ausgeprägt sind und dementsprechend sichtbar sind. Das *gegenderte* Fachimage des Musikunterrichts (Heß, 2013, S. 56) - also genderspezifische Zuschreibungen der Schüler*innen auf das Unterrichtsfach Musik allgemein, sowie die Omnipräsenz von Genderfragen in pädagogischen Kontexten (Heß, 2018a, S. 78) führen dazu, dass sich das Thema *Leistungsbewertung im Musikunterricht* nicht vom Thema Gender entkoppeln lässt. Vor allem an der 2011 durchgeführten hessenweiten Studie *Musikunterricht aus Schülersicht* (MASS) konnte Heß hochsignifikante genderspezifische Zuschreibungen aufdecken: So sei für die meisten Jugendlichen Musik eindeutig ein *Mädchenfach* (Heß, 2013, S. 56). Dieses gegenderte Fachimage entfaltet besonders im Zusammenhang mit dem im vorangegangenen Abschnitt herausgearbeiteten niedrigen Stellenwert des Unterrichtsfachs Musik (bzw. der Zensur) seine Brisanz, da durch diese Kombination gesellschaftliche Hierarchien, welche letztendlich hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen widerspiegeln (Heß, 2015, S. 333) stabilisiert werden.

Nicht nur auf dieser Meta-Ebene scheint die Genderfrage musikunterrichtliche Praxis zu durchdringen: Auch zeigen sich genderspezifische Unterschiede unmittelbar im Unterricht

¹¹ Vgl. Abschnitt *Funktionen der Leistungsbewertung* (S.14)

z. B. bei der Intensität instrumentaler Erfahrungen (Behne, 2009, S. 189) oder der Instrumentenpräferenz (Siedenburg, 2009, S. 13). Ein Gros dieser musikbezogenen genderspezifischen Unterschiede sind tradierte und reproduzierte Praxen systematischer Benachteiligung von Frauen in der Musikerziehung.¹²

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass schulischer Musikunterricht in hohem Maße von Zuschreibungen, unterschiedlich intensiver ästhetischer Erfahrungen und Präferenzen, die allesamt *genderspezifisch* sind, durchdrungen sind. Für den empirischen Teil dieser Arbeit ist demnach anzunehmen, dass sich diese musikbezogenen genderspezifischen Projektionen auf Musikunterricht auch im Kontext der von den Schüler*innen wahrgenommenen Leistungsbeurteilung zeigen. Die in diesem Kontext qualitativen Daten können die quantitativen Daten aus der MASS-Studie von Heß - insb. die Frage des gegenderten Fachimages - kommentieren. Es ist hierbei anzunehmen, dass die qualitativen Daten ebenso hochsignifikante genderspezifische Unterschiede im Kontext der Leistungsbewertung im Musikunterricht aufdecken.

Musikalische Sozialisation im Kontext der Leistungsbewertung

Die Sozialisationsphasen in der Jugend stellen für alle Menschen den aktiven Prozess der Vergesellschaftung dar und sind für die Menschheit in westlichen Kulturräumen von zentraler Bedeutung (Harring, 2015, S. 850). Hurrelmann und Bauer sehen Sozialisationsprozesse als eine wechselseitige Person-Umwelt-Beziehung, wobei genetische

¹² So beschreibt z. B. Hoffmann, inwiefern Frauen im 19. Jhd. bestimmte Instrumentengruppen wie z. B. Blech oder Schlagwerk verwehrt blieben, da die Bedienung dieser Instrumente allgemeinen Sittlichkeitsvorstellungen in Bezug auf den Aspekt der Körperlichkeit bestimmter Spielhaltungen (Verziehen der Gesichtsmuskeln, Breit-Beinigkei etc.) widersprach. Instrumente, die keine als unschicklich aufgefassten Körperhaltungen bei der Bedienung erforderten und zudem die Eigenschaft erfüllten, dass sie *immobil* waren und somit die Frau zuhause hielten (wie das Klavier oder die Harfe) wurden den Frauen hingegen massenhaft zugeordnet (Hoffmann, 1991, S. 28). Diese historischen Praktiken der Genderzuschreibungen in Bezug auf Musikerziehung wirken auch heute noch nach und sind empirisch mit verschiedenen Blickwinkeln untersucht worden, zum Beispiel bei Hoffmann (2002, S. 15) oder Siedenburg (2009, S. 13).

Dispositionen, die diesen Prozess beeinflussen, nicht als Determinanten dieses Prozesses angesehen werden, sondern als zur Verfügung stehendes Reservoir, was aktiviert werden kann (Hurrelmann & Bauer, 2015). Während die Sozialisationsphase in der Jugend also von großer Bedeutung ist, stellt der musikspezifische Aspekt der Sozialisationsphase – die *musikalische Sozialisation* (Steinbach, 2018, S. 230) – erst seit kurzer Zeit ein gesondertes Untersuchungsfeld der musikpädagogisch / musikpsychologischen Forschung dar und wird maßgeblich durch Musikinstrumente und Medienkonsum zuhause gebildet (Steinbach, 2018, S. 230; Fincke, 1999, S. 278). Weitere Sozialisationsinstanzen können die Familie, Peer-Gruppen sowie Institutionen wie die Schule darstellen. Rhein & Müller sprechen aufgrund der Tatsache, dass musikalische Sozialisation in allen Instanzen überwiegend selbstgesteuert und autark verläuft, von musikalischer *Selbstsozialisation* (Rhein & Müller, 2006).

Die Relevanz musikalischer (Selbst-)Sozialisationsprozesse für die unterrichtliche Praxis stellt im musikpädagogischen Diskurs nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar.¹³ Begleitbefunde der MASS-Studie zeigen jedoch, dass zuhause ein Instrument zu spielen den größten Einfluss auf die Angabe hat, dass Musik das Lieblingsfach sei (Heß, 2011). Auch scheinen aus musikpädagogischer Sicht (außerschulische) musikalische Sozialisation und Leistungsbewertung im Musikunterricht in einer Art Spannungsverhältnis zu stehen: So fordert z. B. Jünger, dass (zuhause angeeignete) Fähigkeiten am Instrument keine Verbesserung der Note im Musikunterricht im Sinne einer allgemeinen Chancengleichheit nach sich ziehen sollte (Jünger, 1989, S. 14). Die auch heute noch oft gestellte Forderung eines voraussetzungsfreien Musikunterrichtes, bei dem nicht nur die von den Musikschulen gesäten Früchte geerntet werden, ist hierbei Teil der Debatte im Spannungsfeld zwischen Musikunterricht, Leistungsbewertung und musikalischer Sozialisation. Der empirische Teil

¹³ So wurden weder bei Trudewind (1975) noch bei Hatties Synthese aus über 800 Meta-Analysen (2009, S. 61) musikalische Sozialisation als gesonderter Einflussfaktor auf motivationale Aspekte oder die globale schulische Leistungsfähigkeit, aufgeführt.

dieser Arbeit setzt an diesem Spannungsfeld an und präsentiert plakativ mit einem genderspezifischen Stimulus¹⁴ das Spannungsfeld zwischen musikalischer Sozialisation und (voraussetzungsfreiem) Musikunterricht. Da sich die Themen musikalische Sozialisation und Gender laut Siedenburg (2009, S. 238) nicht voneinander entkoppeln lassen, wurde hier geschlechtsspezifisch vorgegangen, was bedeutet, dass die Teilnehmenden in Abhängigkeit ihrer Geschlechtszuordnung unterschiedliche Stimuli präsentiert bekamen.¹⁵

Bezugsnormorientierung im Musikunterricht

Die schulische Benotungspraxis ist das Produkt aus dem Vergleich der individuellen Schüler*innenleistung mit einer zugrundeliegenden Bezugsnorm (Tücke, 2005, S. 258). Bezugsnormen sind allgegenwärtig und bilden die obligatorische Basis für Bewertungssysteme verschiedenster Kontexte. Gleichzeitig werden diese Bezugssysteme selbst aber in der Regel eher indirekt als parallel und simultan zur jeweilig zu-bewertenden Leistung wahrgenommen (Heckhausen, 1974, S. 48). Bezugsnormorientierungen (BnO)s lassen sich bereits in Pestalozzis bekannten Briefen nachweisen: „Ich war mit den langsamsten geduldig; aber wenn eines etwas schlechter machte, als es dasselbe schon gemacht hatte, war ich streng“ (Pestalozzi, 1927, S. 10).

Zahlreiche Publikationen zum Thema Leistungsbewertung erläutern das Prinzip der BnOs (Becker, 2007; Beutel, Silvia-Iris, Vollstädt, Witlof, 2009; Bohl, 2009; Böhm & Seichter, 2018; Heckhausen, 1974; Jürgens, 2005; Pelikan, 2016; Rheinberg, 1980; Schröder, 2015; Winter, 2016). Diesen Publikationen ist gemeinsam, dass sie das Prinzip der BnO in irgendeiner Weise systematisieren. Es kristallisieren sich dabei drei wesentliche Arten von Bezugsnormen heraus,

¹⁴ Da sich insbesondere musikalische Sozialisationsprozess. nicht von der Gender-Frage entkoppeln lassen (Siedenburg (2009, S. 238).

¹⁵ vgl. Abschnitt *Abschnitt 5 - Musikalische Sozialisation: Einfluss auf die Leistungsbewertung?* (S. 61)

welche im Folgenden in aller Kürze präsentiert und mit ihren Funktionen von Leistungsbewertung im Musikunterricht verknüpft werden.

Soziale Bezugsnormen und ihre Funktionen im Musikunterricht

Tücke definiert die soziale (auch interindividuelle) BnO als den Vergleich einer punktuellen Schüler*innenleistung mit der durchschnittlichen Schüler*innenleistung in der Klasse oder in einer anderen Bezugsgruppe (häufig: Kurs, Verbund aus Parallelklassen etc.) (Tücke, 2005, S. 259). Bei einer sozialen BnO wird also eine inter-individuelle Querschnittsperspektive eingenommen (Rheinberg, 1980, S. 19). Somit wird der individuelle Fortschritt eines Lernenden *nicht beurteilt* (Buff, 1994, S. 3).

Für Buff und für Heckhausen erfüllt die soziale Bezugsnorm im Gegensatz zu den anderen Bezugsnormen vor allem die *Selektion-* und die *Allokationsfunktion* der (schulischen) Leistungsbewertung¹⁶ (Buff, 1994, S. 3; H. Heckhausen, 1974, S. 50). Soziale Bezugsnormen sind nach Heckhausen also universalistische Normen, die aus idealistischer Perspektive jeden Menschen unter der Prämisse der ursprünglichen Chancengleichheit im Sinne des Leistungsprinzips selektieren (Heckhausen, 1974, S. 50). Eine soziale BnO wird im Musikunterricht daher als unvereinbar mit offenen, kreativen und spontanen Umgängen mit Musik gesehen (Pelikan, 2016, S. 17).

Individuelle Bezugsnormen und ihre Funktionen im Musikunterricht

Bei einer Orientierung an der individuellen¹⁷ Bezugsnorm wird der Lernfortschritt des Einzelnen bewertet; Es wird also eine *intra-individuelle Längsschnittperspektive* bei der Bewertung eingenommen (Rheinberg, 1980, S. 19). Der Gütegrad wird dadurch bestimmt, inwiefern sich die Schüler*innen in ihrer Leistung verbessern, verschlechtern oder inwiefern

¹⁶ Vgl. Abschnitt *Funktionen der Leistungsbewertung* (S. 14)

¹⁷ auch *individualdiagnostische* bei Becker (2007) bzw. *intra-individuelle* BnO bei Rheinberg (1980, S. 19)

deren Leistung stagniert. Eine individuelle BnO ist dementsprechend stark prozessorientiert (Heckhausen, 1974, S. 49).

Eine Bewertung, die sich ausschließlich an der individuellen Bezugsnorm orientiert, kann nicht selektierend oder allozierend sein, da als Vergleichsmaßstab keine anderen Individuen herangezogen werden; vielmehr ist der eigene Lernfortschritt der Vergleichsmaßstab. Sie erfüllt statt den gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbewertung also eher pädagogische Funktionen (vor allem Rückmeldung, Motivation und Prognose).

Die Motivationspsychologie liefert starke Argumente in Bezug auf den allgemeinpädagogischen Mehrwert interindividueller Vergleiche.¹⁸ Die Orientierung an individuellen Bezugsnormen wird demnach besonders stark im Musikunterricht befürwortet, da verschiedenste motivationale Aspekte besonders dort aufgrund des niedrigen Stellenwerts von Musikunterricht¹⁹ von grundsätzlicher Bedeutung sind.²⁰ Auch aufgrund des exhibitionistischen Charakters von Aufführungssituationen im Musikunterricht (Richter, 2016, S. 9), welche oft von Ängsten und Unsicherheiten begleitet werden und letztendlich ein Produkt aus der Diskrepanz persönlicher und emotionaler Nähe zu Musik und Leistungsfeststellung sind (Niermann, 2009, S. 22), scheint eine individuelle BnO aufgrund ihres ermutigenden und konkurrenzfernen Charakters (Pelikan, 2016, S. 17) in besonderer Weise für den Musikunterricht geeignet.

¹⁸ H. Heckhausen spricht in diesem Zusammenhang vom „entwicklungs- und motivationspsychologischen Primat der individuellen Bezugsnorm“ (Heckhausen, 1974, S. 49) und betont die Wichtigkeit der individuellen Bezugsnorm in Bezug auf den Aufbau von Gütemaßstäben für fortschreitende Leistungsfähigkeiten bei Kindern, das Setzen von Nahzielen und das allgemeine Selbstverwirklichungsstreben von Jugendlichen (ebd).

¹⁹ Vgl. Abschnitt *Forschungsstand zur Relevanz des allgemeinen Unterrichtsfachs Musik* (S. 18)

²⁰ Einen weiterführenden Überblick über das weite Feld der Motivationsforschung inklusive ihrer Schnittstellen zur Musikpädagogik bzw. -psychologie liefert Harnischmacher (2018).

Kriteriale Bezugsnormen und ihre Funktionen im Musikunterricht

Bei einer kriterialen (auch *sachlichen*²¹) BnO bemisst sich die Leistung danach, ob ein festgesetztes Kriterium/Ziel/Lösung erreicht wird oder nicht. Kriteriale Bezugsnormen sind unabhängig gegenüber Leistungsunterschieden in der jeweiligen sozialen Bezugsgruppe sowie gegenüber individuellen Leistungsverläufen. Lediglich der Gütegrad, inwiefern eine Leistung hinreichend oder nicht hinreichend ist, bestimmt eine kriteriale Bezugsnorm (Heckhausen, 1974, S. 51).

Eine Orientierung an kriterialen Bezugsnormen erfüllt für Lernende vor allem die Rückmeldefunktion. Sie erhalten durch die klare Mitteilung über Erreichen bzw. *Nicht-Erreichen* des jeweiligen Kriteriums darüber hinaus einen prognostischen Wert, da die Schüler*innen das Erreichte mit dem evtl. noch Zu-Ereichenden abgleichen können

Weitere Bezugsnormen und Kombinationen

Neben den drei dargestellten BnOs existieren weitere Klassifikationen von Bezugsnormen als z. B. *fremdgesetzt* (Heckhausen, 1974, S. 51) bzw. *verordnet* (Becker, 2007, S. 51–57) oder *abgesprochen* (ebd.). Eine Spezialform der sozialen BnO stellt die *Norm der Normalverteilung*²²(ebd.) dar, welche sich an der bekannten Gaußschen Normalverteilung in Form einer Glockenkurve orientiert. So gebe es laut Becker zahlreiche Lehrende, welche die Annahme einer Normalverteilung auch auf Leistungsbeurteilungen übertragen: Somit „hätten per Festlegung immer 68% aller Ergebnisse zwischen den Noten 2,5 und 4,5 zu liegen“ (Becker, 2007, S. 57), was zur Folge hätte, dass nur wenige Schüler*innen Extremzensuren erhalten würden. Die bereits erwähnte Inflation guter Noten im Musikunterricht ist allerdings ein starkes Zeichen dafür, dass diese Art von BnO im Musikunterricht eher zur Ausnahme gehört.

²¹ Aufgrund der wertenden Konnotation (z. B. *sachlich/unsachliche* Kritik) verwende ich lieber den Begriff *kriteriale* Bezugsnorm.

²² auch *statistische Norm*

Letztendlich zeigen sich Bezugsnormen darüber hinaus nie konstant in ihrer Reinform sondern werden abwechselnd angewendet oder gar kombiniert angelegt: Die im Unterricht denkbare Frage *Wer hat sich am meisten verbessert?* soll die Kombination von individueller und sozialer BnO darstellen; Die im Unterricht denkbare Frage *Wer ist den Lernzielen am nächsten gekommen?* signalisiert eine Kombination zwischen sozialer und kriterialer BnO.

Eine pauschale Beurteilung einer Bezugsnorm als besser, oft im Sinne von gerechter²³, ist hinsichtlich der schulischen Realität unproduktiv, da jede Bezugsnorm ihre *blinden Flecke* hat. Während eine Bewertung, welche sich an kriterialen oder sozialen Bezugsnormen orientiert, offensichtlich nichts über den Fortschritt eines Individuums rückmeldet, blendet eine ausschließliche Orientierung an individuellen Bezugsnormen überdauernde Leistungsunterschiede aus und vernachlässigt so das dem Menschen inhärente Bedürfnis, soziale Vergleiche zu suchen und sie als Informationsquelle zu nutzen (Rheinberg, 2001). Auch die von Mabe und West durchgeführte Meta-Analyse konnte in diesem Zusammenhang sogar aufzeigen, dass im akademischen Bereich eine Orientierung an der sozialen Bezugsnorm zu einer genaueren Selbsteinschätzung der Lernenden führt. (Mabe & West, 1982).

Zusammenfassung

BnOs können unterschiedlicher Art sein und erfüllen unterschiedliche Funktionen der schulischen Leistungsbewertung. Während die soziale BnO eher gesellschaftliche Funktionen der Leistungsbewertung erfüllt, erfüllt die individuelle BnO eher pädagogische Funktionen. Bezugsnormen werden darüber hinaus nur selten über längere Zeiträume hinweg in ihrer Reinform stabil angelegt, sondern werden aufgrund ihrer *blinden Flecke* abgewechselt oder

²³ Vgl. Becker: „Die individuelle Bezugsnorm ist sicher die gerechteste.“ (Becker, 2007, S. 53).

kombiniert. Sie üben großen Einfluss auf wesentliche Bereiche schulischen Lernens aus: So bestimmen sie das Sanktionsverhalten der Lehrenden (Jünger, 1988, S. 158), und melden Lernenden ihre Leistung mit jeweils unterschiedlichem Informationsgehalt zurück, was wieder die Art und Weise beeinflusst, auf welche Ursachen Schüler*innen ihre eigenen Erfolge bzw. Misserfolge zurückführen würden (Rheinberg, 1980, S. 51–74).

Domänenspezifische Kontrollüberzeugungen als Ausgangspunkt für Attributionen

Kontrollüberzeugungen²⁴ sind situationsübergreifende Generalisierungen der individuellen Lerngeschichte (Heinecke-Müller, 2017). Sie wurden zunächst als Generalisierungen von Verursachungsbedingungen beschrieben und durch Rotter (Rotter, 1966) differenziert in internal bzw. external. Bei einer internen Kontrollüberzeugung führen Personen die Konsequenzen ihres Verhaltens auf interne Verursachungsbedingungen zurück während Personen mit externer Kontrollüberzeugung *mächtige andere* oder andere äußere Ursachen als Erklärung ihrer Verhaltenskonsequenzen ansehen (Six & Krahe, 1981, S. 393). Bezüglich des Erkenntnisinteresses der Arbeit sind vor allem die domänenspezifischen Kontrollüberzeugungen bezogen auf die Leistung im Musikunterricht interessant. Es ist anzunehmen, dass Schüler*innen während der Befragung die jeweilig erreichte Zensur (=Verhaltenskonsequenz) auf domänenspezifische Verursachungsbedingungen (=Teilbereiche der Leistung im Musikunterricht) zurückführen werden. Interessant für das Forschungsvorhaben ist also besonders die Art dieser Zurückführung von Verhaltenskonsequenz auf Verursachungsbedingungen. Mit der Differenzierung dieses *Anwendens* der eigenen Kontrollüberzeugung – also dem Zurückführen von Verhaltenskonsequenz auf Verursachungsbedingung – beschäftigt sich der folgende Abschnitt.

²⁴ auch *Kontrollmeinung* oder engl. *locus-of-control of reinforcement*

Attributionen

Attributionen sind Ursachenzuschreibungen, die eigenes bzw. fremdes Verhalten sowie die Resultate dieses Verhaltens verstehbar, vorhersagbar und kontrollierbar machen. Ihre Relevanz für das Thema dieser Arbeit ergibt sich aus der Tatsache, dass in Leistungskontexten ständig Attributionen seitens Lehrender und/oder Lernender vorgenommen werden – insb. Erfolge und Misserfolge auf Ursachen zurückzuführen und damit der Frage nach dem *Warum* nachzugehen, ist ein menschliches Grundbedürfnis (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010, S. 389). Bezüglich des Forschungsstandes der musikbezogenen Attributionenforschung sind vor allem die Ergebnisse von (Asmus, 1986, S. 262) hervorzuheben: Sie zeigen, dass Schüler*innen im Unterrichtsfach Musik überwiegend internale Ursachen attribuieren. Dies tun sie in Abhängigkeit von Erfolg und Misserfolg: Erfolg wurde laut der Studie eher auf stabile Ursachen wie Begabung attribuiert während Misserfolg eher auf variable Ursachen wie mangelnde Anstrengung attribuiert wurde. Auch Patterson et al. (2016) kommen zu ähnlichen Ergebnissen.

Vereinfachtes Modell der Prozesshaftigkeit von Attributionen

Zu attribuieren bedeutet eine bestimmte Abfolge kognitiver Schritte zu durchlaufen. Das folgende Modell stellt diesen Prozess (vereinfacht) dar²⁵:

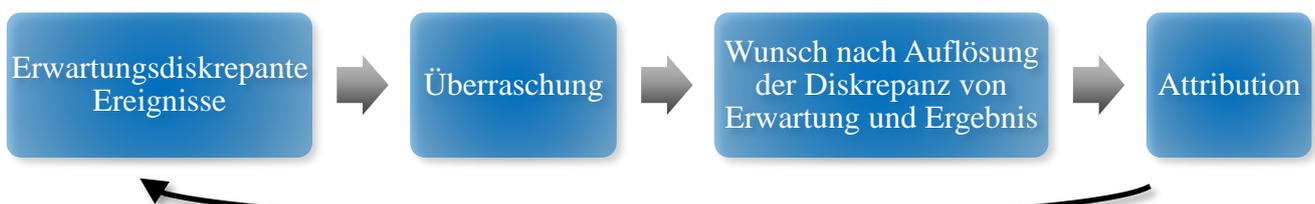


Abbildung 2: vereinfachtes Attributionsprozessmodell
eigene Darstellung

²⁵ Detaillierte Ausführungen zur Entwicklung von Attributionsmodellen, welche ursprünglich eng mit Erwartung-mal-Wert-Theorien, einem wichtigen Grundpfeiler der Motivationsforschung, verknüpft waren, finden sich bei Rheinberg (1980, S. 53).

Das Modell zeigt, wie *erwartungsdiskrepante Ereignisse*, also Geschehnisse, dessen Verlauf *nicht* der Erwartung entsprechen, zu *Überraschung* führen. Dies löst den *Wunsch nach Auflösung dieser entstandenen Diskrepanz* aus und führt und letztendlich zum Produkt der *Attribution*.

Attributionsmodell (nach Weiner)

Attributionen werden nach Weiner durch die drei Dimensionen²⁶ *Lokalisation*, *Variabilität* und *Kontrollierbarkeit* bestimmt (Weiner, 1985):

Lokalisation

Als Lokalisation wird die Verortung der jeweiligen Ursachen zwischen internaler und externaler Ursache bezeichnet. Bei einer internalen Attribution liegt der Grund in der eigenen Person (z. B. eigene Fähigkeit) und die Attribution bezieht sich somit ausschließlich auf etwas *Intrapersonales*, während sich externe Ursachen auf die Umgebung von außen beziehen (z. B. ein offenes Fenster in Prüfungssituationen als Grund für Misserfolg).

Variabilität

Die Dimension der Variabilität (auch *Stabilität*) unterscheidet, inwiefern die Ursache *stabil* oder *variabel* ist. Während stabile Ursachen konstant und relativ unveränderlich bestehen, sind variable Ursachen flüchtiger und verändern sich über die Zeit. Der Unterschied zwischen der Hautfarbe (*stabil*) und dem Haarschnitt (*variabel*, also über die Zeit hinweg *veränderbar*) soll als Beispiel diese Dimension erläutern.

²⁶ Auf eine weitere (häufig referenzierte) Kausaldimensionen *Globalität* (als global bezeichnet man eine Ursache, die über mehrere Situationsbereiche generalisiert; als spezifisch bezeichnet man eine Ursache, die nur in einem Situationsbereich verortet ist (vgl. Stiensmeier-Pelster and Heckhausen (2010, S. 392)) wurde von Abramson, Seligman, and Teasdale (1978) hingewiesen. Da der thematische Rahmen und der methodologische Teil der Arbeit sowieso den Situationsbereich stark auf die Domäne des Musikunterrichts einschränkt habe ich mich entschieden, diese Dimension in der Darstellung und Anwendung des verwendeten Attributionsmodells zu vernachlässigen.

Kontrollierbarkeit

Die Dimension der Kontrollierbarkeit (auch *Steuerbarkeit*) bezeichnet den Grad der Möglichkeit der Einflussnahme eines Handelnden auf das Eintreten bzw. Nicht-eintreten eines Ereignisses. So ist in Bezug auf das oben genannte Beispiel das Merkmal Hautfarbe unkontrollierbar während das Merkmal Haarschnitt kontrollierbar ist.

Das erweiterte dreidimensionale Ursachenschema nach Weiner

Durch die in den vorangegangenen Abschnitten erläuterten Dimension ergibt sich ein dreidimensionales Ursachenschema, welches auch als *erweitertes dreidimensionales Ursachenschema* (EDU) bezeichnet wird.

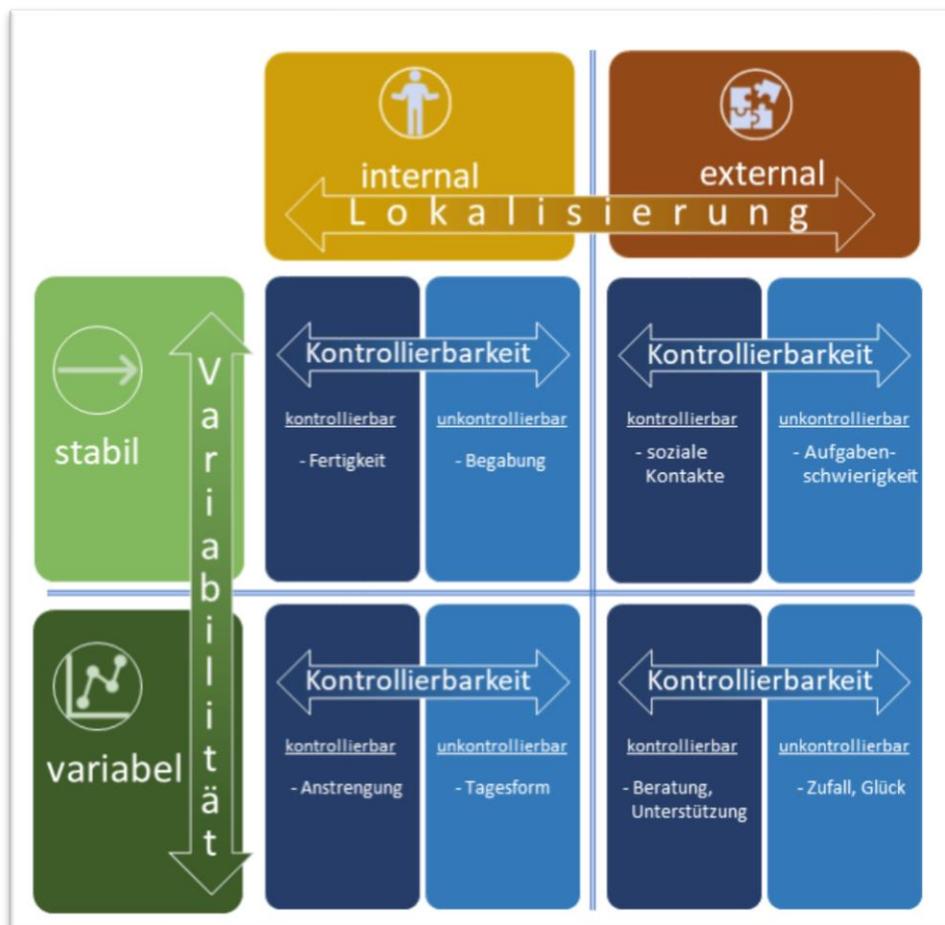


Abbildung 3: Erweitertes dreidimensionales Ursachenschema
eigene Darstellung

Die Beispiele innerhalb der Felder der einzelnen Dimension des Modells (mit Spiegelstrichen gekennzeichnet) sind nicht erschöpfend, sondern stellen allgemeinere Beispiele dar.

Zusammenfassend ergibt Weiners EDU ein differenziertes Modell zur Klassifizierung und Kategorisierung von Ursachenzuschreibungen. Im Grunde präsentiert das EDU eine Möglichkeit, Antworten auf die in schulischen Lehr- und Lernkontexten oft implizierte Frage nach dem *Warum* der Leistung systematisch zu ordnen. Als Lehrkraft in der Lage zu sein, diese Ursachenzuschreibungen seitens der Schüler*innen selbstständig klassifizieren zu können und daraus motivationsförderliche Interventionsmaßnahmen zu entwickeln, ist für Henry die zentrale Relevanz der Attributionstheorien für die unterrichtliche Praxis (Henry, 2011, S. 220–221).

Auch für Lehrkräfte selbst sind ihre eigenen Attributionen von zentraler Relevanz, da im Unterricht oft pädagogische Misserfolge auftreten und sie diese Misserfolge oft auf Schüler*innenverhalten zurückführen und nicht auf eigenes Handeln. (Stangl, 2019). Als Beispiel sind hier Unterrichtsstörungen anzuführen, die im Musikunterricht besonders häufig auftreten (Eberhard, 2010, S. 31). Lehrkräfte führen die Störung tendenziell eher auf stabile Persönlichkeitseigenschaften der Schüler*innen zurück (external-stabile Attribution) als auf flüchtige Schwankungen wie die Tagesform der Schüler*innen (external-variable Attribution). Diese external-stabilen Ursachenzuschreibungen wirken dann wiederum demotivierend auf die Lehrkräfte, weil sie diese Verursachungsbedingung nicht beeinflussen können und sie durch die vermutete Stabilität wiederkehrt. Besonders im belasteten Fach Musik (Hofbauer, 2016, S. 248) ist dies also unter psycho-hygienischen Gesichtspunkten problematisch (Stangl, 2019).

Attributionstheorien stehen in also in engem Zusammenhang mit Emotionen und motivationalen Aspekten: So können je nach Art der Attribution unterschiedliche Emotionen evoziert werden: Eine internal-stabile Attribution auf die eigene Fähigkeit wird bei einem Erfolg meist mit Stolz und Zuversicht assoziiert - bei Misserfolg hingegen mit Scham und Resignation. Bei Attributionen auf Anstrengung (internal-variabel) werden bei Erfolg

Erleichterung und Zufriedenheit evoziert, während bei Misserfolg Schuldgefühle evoziert werden (Weiner, 2018). Diese affektiven Konsequenzen scheinen auch eng in Verbindung mit den motivationalen Konsequenzen bestimmter Attributionsstile zu stehen und insbesondere im Musikunterricht relevant zu sein: Dort zeigen sich, wie Henry feststellt, die ungünstigen motivationalen Effekte besonders bei Attributionen auf Begabung bei Misserfolgen (Henry, 2011, S. 219). Aufgrund der Tatsache, dass stabile Persönlichkeitsdispositionen wie Begabung im Musikunterricht aufgrund der auch auf alltagstheoretischer Ebene Expertise / Begabung-Debatte besonders häufig attribuiert werden (Gembris, 2017, S. 17), entfaltet diese Tatsache hier besondere Brisanz.

Eine Übersicht zu den Zusammenhängen von Attribution auf Leistungsvermögen als weiterer relevanter Bereich im Lehr- und Lernkontext findet sich bei Buchanan und Seligman (Buchanan & Seligman, 1995). Allgemein lässt sich die Tendenz erkennen, dass Erfolge eher internal attribuiert werden, während bei Misserfolgen häufiger externe Verursachungsbedingungen zur Erklärung herangezogen werden (Stangl, 2019).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Weiners Attributionstheorie hochrelevant für musikpädagogische Lehr- und Lernkontexte ist, da sie eine Theorie der Klassifikation von Ursachenzuschreibungen liefert und somit Lehrkräfte- und Schüler*innenhandeln verstehbarer macht. Folgender Abschnitt widmet sich intensiver den musikpädagogischen Implikationen der häufig internal-stabil attribuierten Ursache der *musikalischen Begabung* und stellt den Fachdiskurs dazu vor.

Expertise und Begabung in der Musikpädagogik

Die Expertise / Begabung-Debatte²⁷ wird durch eine Dichotomie zwischen zielgerichteter, langfristiger und kontrollierter Übung (engl. *deliberate practice*; das Produkt daraus wird als *Expertise* bezeichnet) auf Bildungsprozesse oder (z. B. musikalischen) Fähigkeitserwerb auf der einen Seite und dem Einfluss angeborener bzw. vererbter Dispositionen wie der (z. B. musikalischen) *Begabung* auf der anderen Seite gekennzeichnet.

Entstehungsmodelle und Erklärungen von (domänenspezifischer) Intelligenz werden schon seit dem antiken Griechenland in westlichen Kulturräumen verhandelt²⁸; Seitdem wird diese Debatte wissenschaftlich, pseudo-wissenschaftlich und populärwissenschaftlich hochkontrovers geführt (Gembris, 2017, S. 21) und gewinnt durch divergierende Forschungsergebnisse und eine Polarisierung des Diskurses an Brisanz (Harnischmacher, 2001, S. 82).²⁹ Das bis kurz nach der Jahrtausendwende noch weitverbreitete und höchst kontroverse *Standard Social Science Model* (SSSM), welches 1992 erstmals von (Barkow, Cosmides, & Tooby, 1992) entwickelt wurde, diente als Vorläufer der heutigen Expertiseforschung. Es erlangte durch einflussreiche Fürsprecher wie den behavioristischen Theoretiker Burrhus F. Skinner und die kontrovers diskutierte (Populärwissenschaftlerin) Margaret Mead große Popularität in Wissenschaft und Alltag, obwohl es von Anfang an eher als *Strohmann-Argument* fungierte – nicht als wissenschaftliche Theorie³⁰ (Sampson, 2005).

²⁷ Im Folgenden wird das Spannungsfeld zwischen empiristischen und nativistischen Konzeptionen musikalischer Bildung als Expertise / Begabung-Debatte bezeichnet. Darüber hinaus sind die Bezeichnungen Anlage / Umwelt (Harnischmacher (2001); angeboren / erlernt; die Erb-Umwelt-Frage (Lukesch (2006, S. 167); nature / nurture; heritability / blank slate (auch tabula rasa) *pronats / antinats* (Gagné (2009) ebenfalls üblich. Bisher hat sich aus terminologischer Sicht keine einheitliche Begriffsverwendung in Bezug auf die Expertise / Begabung – Debatte herauskristallisiert (Gagné, 2010, S. 14; Gembris, 2017, S. 14).

²⁸ So ist ein komplementäres Verständnis von Expertise und Begabung bereits bei Platon zu finden (Rudolf, 2017, 351 St. 1 A – 352 St. 1 A).

²⁹ Für eine ausführliche Zusammenfassung der Debatte unter Berücksichtigung maßgeblicher Publikationen verweise ich aufgrund der Platzbeschränkung auf Gagné (2009) für einen allgemeinpsychologischen Überblick und auf Gembris (2018); Behne, Kleinen, and La Motte-Haber (2004) für einen Überblick der Debatte aus musikpsychologischer bzw. -pädagogischer Perspektive.

³⁰ Das bedeutet, dass Barkow, Cosmides & Tooby mit dem SSSM falsche Tatsachen evozierten und behaupteten, dass das SSSM *das* in der Sozialwissenschaft bisher vorherrschende Modell war, damit sie ein eigenes Modell – das *Integrated Model* als Gegenentwurf rhetorisch besser positionieren konnten.

Während Harnischmacher noch 2001 die einseitigen Argumentationsweisen des Diskurses aufzeigte (Harnischmacher, 2001, S. 88), sind neuerdings Extrempositionen in der Wissenschaft, die sich entweder vollends einem nativistischen oder einem empiristischen Erklärungsmodell innerhalb dieser Dichotomie verschreiben, eigentlich rar: Vielmehr geht es laut West bei der zeitgenössischen (und leidenschaftlich geführten) Debatte um eine Gewichtung von angeborenen Faktoren gegenüber dem Faktor zielgerichtetes, langfristiges³¹ Üben innerhalb dieses Spannungsfelds (West, 2007, S. 49–50).³²

Einen bedeutenden Beitrag zur Expertise / Begabung-Debatte, lieferte François Gagné mit der Entwicklung seines differenzierten Modells von Begabung und Talent (DMGT³³). Das Modell lässt sich den interaktionistischen Erklärungsmodellen zuordnen³⁴ und möchte laut Gagné & Blanchard keine Hierarchien in den Beziehungen der Bestandteile zueinander widerspiegeln (Gagné & Blanchard, 2004, S. 35–36). Folgende Abschnitte präsentieren das DGMT zunächst und spezifizieren anschließend seine Relevanz für den musikpädagogischen Aspekt der Expertise / Begabung-Debatte.

Gagnés Differenzierung von Begabung und Talent

Grundsätzlich für Gagnés Modell ist die semantische Abgrenzung des Begriffs

*Begabung*³⁵ vom Begriff *Talent*: Sie bilden in der Begabungsliteratur zwei oftmals synonym

³¹ Ericsson and Charness (1994) sowie andere postulierten und postulieren immer wieder einen Zeitraum von zehn Jahren.

³² Neuere Expertiseforschung negiert zwar nicht die Existenz von angeborenen Dispositionen aber negiert quasi seinen *Einfluss* auf die Ausbildung musikalischer Expertise. Zielgerichtetes Üben (engl. *deliberate practice*) sei laut Verfechtern wie Karl Ericsson, Krampe, and Tesch-Römer (1993) und John Sloboda, Davidson, Howe, and Moore (1996) stattdessen allein verantwortlich. Erklärtes Ziel des Expertisemodell ist die Verbannung der Vorstellung von außergewöhnlicher angeborener Begabung in das Reich der Mythen (erläutert bei Gembris (2017, S. 21) und Harnischmacher (2001, S. 82).

³³ engl. *Differentiated Model of Giftedness and Talent*

³⁴ Eine Übersicht weiterer interaktionistischer Modelle und Theoriebildungen findet sich bei Harnischmacher (2001, S. 82).

³⁵ Im englischen Sprachraum benutzt Gagné den Begriff *gift*, welcher dort ein wenig anders konnotiert ist als die deutsche gebräuchliche Übersetzung *Begabung*. Gagné definiert *gift* als eine in den obersten 10% der Bevölkerung vorkommende außergewöhnliche (sich von der Begabung der Altersgenossen abhebende) Begabung. Konsequenterweise müsste man den Begriff *gift* also mit außergewöhnlicher (in den oberen 10% der Bevölkerung vorkommender) Begabung übersetzen. Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in diesem Abschnitt dennoch der deutsche Begriff *Begabung* ohne zusätzliche Erläuterungen verwendet.

verwendete Begriffe (Gagné, 2010, S. 15; Gembris, 2017, S. 14; Gordon, 1986, S. 9). Auch zeigt sich laut Gagné bezüglich der Entwicklung von Begabung im Fachdiskurs eine weitere Dichotomie zwischen früh auftretenden Formen der Begabung (basierend auf biologischen Dispositionen) sowie anderer Formen von Begabung, die erst im Erwachsenenalter voll ausgebildet seien (Gagné, 2010, S. 15).³⁶ Das DGMT-Modell von Gagné nutzt diese Dichotomie in Bezug auf die Konnotationen des Begriffs der Begabung und differenziert wie folgt zwischen:

Begabung

Als Begabung (engl. *gift* bzw. *gifted* für begabt) bezeichnet Gagné Anlagen, die im außergewöhnlich hohen Maß³⁷ in mindestens einem Fähigkeitsbereich vorkommen bzw. Anwendung finden (Gagné, 2010, S. 16). Laut Gagné sind diese natürlichen Fähigkeiten nicht von Geburt an determiniert und statisch, sondern entwickeln sich im Verlauf des Lebens – insb. innerhalb früher Lebensjahre. Er beschreibt die Rolle der genetischen Dispositionen als Reservoir in Bezug auf die Begabungsbildung und listet genotypische (z. B. DNA- und RNA-betreffende), endophänotypische (z. B. die Funktionstüchtigkeit biomechanischer Prozesse im Gehirn betreffende) sowie exophänotypische (z. B. die Gehirn- oder Körpergröße beeinflussende) Strukturen und Prozesse auf (Gagné, 2010, S. 16). Gagnés 2013 entwickelte *Developmental Model for Natural Abilities* (DMNA) erklärt die Entwicklung natürlich vorkommender Begabung in einem mehrdimensionalen Modell genauer.³⁸

³⁶ Diese Dichotomie drückt sich z. B. in den Gegensatzpaaren Potenzial / Verwirklichung oder Fähigkeit / Fertigkeit etc. aus (Gagné, 2010, S. 15).

³⁷ Gagné legt als Voraussetzung für eine Klassifizierung als begabt (engl. *gifted*) fest, dass das Individuum mindestens zu den obersten 10% seiner Altersgruppe im jeweiligen Fähigkeitsbereich zählt.

³⁸ Für die vorliegende Arbeit ist hauptsächlich Gagnés interaktionistischer Ansatz – also die Verbindung zwischen *Begabung* und *Talent* aus dem DMGT 2.0 relevant. Das später von Gagné ergänzend entwickelte DMNA bietet eine umfassendere Modellierung der Entwicklung des Teilaspekts der *Begabung* aus dem DMGT 2.0. Gagné kombinierte beide Modelle 2013 in das Expanded Model of Talent Development (EMTD). Aus Platzgründen verweise ich auf Gagné (2009, 2013) zur Erläuterung beider Modelle.

Talent

Systematisch entwickelte Fähigkeiten kombiniert mit domänenspezifischem Wissen (Kompetenzen), die im außergewöhnlichen Maß³⁹ in mindestens einem Fähigkeitsbereich vorkommen, werden mit dem Begriff Talent zusammengefasst.

Talententwicklung

Als Talententwicklung bezeichnet Gagné die fortschreitende Umsetzung von Begabung(en) zu Talent(en). Der von Gagné geschaffende Neologismus *Talentierende* (engl. *talentees*) soll in diesem Zusammenhang die Prozesshaftigkeit betonen und die Individuen beschreiben, die an unstrukturierten (z. B. autodidaktisch) oder systematisch-strukturierten Talententwicklungsprogrammen (z. B. musikalischer Frühförderung) teilnehmen (Gagné, 2010, S. 16).

Gagnés differenziertes Modell von Begabung und Talent (DMGT 2.0)

Diese oben vorgestellten und definierten Konstrukte bilden in Kombination mit der Dimension der Lokalisation⁴⁰ - d.h. der Grad der Verortung von Verursachungsbedingungen zwischen internal (Gagné: intrapersonal) und external (Gagné: *Umwelt-Katalysatoren*) - die Grundlage für das differenzierte Modell von Begabung und Talent (DMGT 2.0)⁴¹. Im Folgenden wird das Modell näher erläutert.

³⁹ Auch hier legt Gagné als Voraussetzung für eine Klassifizierung als talentiert (engl. talented) fest, dass das Individuum mindestens zu den obersten 10% seiner Altersgruppe im jeweiligen Fähigkeitsbereich zählt.

⁴⁰ Vgl. den Abschnitt *Lokalisation* (S. 29).

⁴¹ im Folgenden als DMGT bezeichnet.

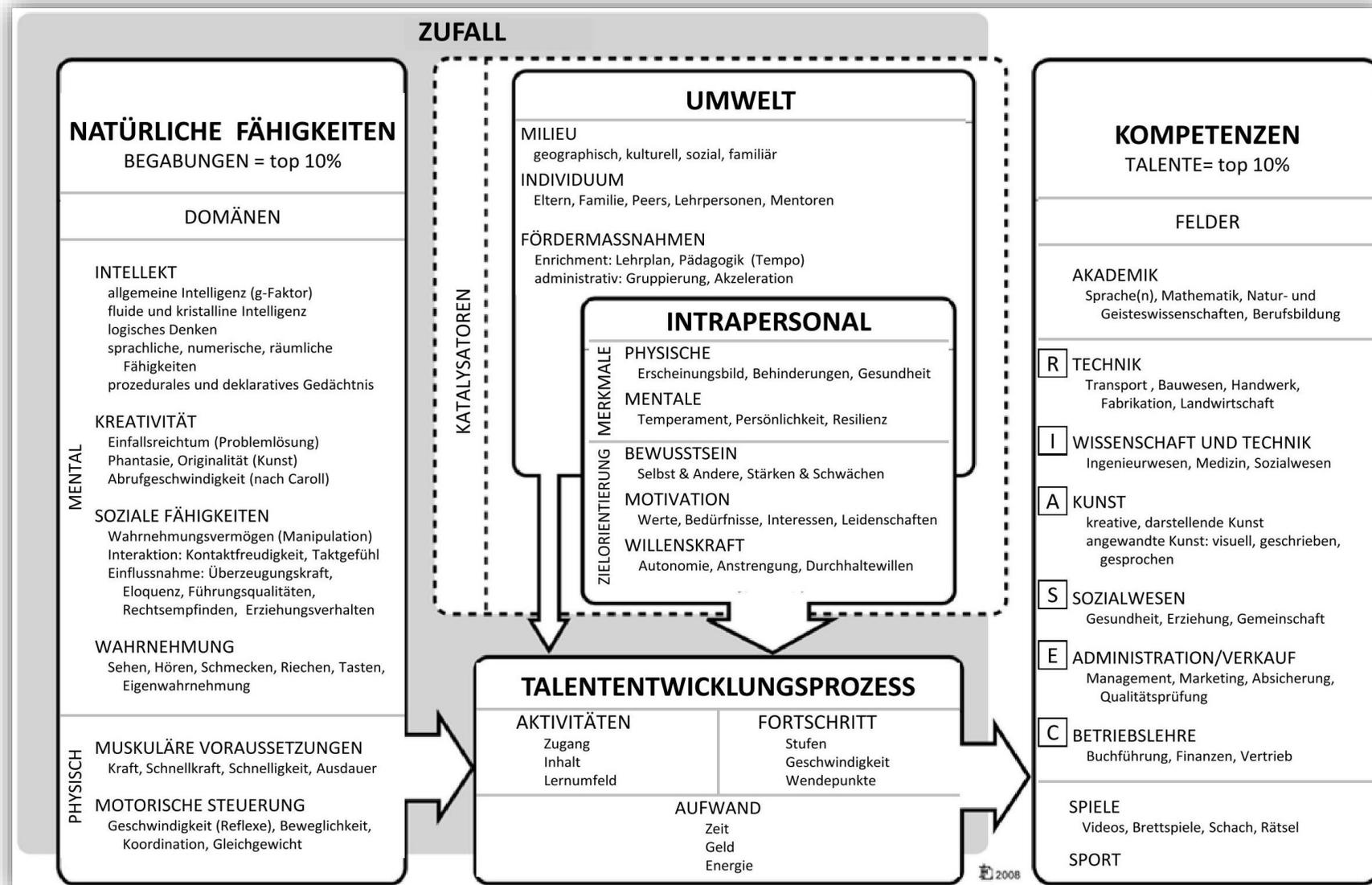


Abbildung 4: Das Differenzierte Modell von Begabung und Talent 2.0 (DMGT) von François Gagné (Gagné, 2010)

Begabungen als zu identifizierende und zu fördernde Voraussetzung im DMGT

Gagné unterteilt Begabungen in die Domänen *mentale Fähigkeiten* (Intellekt, Kreativität, soziale Fähigkeiten und Wahrnehmung) sowie in *physische Fähigkeiten* (muskuläre Voraussetzungen und motorische Steuerung) (Gagné, 2010, S. 15). Die jeweiligen Beispiele der Unterbereiche der Begabungsdomänen sind im Modell abgebildet und selbsterklärend. Begabung(en) sind laut Gagné Entwicklungsvoraussetzung(en) für den:

Talententwicklungsprozess im DMGT

Das DMGT unterteilt den Baustein *Talententwicklungsprozess*, also den Prozess der Umsetzung von Begabung(en) zu Talent(en), in drei Teilbausteine: *Aktivitäten* (markiert z. B. den *Zugang* zu Talententwicklungsprogrammen (bspw. durch Selektion oder Identifikation), konkreter *Inhalt* des Programms und *Lernumfeld* der jeweiligen Aktivität), *Fortschritt* (von Gagné in die Abstufungen Novize, Fortgeschrittener, Fachperson und Experte aufgeteilt) sowie *Aufwand* (markiert die Intensität des Talententwicklungsprogramms hinsichtlich der Ressourcen Zeit, Geld und psychischer Energie) (Gagné, 2010, S. 15). Der Talententwicklungsprozess wird maßgeblich beeinflusst durch:

Katalysatoren des Talententwicklungsprozess im DMGTs

Die zwei mittleren Kästen *Umwelt* und *Intrapersonal* bezeichnen die bereits von Weiner im EDU verwendete Dimension der Lokalisation.⁴² Diese im DMGT jeweils unterschiedlich lokalisierten Katalysatoren beeinflussen den Talententwicklungsprozess durch ihre An- bzw. Abwesenheit positiv bzw. negativ werden und können reflexiv durch ihre Beteiligung am Entwicklungsprozess nachhaltig verändert werden (Gagné, 2010, S. 15). Für Gagné überschneiden sich *Umwelt-* und *interpersonale* Katalysatoren⁴³ dahingehend, dass interpersonale Katalysatoren eine Filterfunktion für die Umwelt-Katalysatoren

⁴² Das Gegensatzpaar *Umwelt* und *Intrapersonal* korrespondiert mit der in Abschnitt *Lokalisation* (S. 29) erläuterten Dichotomie zwischen *externaler* und *internaler* Attribution.

⁴³ Dargestellt durch die Überlappung der beiden Kästen (vgl. Abbildung 4 (S.37))

darstellen: Das Groß an Einfluss der Umwelt-Katalysatoren auf den Talententwicklungsprozess wird also über die interpersonalen Katalysatoren *mediert* (Gagné, 2010, S. 15).

Intrapersonale Katalysatoren lassen sich im DMGT durch zwei Dimensionen ausdifferenzieren: (Relativ stabile) physische und mentale Merkmale sowie die zielorientierten Prozesse, welche die drei Bereiche Bewusstsein, Motivation und Willenskraft beinhalten. Die jeweiligen Beispiele für diese Bereiche der unterschiedlichen Dimensionen von intrapersonalen Katalysatoren sind in der Abbildung des DMGTs⁴⁴ selbsterklärend aufgeführt. Intrapersonale Katalysatoren sind in ihrer Bildung ebenso wie bei der Bildung von Begabung abhängig von geno-, endophäno- sowie exophänotypischen Strukturen und Prozessen (Gagné, 2010, S. 15).⁴⁵

Umweltkatalysatoren spalten sich in die Bereiche *Milieu* (z. B. geographische Aspekte wie das Klima oder sozio-ökonomischer Status der Familie), *Personen* (einflussreiche Bezugspersonen des Umfelds wie z. B. Eltern oder Lehrer*innen, die Vorbildfunktionen übernehmen können), sowie *Fördermaßnahmen* (aufgeteilt in *Anregungsvariablen* (engl. *Enrichment*) wie z. B. Inhalt des Lehrplans und *administrative Maßnahmen* wie z. B. der inneren Differenzierung (*Gruppierung*) oder der *Akzeleration* (z. B. vorzeitiger Schuleintritt)). Die Aufteilung des Bereichs *Fördermaßnahmen* korrespondiert direkt mit der Aufteilung des Teilbausteins *Aktivitäten* im Baustein *Talententwicklungsprozess* in die Bereiche *Inhalt* und *Lernumfeld* (Gagné, 2010, S. 15).

Der Talententwicklungsprozess, der durch intrapersonale bzw. Umwelt-Katalysatoren beeinflusst wird, produziert:

⁴⁴ vgl. Abbildung 4 (S.37)

⁴⁵ Vgl. den Abschnitt *Begabung* (S. 35), wo geno-, endophäno- sowie exophänotypische Strukturen und Prozesse näher erläutert werden.

Kompetenzen als Produkt im DMGT

Auf der rechten Seite des Modells definiert Gagné neun Kompetenz(Talent)-Domänen, wovon sechs mit John Hollands RIASEC-Modell (Holland, 1997)⁴⁶ übereinstimmen. Das DMGT ergänzt die Felder des RIASEC-Modells um *Akademik, Spiele* und *Sport*.

Die Variable Zufall im DMGT

Die Hauptbestandteile *Katalysatoren, Begabung* und *Talententwicklungsprozess* des DMGTs werden von Zufallsfaktoren beeinflusst (Gagné, 2010, S. 15)⁴⁷

Die Relevanz des DMGT für musikpädagogische Forschung im Kontext der Expertise / Begabung-Debatte

Gagné's DMGT ist orientiert an der (musik)pädagogischen Praxis: In einer quantitativen Untersuchung untersuchten Gagné & Blanchard Sichtweisen auf Entwicklungsprozesse musikalischen Talents bei Musikhochschul-Professor*innen, Musiklehrer*innen und Musikstudierenden.⁴⁸ Zentrale Erkenntnis der Studie ist, dass sich, obwohl sich unterschiedliche und divergierende Sichtweisen auf musikalischer Talententwicklung zeigten, der generelle Trend manifestierte, Begabung im Sinne des DMGTs aufzufassen und diese Komponente hierarchisch gegenüber anderen Einflussfaktoren auf musikalische Talententwicklung entsprechend zu gewichten (Gagné & Blanchard, 2004, S. 43).⁴⁹ Dies zeigt, dass die Definitionen und die Hierarchisierungen, welche das DMGT vornimmt, in musikpädagogischen Lehr- und Lernkontexten verbreitet sind.

⁴⁶ Das RIASEC-Modell klassifiziert Persönlichkeitstypen unter der Perspektive der Berufsbezogenheit: Das Akronym RIASEC teilt sich in Realistische Ordnung, Investigative bzw. forschende Orientierung, Artistic bzw. künstlerische Orientierung, Soziale Orientierung, Enterprising bzw. unternehmerische Orientierung sowie Conventional bzw. konventionelle/traditionelle Orientierung auf (vgl. die korrespondierenden Buchstaben als gliederndes Element der Talent/Kompetenz-Felder in Abbildung 4 (S.37), aus denen dann Holland dann 26 Berufsgruppen ableitet (Holland, 1997).

⁴⁷ vgl. den grauen Kasten im Hintergrund der Abbildung 4 (S.37) (DMGT).

⁴⁸ mittels der eigens entwickelten MUSAPT-Skala.

⁴⁹ Auch spiegelten sich alle Faktoren außer der Zufallsvariable des DMGTs in den Antworten der Befragten wider.

Diese Definitionen und Hierarchisierungen lassen sich auch bei Gembris, einem renommierten musikpädagogischen Begabungsforscher, finden: Seine Definitionen von *Musikalität*, *musikalischer Begabung* und *musikalischem Talent* im Kontext der musikpädagogischen Expertise / Begabung-Debatte (Gembris, 2018) sind kongruent mit den einzelnen Bereichen des DMGTs.⁵⁰

Andererseits ist die Expertise / Begabung-Debatte – also eine Hierarchisierung von Begabung vs. Expertise, wie sei das DMGT vornimmt - laut Harnischmacher nur bedingt spiegelbildlich auf die schulische Praxis zu übertragen und aus der pädagogischen Perspektive eher zweitrangig: Lehrende müssten in Lehrkontexten per se die individuelle Lerngeschichte der Lernenden – unabhängig davon, ob diese durch Begabung oder Expertise geprägt sei - berücksichtigen (Harnischmacher, 2001, S. 85–86). Dennoch ist unbestreitbar, dass die Debatte zahlreiche *indirekte* Implikationen für die schulische Praxis - insbesondere in Bezug auf *Leistungsbewertung* - birgt: So ist die Expertise / Begabung – Debatte unbestreitbar verknüpft mit Ursachenzuschreibungen im Unterricht: Lehrkräfte, welche z. B. Erfolg oder Misserfolg beim Klassenmusizieren auf (mangelnde) Begabung⁵¹ attribuieren, positionieren sich mit dieser Ursachenzuschreibung damit auch automatisch in der Expertise-Begabung / Debatte. Dass diese von den Lehrkräften vorgenommenen Attributionen auch auf Schüler*innenseite kognitive und affektive Konsequenzen haben, hat (Knickenberg, 2018) untersucht. Den Zusammenhang von Schüler*innenattribution auf deren Emotionen und

⁵⁰ So überträgt Gembris die von Gagné postulierte Definition von Begabung (bzw. *gifts*) auf die Domäne Musik, in dem er musikalische Begabung als die in *unterschiedlicher Ausprägung den Menschen innewohnenden* (Gembris, 2018, S. 236) Dispositionen, „Musik emotional zu erleben, geistig zu verstehen und durch vokale instrumentale oder kompositorische Aktivität produzierend oder reproduzierend schaffen zu können“ (ebd.) definiert. Musikalische Begabung fungiert also wie im DMGT dargestellt als Voraussetzung für die Entwicklung musikalischen Talents (ebd.). Musikalität hingegen bezeichnet laut Gembris (2018, S. 236) und Hallam & Prince Hallam and Prince (2003, S. 425) die bei fast allen Menschen ähnlich ausgebildeten biomechanischen Voraussetzungen, auf kognitiver und sinnlicher Ebene Klänge in irgendeiner Art und Weise zu ordnen; Diese Definition korrespondiert mit den von Gagné postulierten genotypischen, endophänotypischen sowie exophänotypische Strukturen und Prozesse auf biomechanischer Ebene (Gagné, 2010, S. 16), welche als biologische Grundlagen der Begabungskomponente im DMGT fungieren: vgl. Abschnitt *Begabung* (S. 35)

⁵¹ eine interne, stabile und unkontrollierbare Ursache nach Weiners EDU

Verhalten hingegen konnten bereits Graham, Weiner & Benesh-Weiner zeigen (Graham, Weiner, & Benesh-Weiner, 1995)⁵² Darüber hinaus korreliert das Attributionsverhalten von Lehrenden stark mit ihrer jeweiligen Bezugsnormorientierung, wie Rheinberg feststellte (Rheinberg, 1980, S. 51–74). So gesehen ist die Expertise / Begabung-Debatte für die unterrichtliche Praxis dahingehend relevant, da sie untrennbar mit den kognitiven und motivationalen Konsequenzen von Attributionsverhalten, welches wiederum eng mit der jeweils präferierten Bezugsnormorientierung korreliert, verschränkt ist.

Gagnés Modell, welches angeborene Begabungen und deren Identifikation als Grundstein für selektierende Talententwicklungsprogramme kennzeichnet, trägt wie auch andere Ansätze der Begabungsforschung die Last eines unrühmlichen Erbes (Harnischmacher, 2001, S. 86): So sind die Themen Selektion und Förderung von *Begabten* unweigerlich verknüpft mit einer Debatte um Chancengleichheit, die wiederum im Kontext musikpädagogischer Inklusion geführt wird. Die ausschließliche Förderung *förderungswürdiger* Schüler*innen und die damit verbundene Konsequenz für das meritokratische Versprechen (Gagné, 2011, S. 3) birgt hierbei große gesellschaftliche Brisanz. Der die Debatte begleitende Vorwurf des *Elitarismus* (Gagné, 2011, S. 20; Thomson, 2006, S. 7) wurde allerdings wiederum zurückgewiesen (Gagné, 2011; Howley, 1986).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nach Gagnés DMGT (musikalisches) Talent nur dann entwickelt wird, wenn eine (musikalische) Begabung vorhanden ist oder man auf der Schwelle zur Begabung steht (Gagné, 2010, S. 15). Intrapersonale und Umwelt-Katalysatoren beeinflussen neben dem Zufallsfaktor diesen Talententwicklungsprozess maßgeblich. Diese beiden Kernaussagen des Modells spiegeln sich auch in der oben vorgestellten empirischen Untersuchung von Gagné & Blanchard (Gagné & Blanchard,

⁵² Eine umfassendere Übersicht über den Forschungsstand zum Thema affektiver und kognitiver Konsequenzen von Attributionsverhalten findet sich bei Stiensmeier-Pelster and Heckhausen (2010).

2004). Aufgrund der Differenziertheit des DMGTs und seines interaktionistischen Ansatzes, der Kongruenz mit Weiners Attributionstheorie⁵³ und der Orientierung an unmittelbarer pädagogischer Praxis insbesondere im Kontext des Untersuchungsgegenstands *Leistung im Musikunterricht* sieht der Verfasser es als geeignetes Modell für dieses Forschungsvorhaben an.⁵⁴ Die Expertise / Begabung-Debatte steht insofern mit der Forschungsfrage nach der Wahrnehmung der Schüler*innen in Verbindung, als dass sie die Basis für eine Abgrenzung der Begriffe Fähigkeiten, Begabung, Talent und Musikalität bildet als auch deren Genese. Dementsprechend ist in der Befragung eine Positionierung der Befragten in der Expertise / Begabung-Debatte zu erwarten. Ob die Befragten ebenso wie das DMGT und die Befragten der Studie von Gagné & Blanchard (Gagné & Blanchard, 2004) eine Differenzierung von Talent und Begabung vornehmen, ist darüber hinaus ebenfalls zu überprüfen.

⁵³ Vgl. die Ausführungen zur Lokalisation als eine der sich auch bei Gagné findenden Dimension (Abschnitt Katalysatoren des Talententwicklungsprozess im DMGTs S. 38).

⁵⁴ Auch kritisieren Gagné (2009) und Gembris (2017) das Expertisemodell (als Gegenentwurf zu Gagnés Modell) für den Verfasser schlüssig.

EMPIRISCHER TEIL

Forschungsdesign

Als Untersuchungsdesign der vorliegenden Arbeit wurde eine explorative Interviewstudie gewählt. Der Befragungszeitraum erstreckte sich vom 10.05.2019 bis zum 24.05.2019. Die so entstandenen Interviews wurden mit zwei mobilen Audiorekordern aufgenommen und anschließend mit der Software MaxQDA transkribiert.⁵⁵

Durch den Einsatz von *mixed methods* (die Bearbeitung des Antwortformats in Abschnitt 2 der Hauptphase als eine aus der quantitativen Forschung entlehnte Methode in Kombination mit einem qualitativen Interview), wurde sich der Forschungsfrage mittels einer Triangulation von Erhebungsinstrumenten genähert, wovon sich der Verfasser positive Effekte auf die interne Validität sowie auf die Erzählgenerierung in den Interviews selbst erhoffte. Als Interviewform wurde ein leitfadengestütztes fokussiertes Interview – adaptiert von (Merton & Kendall, 1946) verwendet:

Grundsätze des fokussierten Interviews (nach Merton & Kendall)

Das fokussierte Interview nach (Merton & Kendall, 1946) basiert im Wesentlichen darauf, *Individuen mit Stimuli zu konfrontieren* und deren *Reaktionen* auf diese Stimuli im darauffolgenden Interview zu untersuchen. Das Verfahren wurde dahingehend modifiziert, dass die Stimuli zwar wichtige strukturierende Grundpfeiler der jeweiligen Interviews darstellten, dass durch Vor- und Nachgespräche zu verschiedenen, verwandten Themenbereichen das methodologische Primat des Stimulus hier aber etwas aufgeweicht wurde. Wesentliche Prinzipien des fokussierten Interviews wurden jedoch im jeweiligen Part, in dem spezifisch die Reaktion auf den jeweiligen Stimulus und das anschließende Gespräch

⁵⁵ Eine genaue Beschreibung der Transkriptionsregeln findet sich im Abschnitt *Transkription der Interviews* (nach (S. 62)).

im Mittelpunkt stand, umgesetzt. Die grundlegenden methodologischen Prinzipien des fokussierten Interviews sind im Folgenden kurz dargestellt:

Nichtbeeinflussung bei Reaktionen gegenüber Stimuli

Während des Interviewprozesses, insb. jeweils unmittelbar nach den Präsentationen der Stimuli, darf es nach Merton und Kendall zu keinerlei Beeinflussung kommen (Merton & Kendall, 1946). In der vorliegenden Arbeit folgten auf die Stimuli jeweils zwei *antwortstrukturierende (response structured) Fragen* (Merton & Kendall, 1946, S. 546).⁵⁶

Subjektive Erfahrungen in Bezug auf die präsentierten Stimuli als besonderer Interviewfokus

Im Zentrum des Interviews stehen im fokussierten Interview nach Merton und Kendall die subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden in Bezug auf die Stimuli als Projektionsfläche ihrer eigenen Bedeutungszuschreibungen. Die Stimuli bieten hier also einen gelenkten Gesprächseinstieg: Die sich anschließende kommunikative Situation spürt dabei den Alltagstheorien der Befragten hinsichtlich der durch die Stimuli evozierten Themenbereiche nach.⁵⁷ Auch Niessen schlägt vor, musikbezogene Erlebnisse, Bedeutungszuweisungen und Erfahrungen durch qualitative Interviews - als besonders geeignetes Forschungsinstrument – zu untersuchen (Niessen, 2017, S. 106).

Spezifität

Spezifität bedeutet im Kontext des fokussierten Interviews nach Merton und Kendall, dass die Fragestellungen spezifisch auf die Reaktionen gegenüber den Stimuli

⁵⁶ Antwortstrukturierende Fragen verlangen nach einer Antwort, die eine gezielte Meinung ausdrückt und sie erläutert. Vgl. den Leitfaden im Anhang A

⁵⁷ Vgl. den Abschnitt *Schüler*innensicht: Alltagstheorien in musikalischen Lehr- und Lernkontexten* (S. 15): Dort findet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema der *musikbezogenen* Alltagstheorien statt und erläutert die Relevanz dieser Alltagstheorien als Untersuchungsgegenstand dieses Forschungsvorhabens in Bezug auf das übergeordnete Thema der Schüler*innensicht auf Leistungsbewertung.

gerichtet zu sein sind. Dies wird z. B. durch die Technik der *retrospektiven Introspektion* realisiert.⁵⁸

Spektrum, Tiefe und persönlicher Bezug

Das fokussierte Interview soll ein möglichst breites Spektrum an Reaktionen gegenüber den Stimuli erfassen. Dabei soll sichergestellt werden, dass die Befragten ihre affektiven, kognitiven und/oder evaluativen Reaktionen gegenüber den Stimuli kommunizieren können.

Methodologische Funktionen des Leitfadens im fokussierten Interview

Im fokussierten Interview ist der Leitfaden als Produkt einer inhaltsanalytischen Auseinandersetzung mit den relevanten (ausgewählten) Themenbereichen anzusehen. Die im Vorfeld ermittelten Kategorien strukturieren den Leitfaden dabei thematisch.⁵⁹ Dieser Leitfaden gliedert sich dabei in die aus der Methodenliteratur bekannten *methodologisch-funktionalen Phasen* eines Leitfadens (Misoch, 2015, S. 68)⁶⁰ und erinnert den Interviewer zudem an den Einsatz der Stimuli sowie an organisatorische Schritte:

Die Informations- und Aufwärmphase aus methodologischer Perspektive

In der Informationsphase werden Befragten über Datenschutz⁶¹, Anonymisierung, Aufnahme informiert. Parallel dazu findet ein breiter und offener Gesprächseinstieg statt und es werden evtl. Fragen geklärt. Es wird darauf hingewiesen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

⁵⁸ Retrospektive Introspektion bedeutet in diesem Fall der Rückbezug auf die ursprüngliche Reaktion gegenüber den jeweiligen Stimuli. Im Interview selbst wurde dies neben Fragen, die sich darauf bezogen, auch dadurch realisiert, dass die Stimuli im Blickfeld der Befragten verweilten und sie sich so automatisch immer wieder auf diese bezogen, bzw. sich ihrer ursprünglichen Reaktion vergegenwärtigten.

⁵⁹ Eine genaue Beschreibung des inhaltsanalytischen Vorgehens findet sich im Abschnitt *Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz* (S. 62)

⁶⁰ Der *inhaltliche* Ablauf des Interviews wird separat im Abschnitt *Ablauf* (S. 58) erläutert.

⁶¹ . Bei Schüler*innen, die das 14. Lebensjahr nicht vollendet hatten, wurde in dieser Phase eine vorher von den Erziehungsberechtigten unterzeichnete Einverständniserklärung eingeholt vgl. Anhang B

Die Hauptphase aus methodologischer Perspektive

In der Hauptphase eines leitfadengestützten Interviews werden die eigentlich relevanten inhaltlichen Themengebiete anhand der deduktiv entwickelten Fragen im kommunikativen Austausch leitfadengestützt erörtert. Der Leitfaden teilt dabei die Hauptphase des Interviews in unterschiedliche Abschnitte, die wiederum unterschiedliche Funktionen erfüllen und hinsichtlich der vorgenommenen Adaption von Merton und Kendalls fokussiertem Interview verschiedene sensorische Stimuli präsentieren.⁶²

Ausklang- und Abschlussphase aus methodologischer Perspektive

In dieser Phase werden die Teilnehmenden dezidiert dazu aufgefordert, bislang unerwähnte, aber relevante Informationen zu ergänzen. Danach wird das Interview beendet und die Befragten werden aus der Befragungssituation *kommunikativ hinausgeführt*.

Teilnehmer*innen

Insgesamt 10 Schüler*innen (Alter: $\bar{X}^a = 15,3$; $\sigma^a = 1,68$; $R^a = 5$ (18-13); Klassenstufe: $\bar{X}^k = 9,2$; $\sigma^k = 1,9$; $R^k = 5$ (12-7)) der Schule am Schloss (integrierte Sekundarschule in Berlin-Charlottenburg) wurden befragt. Aus jeder Klassenstufe (7, 9, 10 sowie 4. Qualifikationsphase) wurden jeweils ein Junge und ein Mädchen befragt. Die Befragung war für alle Teilnehmenden freiwillig und Interessenten meldeten sich entweder kurz vor dem jeweiligen Interviewtermin oder mit einer Terminvereinbarung für die Befragung an. Die Rekrutierung der Teilnehmer erfolgte nach dem Windhundprinzip.⁶³ Für die Befragung gab es keine materielle Kompensation, allerdings muss gesagt sein, dass die Schüler*innen dafür der Unterrichtsstunde fernblieben durften und stattdessen an der Befragung teilnahmen.

⁶² Die *inhaltlichen* Funktionen der Hauptphasen werden im Abschnitt Hauptphase (ab S. 59) genauer erläutert.

⁶³ Umgangssprachlich auch unter dem Sprichwort *Wer zuerst kommt, mahlt zuerst* bekannt.

Begründung der Auswahl der Stichprobe

Schüler*innen erteilen dem Musikunterricht der Sekundarstufe I schlechte Noten

Die Beurteilung des eigenen Unterrichts ist bereits mehrfach Erkenntnisinteresse verschiedener empirischer Untersuchungen gewesen. Die vielzitierte Repräsentativstudie *Jugend am Instrument* von Hans-Günther Bastian (Bastian, 1991) sowie die MASS-Studie von Frauke Heß (Heß, 2011) zeigten bereits das *vernichtende* Urteil der Schüler*innen über ihren Musikunterricht – besonders in der Sekundarstufe I. Davon ausgehend ist eine weiterführende Betrachtung, die bei den Schüler*innen differenzierter herausstellt, welche Botschaft die Leistungsbewertung für die Schüler*innen genau hat, sinnvoll. Hieraus könnten im nächsten Schritt Handlungsoptionen für die Lehrkräfte abgeleitet werden, die irgendwann hoffentlich in *bessere* Zeugnisse für den Musikunterricht aus Sicht der Schüler*innen münden. So gesehen ist es sinnvoll *die wahren* Experten von Unterrichtsforschung und Leistungsbewertung – Schüler*innen zu befragen (Piskol, 2008, S. 2; Beutel & Vollstaedt, 2002, S. 596).

Der Untersuchungsort Schule am Schloss: Generalisierbarkeit der Befunde und ökonomische Gründe

Als integrierte Sekundarschule, die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult, bietet die Schule am Schloss einer vielfältigen Klientel an Schüler*innen neben Englisch als erster Fremdsprache aufgrund der teilgebundenen Ganztagsbetreuung ein diverses Nachmittagsangebot an. Neben regulären Klassen werden Profilklassen sowie eine Willkommensklasse unterrichtet. Die Schule bildet mit ihrer Ausrichtung und der vielfältigen Klientel die Realität der Berliner Schullandschaft ab und schafft somit die Grundlage für eine Generalisierbarkeit der durch das Forschungsvorhaben herausgearbeiteten Befunde.

Darüber hinaus führte der bereits existierende Kontakt zum dortigen Kollegium (durch das dort absolvierte Praxissemester) zu einer ausdrücklichen Begrüßung des Forschungshabens. Auch aus diesen ökonomischen Überlegungen entschied der Verfasser sich für ein Sampling an der Schule am Schloss.

Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Aspekte durch hohe

Variationsbreite

In Bezug auf die Klassenstufen und das Alter wurde mit einer sehr großen Variationsbreite ($R^k = 5$ (12-7); $R^a = 5$ (18-13)) gearbeitet. Diese Variationsbreite wurde in Antizipation spezifischer, methodologischer Herausforderungen, die auf altersbedingte entwicklungspsychologische Aspekte zurückzuführen sind, gewählt. Folgende methodologische Herausforderungen sind aus der Methodenliteratur und aus Forschungsberichten bekannt und in Bezug auf das Forschungsvorhaben relevant:

Reinders warnt in Bezug auf das Alter der Befragten, dass eine Korrelation zwischen der Redefreudigkeit der Befragten und dessen Alter existiere (Reinders, 2012, S. 39), was zur Folge haben kann, dass Interviews mit jüngeren Teilnehmenden Gefahr tragen, *unproduktiv* zu sein. Dieses grundsätzliche Problem qualitativer Jugendforschung wird laut Reinders verstärkt bei bildungsfernen Teilnehmern (ebd.). Forschungsberichte anderer, verwandter Forschungsvorhaben spiegeln diese Herausforderung und bemängeln unergiebigere Interviews mit Jugendlichen zum Thema Zensurenrelevanz: „Zensuren sind so alltäglich und so selbstverständlich, dass zumindest Schüler und Schülerinnen ihre Bedeutung kaum explizieren können oder nur sehr formelhafte Begründungen für die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit von Noten anbringen können“ (Zaborowski, Meier, & Breidenstein, 2011, S. 20). Erzählgenerierung bezüglich der Zensurenrelevanz stellt dementsprechend bei jüngeren Teilnehmenden anscheinend eine besondere methodologische Herausforderung dar, die es zu überwinden gilt, da die Schüler*innen - ganz im Sinne von Platons Höhlengleichnis

- Noten als inhärenten Teil ihres Lebens wahrnehmen und sich anscheinend nicht von der Vorstellung lösen können, es gäbe eine Alternative dazu, wie Zaborowski, Meier und Breidenstein feststellten (2011, S. 20). Es ist also anzunehmen, dass ältere Schüler*innen, die bereits andere Bewertungsformen (z. B. Verbalbeurteilungen in Praktika, Nebenjob etc.) abseits der Schule kennenlernten, im Kontext der Zeugnisnotenrelevanz für Alltag *und Beruf* eher im Stande sein werden, eine differenziertere Perspektive auf das Thema Leistungsbewertung – insb. Zensurrelevanz - einnehmen zu können.

Darüber hinaus stellt Rauschenberger fest, dass Vorstellungen von Schüler*innen in der Mittelstufe bezüglich einzelner Schulfächer noch nicht sehr *differenziert* seien (Rauschenberger, 1999, S. 14). Da für das Forschungsvorhaben allerdings spezifisch die Wahrnehmung der Leistungsbewertung *im Musikunterricht* zentral ist, werden neben jüngeren Schüler*innen aus der siebten Jahrgangsstufe auch ältere Schüler*innen, die kurz vor dem Abitur stehen, befragt: So soll sichergestellt sein, dass (falls Rauschenbergers Aussagen überhaupt zutreffen) die Befragten fächerspezifische Aspekte zu differenzieren vermögen. Es ist außerdem anzunehmen, dass sich die Sicht auf die Leistungsbewertungspraxis im Musikunterricht mit zunehmendem Alter und höherer Klassenstufe verändert. Einschneidende Selektionsprozesse wie die Anforderungen der Berufsbildungsreife (BBR) bzw. die Prüfungen der erweiterten Berufsbildungsreife (EBBR) oder zeitgleich die Prüfungen des mittleren Schulabschlusses (MSA) bilden jeweils große Zäsuren in der Schullaufbahn und sind wesentlicher Teil des Vergesellschaftungsprozess der Jugendlichen. So ist zu überprüfen, inwiefern die Sicht auf die Leistungsbewertung im Musikunterricht durch diese selektierenden Zäsuren in der Schullaufbahn beeinflusst wird.

Ausmaß der Strukturierung

Die leitfadengestützte und teilstandardisierte Befragung unter Einsatz sensorischer Stimuli entspricht dem Forschungsvorhaben, die im Vorfeld ermittelten Fragen zu beantworten, dabei aber gleichzeitig offen für neue Themenbereiche zu bleiben bei größtmöglicher Erzählgenerierung. Die Orientierung am Leitfaden ermöglicht dabei die zielgerichtete Schwerpunktlegung auf die vorab erarbeiteten Themenbereiche.

Der Autoritätsanspruch des Interviewers war eher weich als neutral oder gar hart und hatte eine eher einfühlsame, entgegenkommendere und emotional beteiligte Gesprächsführung zur Folge. Diese Ausrichtung der Gesprächsführung hatte folgende Gründe: Erstens ergeben sich bezüglich der (qualitativen) musikpädagogischen Unterrichtsforschung spezifische Herausforderungen (Heß, 2018b, S. 19), welche im Wesentlichen darauf zurückzuführen sind, dass musikbezogene Bedeutungszuschreibungen sehr persönliche Bereiche der menschlichen Psyche ausloten und es bei „mangelndem Feingefühl [...] zu Peinlichkeiten kommen [kann], die sogar als Grenzüberschreitungen empfunden und gewertet werden können.“ (Richter, 2016, S. 10). Zweitens waren unter den Befragten 13-jährige Jugendliche dabei, die im besonderen Maße in ihrem Prozess der Adoleszenz Musikunterricht als Spannungsfeld zwischen Sinnentleertheit und beliebtester Freizeitaktivität (Kleinen, 2006, S. 12) aushandeln. Drittens informierten mich die jeweiligen Lehrer*innen über die seitens der Teilnehmenden kommunizierten Ängste hinsichtlich einer Befragung.

Der weiche Autoritätsanspruch soll demnach Hemmungen mindern (Bortz & Döring, 2015, S. 239) und steht im Einklang mit Fichtens Gegebenheiten für qualitative Jugendforschung zur Schüler*innensicht auf Unterricht (Fichten, 1993, S. 43).

Material

Der im Interview verwendete Leitfaden teilte sich in eine Informations- und Aufwärmphase, eine Hauptphase sowie eine Ausklang- bzw. Abschlussphase. Die Hauptphase war im Wesentlichen durch die Interaktion mit dem Antwortformat und durch die Rezeption mit mehreren Stimuli strukturiert, bot aber parallel zu den jeweiligen Abschnitten der Hauptphase auch spezifische Fragen.

Antwortformat (=Zielscheibe)

Folgende Zielscheibe (ausgedruckt auf A3 und laminiert) wurde den Teilnehmenden zusammen mit leeren laminierten Kärtchen zum Beschriften mit mitgebrachtem Folienstift in Abschnitt 2 der Hauptphase des Interviews vorgelegt:

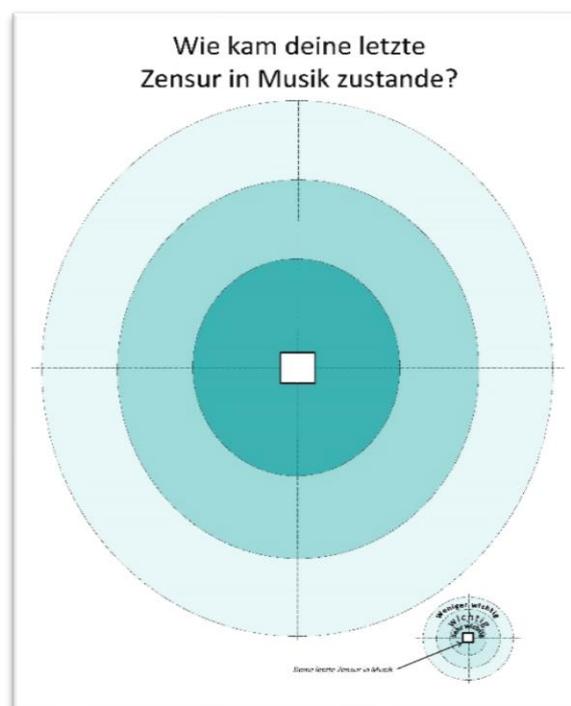


Abbildung 5: Antwortformat Abschnitt 2 der Hauptphase

Das oben abgebildete Antwortformat wurde von Heß, die es in der MASS-Studie als Antwortformat für das Konstrukt *Selbstnähe zum Fach Musik* einsetzte (Heß, 2013, S. 57; (Heß, 2018b, S. 28), adaptiert. Die abgebildeten konzentrischen Kreise stellen eine unipolare Skala, dessen Skalenpunkte durch die nebenstehende Legende mit *weniger wichtig*; *wichtig*;

sehr wichtig verbalisiert sind, dar. Als Items dienten von den Teilnehmenden formulierte bzw. vom Verfasser vor-formulierte Kärtchen. Die vom Verfasser vor-formulierten Items waren:

Fachsprache und Begriffe benutzen; mit Instrumenten umgehen können; mit anderen gut zusammenspielen können; im Kopf zur Musik mitzählen; meine Meinung zu Musik im Unterricht sagen; ein Instrument in der Freizeit spielen; Talent haben; nicht langsamer oder schneller werden, wenn man zusammenspielt; der Lehrer / die Lehrerin mag einen einfach; richtig zuhören, wenn man in der Stunde Musik hört; gut aussehen; Musikgeschmack; die Stimmung von Musik beschreiben; Singen können; gut Deutsch sprechen.

Die Mehrheit dieser Items wurden aus den Kompetenzbereichen des Rahmenlehrplans Musik abgeleitet, andere waren in der Literatur verortet.⁶⁴ Alle bearbeiteten Antwortformate sind im Anhang E als Fotos ersichtlich.

Stimuli

Im Folgenden werden zunächst alle verwendeten Stimuli (im Sinne des fokussierten Interviews nach Merton & Kendall), die während des Interviews eingesetzt wurden vorgestellt und nach Art der jeweiligen sensorischen Stimulanz aufgeführt.⁶⁵ Diese Stimuli werden nun deskriptiv aufgeführt und lassen sich in audio-visuelle, haptisch-visuelle sowie visuelle Stimuli unterteilen:⁶⁶

⁶⁴ So ist das Item im Kopf zur Musik mitzählen nicht expliziter Teil eines Anforderungsbereichs im Rahmenlehrplan sondern ist im Sinne der Subjektorientierten Musikerziehung bei Harnischmacher (2012) Beispiel für die von Harnischmacher dort erläuterte psycho-motorische Kompetenz (ebd).

⁶⁵ Genauere Ausführungen zum Ablauf finden sich im darauffolgenden Abschnitt *Ablauf*. Die methodologische Rolle der Stimuli im Kontext des fokussierten Interviews nach Merton & Kendall fand im Abschnitt *Grundsätze des fokussierten Interviews (nach Merton & Kendall)*.

⁶⁶ Der audio-visuelle sowie die visuellen Stimuli wurden jeweils auf einem mitgebrachten Laptop mit 14" Bildschirmdiagonale in ca. 1-2 Metern Entfernung rezipiert.

audio-visueller Stimulus

Ein ca. 38-sekündiger Video-Ausschnitt einer Aufführung eines von jugendlichen Instrumentalist*innen / Sänger*innen interpretierten Pop-Songs in einem Klassenzimmer bildete den ersten Stimulus:



Stimulus 1: Aufführungssituation Musikunterricht (Bildschirm-Aufnahme)

o.A: Musikunterricht, Netzfund,
abrufbar unter

<https://www.dropbox.com/s/vituluu3qciivsq/MUSIKUNTERRICHT%20%E2%99%A5.mp4?dl=0>

haptisch-visueller Stimulus

Die folgende Abbildung zweier Zeugnisse wurde auf einem Blatt ausgedruckt und den Schüler*innen in die Hand gereicht. Somit wurde eine Situation der Zeugnisausgabe in Ansätzen simuliert:

ZEUGNIS A		ZEUGNIS B	
Englisch	4	Englisch	1
Musik	1	Musik	4
[...]		[...]	

*Stimulus 2: Zwei Zeugnisse zur Auswahl
eigene Darstellung*

visuelle Stimuli

Folgende visuelle Stimuli wurden den Teilnehmenden in unterschiedlichen Abschnitten der Hauptphase des Interviews präsentiert. Sie wurden über das Portal *Adobe Stock* gefunden und zur freien Verfügung lizenziert:



Stimulus 3: Mädchen / Junge

lizensiert von AdobeStock:

Leonid. Boy and girl in t-shirts hugging each other on color background: DATEI-NR.: 228411222. Retrieved from <https://stock.adobe.com/de/images/boy-and-girl-in-t-shirts-hugging-each-other-on-color-background/228411222>

Das abgebildete Mädchen und der Junge tragen nahezu identische Bekleidung und scheinen aufgrund ihrer ähnlichen äußeren Körpermerkmale (Hautfarbe, Haarfarbe, Körpergröße, Physiognomie) verwandt zu sein. Durch die starke Ähnlichkeit der beiden abgebildeten Personen bis auf das Geschlecht sollte der Stimulus so um andere Störfaktoren bereinigt werden und als *einzigem* deutlich sichtbaren Unterschied das Geschlecht hervorheben.

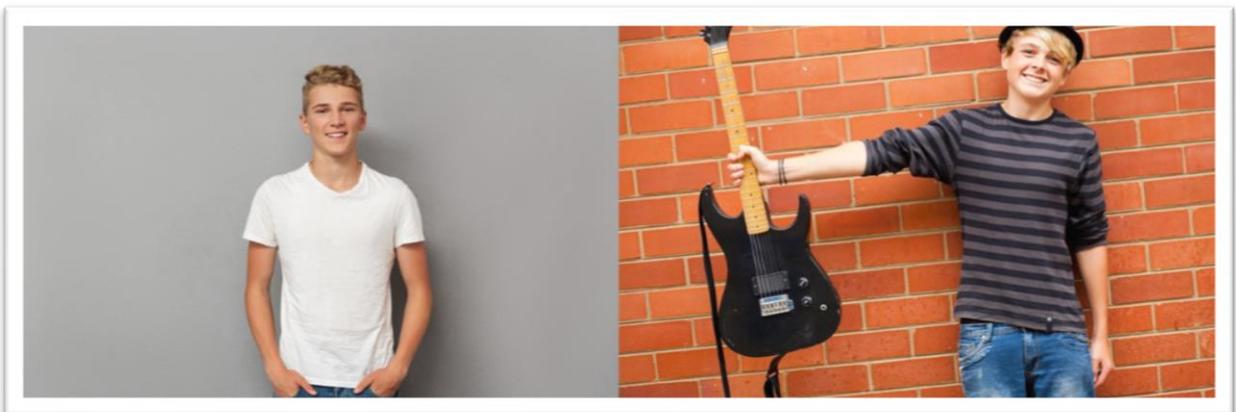


Stimulus 4: Mädchen ohne Instrument / Mädchen mit Instrument (Abschnitt 4 – abhängig von Geschlechtszuschreibung in Abschnitt 0)

lizenzieren von AdobeStock:

links: Masson, Young teen girl: DATEI-NR.: 85653355. Retrieved from <https://stock.adobe.com/de/images/young-teen-girl/85653355>;

rechts: Blue, E. Young girl enjoying playing guitar in the park, sitting on the ground: DATEI-NR.: 200358348. Retrieved from <https://stock.adobe.com/de/images/young-girl-enjoying-playing-guitar-in-the-park-sitting-on-the-ground/200358348>



Stimulus 5: Junge ohne Instrument / Junge mit Instrument (Abschnitt 4 – abhängig von Geschlechtszuschreibung in Abschnitt 0)

lizenzieren von AdobeStock:

links: Dean, D. Portrait of a smiling relaxed teenage boy: DATEI-NR.: 210798509. Retrieved from <https://stock.adobe.com/de/images/portrait-of-a-smiling-relaxed-teenage-boy/210798509>

rechts: Jung, M. cute teen musician holding guitar: DATEI-NR.: 41579400. Retrieved from <https://stock.adobe.com/de/images/cute-teen-musician-holding-guitar/41579400>

Diese beiden Stimuli zeigen jeweils verschiedene Personen mit und ohne Gitarre in ähnlichen Kontexten. Anders als bei Stimulus 3 konnten hier keine entsprechenden Bilder gefunden werden, die die gleichen Personen jeweils mit und ohne Gitarre abbildeten, sodass nicht auszuschließen ist, dass Unterschiede in den äußeren Körpermerkmalen, in der jeweiligen Haltung (vgl. die unterschiedlichen Körperhaltungen in Stimulus 5) oder

bezüglich des äußeren Erscheinungsbilds (vgl. Mädchen mit Brille / Mädchen ohne Brille in Stimulus 4) zu eventuellen Verzerrungen hinsichtlich der Zuschreibungen führen.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die hier präsentierten Stimuli sagen, dass sie den Teilnehmenden multi-sensorische Zugänge (audial, visuell, haptisch) zum übergeordneten Thema geben. Diese Stimuli stellen Projektionsflächen für die Alltagstheorien der Schüler*innen bzgl. Leistungsbewertung im Musikunterricht dar. und strukturierten das Interview im Sinne der besprochenen Grundsätze des fokussierten Interviews nach Merton und Kendall. Nachfolgender Abschnitt erläutert nun den genauen Ablauf des Interviews und erläutert die kommunikativen Situationen genauer, die sich den Präsentationen der und den Interaktionen mit den Stimuli anschließen.

Ablauf

Informations- und Aufwärmphase

Die Informationsphase folgte den allgemeinen Grundsätzen von Leitfadeninterviews innerhalb fokussierter Interviews, die im Forschungsdesign erläutert wurden (Datenschutz Auskunft, Aufwärmfragen, Anonymisieren der Daten)

Nach der Informations- und Aufwärmphase wurde die Hauptphase in unterschiedliche Teilbereiche gegliedert, die meistens durch den Einsatz von Stimuli initiiert wurden. Es ergaben sich so fünf Abschnitte der Hauptphase, die im Folgenden erläutert werden:

Hauptphase

Prolog (Abschnitt 0) – Kurzfragebogen und Zuweisung des geschlechtsspezifischen

Stimulus in Phase 4

In dieser kurzen Prolog-Phase wurde zunächst ein Kurzfragebogen mit persönlichen Angaben ausgefüllt⁶⁷. Dieser Kurzfragebogen vollfüllte - neben dem Informationsgewinn - die für den Verlauf des Interviews wichtige Geschlechterzuschreibung seitens der Teilnehmenden: So beobachtete der Verfasser im Hintergrund unauffällig die jeweilig gemachte Zuordnung zu einem Geschlecht (männlich/weiblich/divers) auf dem Kurzfragebogen und bereite daraufhin in Abhängigkeit zu dieser Zuordnung im Hintergrund die Präsentation von entweder Stimulus 4 (bei einer Geschlechterzuordnung *männlich*) oder Stimulus 5 (bei einer Geschlechterzuordnung *weiblich* vor.

Abschnitt 1 – Projektionsfläche für wahrgenommene Leistungsbewertung

Phase 1 bot den Befragten eine Projektionsfläche ihrer eigenen expliziten und impliziten Theorien über Leistungsbewertung im Musikunterricht an:

So wurde zunächst der Auftrag erteilt, zusammen mit dem Interviewer einen ca. 35-sekündigen Ausschnitt aus einem Video (Stimulus 1) anzuschauen und dabei zu überlegen, welche Kriterien in so einer Situation wahrscheinlich bewertet werden würden. Im nun entstehenden Gespräch wurde Leistungsbewertung also konkret an *einer spezifischen* sowie *fremden* Situation kommunikativ erörtert. Nach diesem Gespräch leitete der Verfasser durch einen Phasenübergang⁶⁸ die nächste Phase ein.

⁶⁷ Namen, Alter, Klassenstufen und Geschlecht, vgl. Abbildung 11 (S.115)

⁶⁸ I: „Vielen Dank für deine Einschätzungen. Jetzt interessiert mich, wie das bei *dir* in *deinem* Musikunterricht mit der Bewertung funktioniert. Bitte schau dir einmal diese Zielscheibe hier an. (...) In die Mitte kommt deine letzte Zensur aus deinem Musikunterricht. Die Kärtchen hier darfst du beschriften mit Sachen, die du für wichtig hältst. Und dann legst du sie auf die Zielscheibe. Je näher sie in der Mitte landen, desto wichtiger sind sie bei euch im Musikunterricht. Alles klar? [...] Nimm dir so viel Zeit wie du brauchst.“

Abschnitt 2 – Transfer: Bearbeitung des Antwortformats Zielscheibe

Der Umgang mit dem Antwortformat (=Zielscheibe)⁶⁹ war geprägt durch mehrere selbständige Arbeitsphasen der Teilnehmenden. Zunächst trugen die Schüler*innen ihre letzte Zensur in Musik (falls bekannt) in die Mitte der Zielscheibe ein und formulierten daraufhin anschließend auf vom Interviewer zur Verfügung gestellten Kärtchen Kriterien, die ihnen in Bezug auf die Leistungsbewertung im Musikunterricht wichtig erschienen. Diese Kärtchen sortierten sie je nach Gewichtung auf die konzentrischen Kreise, sodass sich eigens formulierte Items angeordnet auf einer quasi unipolaren 3er-Skala ergaben. Anschließend wurde den Befragten die *vor*-beschriftete Kärtchen in jeweils zufälliger Reihenfolge⁷⁰ als eventuell ergänzende Items zur Verfügung gestellt. Diese erneute Arbeitsphase der Befragten geschah ebenso selbständig wie die initiierende Beschriftungsarbeit: In beiden Arbeitsphasen gab es kein Zeitlimit und der Interviewer drehte sich jeweils zur Seite und las den Leitfaden plakativ durch, damit die Schüler*innen selbständig und quasi unbeobachtet das Antwortformat bearbeiten konnten.

Die durch diese Bearbeitungen des Antwortformats entstandene Zielscheibe war daraufhin Ausgangspunkt für eine kommunikative Erörterung der sortierten Items. Oft wurden in diesem Abschnitt die Teilnehmenden gebeten zu erläutern, warum sie einzelne Karten so sortiert hätten und ob sie sie weiterführend erklären können. Vor der nächsten Phase wurde ein Foto der Zielscheibe samt sortierter Kärtchen aufgenommen.

Abschnitt 3 - Zensurenrelevanz Musik

In dieser Phase wurde den Befragten ein Papier mit zwei Zeugnissen gereicht (=Stimulus 2)⁷¹ und gefragt, welches Zeugnis sie lieber hätten. Daraufhin wurde nach den

⁶⁹ vgl. Abschnitt *Antwortformat (=Zielscheibe)* (S. 52)

⁷⁰ um Reihenfolge-Effekte wie den Primacy- bzw. Recency-Effekt zu vermeiden.

⁷¹ Dabei wurde explizit dabei geachtet, dass die Schüler*innen ähnlich wie bei der ihnen gewohnten Situation der Zeugnisausgabe das Zeugnis tatsächlich in die Hände nehmen.

Gründen für die Auswahl gefragt und es entwickelte sich ein Gespräch, in dem die Befragten ihre Auswahl dem Interviewer erläuterten.

Abschnitt 4 – Geschlechterzuschreibungen im Kontext der Leistung im Musikunterricht.

In dieser Phase wurde den Schüler*innen Stimulus 3⁷² präsentiert und mit der Frage begleitet, welche der beiden Personen (das abgebildete Mädchen oder der abgebildete Junge) im Musikunterricht die bessere Zensur bekommen würde. Nach einer Antwort der Teilnehmenden entwickelte sich ein Gespräch, in dem nach den Gründen für die Antwort der Teilnehmenden gefragt wurde. Außerdem wurde gefragt ob Musik ein Mädchen- oder Jungenfach sei. Auch darauf wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Auswahl zu begründen.

Abschnitt 5 - Musikalische Sozialisation: Einfluss auf die Leistungsbewertung?

In Abhängigkeit der Geschlechterzuordnungen der Teilnehmenden in Phase 0 wurde (wie in Phase 4) wieder nun der visuelle Stimulus 3 bzw. 4 präsentiert und die Stimulus 2- begleitende Frage, wer im Musikunterricht die bessere Zensur bekäme, wurde hier erneut gestellt. An die Beantwortung dieser Frage schloss sich ebenso wie in Phase 4 sich ein Gespräch an, in dem die Gründe für die jeweilige Auswahl geklärt wurden. Außerdem wurde gefragt inwiefern man in Musik sich verbessern könne und ob man für die Musik geboren sein könne?⁷³

Ausklang- und Abschlussphase

In dieser Phase wurden die Teilnehmenden abschließend gefragt, ob sie etwas zum Thema Leistungsbewertung im Musikunterricht ergänzen möchten bzw. ob ihnen noch etwas einfällt. Daraufhin wurden die Teilnehmenden kommunikativ aus der Befragungssituation

⁷² Vgl. Abschnitt *visuelle Stimuli* (S. 56)

⁷³ Vgl. Leitfaden im Anhang A

hinausgeführt, indem sie gefragt wurden, welches Unterrichtsfach sie nun als nächstes hätten. Außerdem fand bei bekundetem Interesse ein kurzes inhaltliches Debriefing statt.

Transkription der Interviews (nach Kuckartz)

Als Transkriptionsregeln wurden Udo Kuckartz' Vorgaben umgesetzt (Kuckartz, 2018). Dies bedeutet, dass jedes gesprochene Wort ins Hochdeutsche übertragen wurde während dabei Sprache und Interpunktion leicht geglättet wurde (syntaktische Fehler wurden beibehalten). Zuhörersignale des Interviewers wurden nicht transkribiert. Pausen wurden mit (...) ⁷⁴ markiert wobei längere Pausen gesondert in Klammern beschrieben wurden. Ein „I“ bezeichnet im Transkript die interviewende Person und ein eindeutiges Kürzel B1, B2, B3 usw. markiert die jeweilige Teilnehmer*in. Doppelklammern im Transkript markieren nonverbale Aktivitäten und Äußerungen. Mit (unv.) wurden unverständliche Äußerungen markiert. Im Transkript wurden Angaben, durch die Rückschlüsse zur befragten Person möglich sind, anonymisiert.

Auswertung

Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Der zugrundeliegende Problemgegenstand der Schüler*innenwahrnehmungen von Leistungsbewertung im Musikunterricht wurde einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, da das explorative Forschungsvorhaben darauf abzielte, latente Sinnstrukturen bezüglich der schulischen Realität im Musikunterricht der Schüler*innen aufzudecken. Die für dieses Vorgehen notwendige Offenheit in Bezug auf die Kategorienbildung wurde mittels der sich in zahlreichen Forschungsprojekten bewährten strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von Udo Kuckartz realisiert, welche in der Methodenliteratur ausgiebig besprochen wird

⁷⁴ Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden wurden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt.

(Kuckartz, 2018, S. 97). Das eingesetzte mehrstufige Verfahren ermöglichte aufgrund seiner Offenheit dabei sowohl deduktive sowie induktive Kategorienbildung und stellt sich wie folgt dar:



Abbildung 6: strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Zunächst werden anhand von Textarbeit in der Literatur deduktiv thematische Kategorien entwickelt (Schritt 1 und 2)⁷⁵. Das diesem Kategoriensystem zugeordnete codierte Material (Schritt 3 und 4) wurde dann durch induktive Kategorien in Form von Subkategorien oder neuen Aspekten erweitert (Schritt 5). Nachdem die Hauptkategorien in den Bereichen Musikensurrelevanz (*pädagogische Funktion, gesellschaftliche Funktion*), Gender (*Genderzuschreibungen*), Bezugsnormorientierungen (*individuelle BnO, soziale BnO, kriteriale BnO*), Kontrollüberzeugungen⁷⁶, sowie *Expertise / Begabung*⁷⁷, Musikalische

⁷⁵ Oft wird bei der strukturierenden Inhaltsanalyse auch von Anfang an induktiv vorgegangen. Die Methode ist gegenüber der Art der Kategorienbildung hingegen offen.

⁷⁶ inkl. der an Weiners EDU angelehnte Subkategorien.

⁷⁷ inkl. der an das DMGT angelehnten Subkategorien.

Sozialisation aus der initiiierenden Literaturarbeit deduktiv abgeleitet wurden (inklusive der Kategorie *Sonstiges*) und daraus Fragen für den Leitfaden formuliert wurden, wurden sie anhand des ersten Codier-Durchgangs induktiv um weitere Subkategorien und eine weitere Hauptkategorie Schüler*innen-Beteiligung am Bewertungsprozess ergänzt. Das so entstandene Kategoriensystem ist im Folgenden abgebildet:

Finales Kategoriensystem

Kategoriename	Kürzel	inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiel	Abgrenzung
Wahrgenommene Bezugsnorm-orientierung(en)					
Soziale Bezugsnorm-Orientierung	SBN	schüler*innenwahrgenommene / -referenzierte soziale Bezugsnormorientierung	z. B. bei Aussagen über (bewertete) Leistungsunterschiede zwischen Befragten	„[...] wenn man [...] jemanden [...]neben sich hat, der deutlich schlechter ist, dann wird man automatisch besser gesehen[...]“	Wird nicht codiert bei Kombination der BnOs
kriteriale Bezugsnorm-orientierung	KBN	schüler*innenwahrgenommene / -referenzierte kriteriale Bezugsnormorientierung	z. B. bei Aussagen über Leistungsbewertung von erreichten bzw. nicht erreichten Kriterien	„die Note wird ja nicht nur daran festgemacht, wie gut deine Leistung, sondern deine Leistung wird ja auch mit anderen Leistungen verglichen.“	Wird nicht codiert bei Kombination der BnOs
individuelle Bezugsnorm-orientierung	IBN	schüler*innenwahrgenommene / -referenzierte individuelle Bezugsnormorientierung	z. B. bei Aussagen über Leistungsbewertung von Fortschritt und Entwicklung	„diese Entwicklung wird wahrscheinlich auch einen gewissen Einfluss darauf haben [...]“	Wird nicht codiert bei Kombination der BnOs
Expertise / Begabung					
Begabung (DMGT)& Talent (DMGT)	BTD	Begabungs- bzw. Talentdefinitionen im Sinne des DMGTs	z. B. bei Aussagen, die Begabung als Voraussetzung für die Entwicklung von Talent ansehen	„wenn man begabt ist und gut singen kann oder einfach hat, ein Instrument zu lernen so dann ist das ein Talent [...]“	-
Talententwicklungsprozess (DMGT) /Musikalische Sozialisation	TEP	Talententwicklungsprozess im Sinne des DMGT (Gagné)	z. B. bei Aussagen über Aktivitäten, Fortschritt, Aufwand im Sinne des DMGT (Entwicklung von Begabung zu Talent)	„Ich denke, dass die Leute, die früher mehr Musik-unterricht hatten - also es gibt ja Musikschulen [...]“	-
Attributionen nach Weiners EDU					
<i>internal, stabil, kontrollierbar (Weiners EDU)</i>	ISKW	Positionierung auf Weiners EDU als internal, stabil, kontrollierbar	z. B. formulierte Verursachungsbedingungen wie Fertigkeiten	„Ja und deshalb, dass ich kein "gut" bekommen also, [...]dass ich kann nicht so gut Deutsch[...]“	-
<i>internal, stabil, unkontrollierbar (Weiners EDU)</i>	ISUW	Positionierung auf Weiners EDU als internal, stabil, unkontrollierbar	z. B. formulierte Verursachungsbedingungen wie Begabung	-	-

<i>internal, variabel, kontrollierbar (Weiners EDU)</i>	IVKW	Positionierung auf Weiners EDU als internal, variabel, unkontrollierbar	z. B: formulierte Verursachungsbedingungen wie Anstrengung	„es wird benotet sozusagen ob man mitmacht und ob man nicht irgendwie so herummacht irgendwie herumschlägt oder irgendwas, sondern ob man richtig mitmacht oder versucht es zu mindestens, ja.“	-
<i>internal, variabel, unkontrollierbar (Weiners EDU)</i>	IVUW	Positionierung auf Weiners EDU als internal, variabel, unkontrollierbar	z. B. formulierte Verursachungsbedingungen wie Tagesform	-	-
<i>external, stabil, kontrollierbar (Weiners EDU)</i>	ESKW	Positionierung auf Weiners EDU als external, stabil, kontrollierbar	z. B. formulierte Verursachungsbedingungen wie soziale Kontakte	-	-
<i>external, stabil, unkontrollierbar (Weiners EDU)</i>	ESUW	Positionierung auf Weiners EDU als external, stabil, unkontrollierbar	z. B. formulierte Verursachungsbedingungen wie die Aufgabenschwierigkeit	-	-
<i>external, variabel, kontrollierbar (Weiners EDU)</i>	EVKW	Positionierung auf Weiners EDU als external, variabel, kontrollierbar	z. B. formulierte Verursachungsbedingungen wie Beratung und Unterstützung durch andere	-	-
<i>external, variabel, unkontrollierbar (Weiners EDU)</i>	EVUW	Positionierung auf Weiners EDU als external, variabel und unkontrollierbar oder Klassifikation als Zufall nach Gagnés DMGT	z. B. formulierte Verursachungsbedingungen wie Zufall oder Glück	-	-
Gender	GE	Alle Aussagen zu genderspezifischen Unterschieden bei der Bewertung im Musikunterricht bzw. deren Negierung	z. B. bei Aussagen zu Vor- bzw. Nachteilen für Mädchen oder Jungen im Musikunterricht oder der expliziten Gleichstellung	„Also ich finde also egal ob Junge oder Mädchen hat die gleichen Chancen äh hat also eine Chancengleichheit hier in Deutschland bei den Noten „	-
Relevanz des Fachs Musik	RE	Alle Aussagen bzgl. der Relevanz des Unterrichtsfachs Musik für die Befragten	z. B. bei Aussagen über den Stellenwert des Fachs im Vergleich zu anderen Fächern	„[...] immer schlecht, eine 4 da zu haben, aber ich glaube in Englisch eine 1 ist positiver als in Musik eine 1.“	-

gesellschaftliche Funktionen der Leistungsbeurteilung in Musik	GFL	Klassifikation in gesellschaftliche Funktionen anhand der Abb. 1	z. B. bei Aussagen über das spätere Berufsleben und Jobsuche in Bezug auf die Relevanz des Fachs Musik (Selektionsfunktion)	aber wenn man sich jetzt [...]bewirbt bei einer Uni oder äh irgendwo bei einem Job, dann würd es dem Arbeitgeber oder der Uni natürlich positiv auffallen, dass du relativ gut bist in einer anderen Fremdsprache und Musik wenn dein deine Richtungen die du was machst nichts damit zu tun hat, dann würde es den meisten jetzt nicht so negativ ins Auge fallen, denke ich mal. Also es ist natürlich immer schlecht, eine 4 da zu haben, aber ich glaube in Englisch eine 1 ist positiver als in Musik eine 1.	-
Kompensationsfunktion der Leistungsbeurteilung in Musik	KFLR	Note in Musikunterricht ist dahingehend relevant, dass der allgemeine Durchschnitt des Zeugnisses höher wird.	z. B. bei Aussagen bzgl. des Anhebens des Zeugnisdurchschnitts durch die Musikzensur	„Musik ist nur wichtig, damit der Durchschnitt hoch ist.“	-
pädagogische Funktionen der Leistungsbeurteilung in Musik	PFL	Klassifikation in pädagogische Funktionen anhand der Abb. 1	z. B. bei Aussagen über das Interesse an der Rückmeldung der Leistung durch die Zeugnisnote (Rückmeldefunktion)	„ich denke vielen Leuten ist es egal, wenn die in Musik eine 4 haben, weil die sich dann denken ja es interessiert sowieso keinen, was ich in Musik hab.“	-
affektive Konsequenzen der Zeugnisnote	AFK	Emotionsbekundungen in Bezug auf eine schlechte Note in Musik	z. B. Aussagen zu Scham oder Gleichgültigkeit gegenüber einer schlechten Note in Musik	Ich bin immer noch darüber geärgert! Weil ich mir denke so, dass ich in anderen Fächer eine 2 habe, wo ich mir so denke so, ich habe in ein Fach eine 2, was mein Leben ist und in anderen Fächern, die mir eigentlich egal sind habe ich auch eine 2 [...]	-
Schüler*innen-Beteiligung am Bewertungsprozess	SP	Schüler*innen urteilen über ihre Kameraden, ihre Aussagen gehen in die Bewertung der Lehrenden mit ein	Alle Aussagen zu Selbstbewertung oder Bewertung durch Klassenkameraden und ihr Einfluss auf die Bewertung im Musikunterricht	„meine Freundin singt [...] und ich sag dann Frau ***, [...] sie hat freigesprochen, sie hat es gut gemacht, sie war nicht so im Takt, war zu schnell. [...] heute wieder gemacht, dann musste ich auch bewerten.“	-
Sonstiges	SO	Alles sonstige	-	-	-

Ergebnisse

Die Ergebnisse waren einigen Bereichen deutlich während sie in anderen Bereichen divergierten. Am relevantesten erscheint das Ergebnis, dass Schüler*innen in den Befragungen Leistungsbewertung im Musikunterricht primär als Bewertung ihres individuellen Anstrengungsniveaus wahrnahmen. Außerdem stellten sich musikbezogene Kompetenzen und deren Anwendung - vor allem in Bezug auf das Zusammenspielen mit Anderen – als wichtige weitere Bausteine der Leistungsbewertung aus Schüler*innenperspektive dar. Sie attribuierten dementsprechend hauptsächlich internal und identifizierten nur selten externale und unkontrollierbare Verursachungsbedingungen als Faktoren der Leistungsbewertung im Musikunterricht. Dementsprechend war das durch Theorie erarbeitete Spannungsfeld zwischen Expertise und Begabung für die Schüler*innen gar kein Spannungsfeld: Die Frage nach der Herkunft musikalischer Kompetenz schien in der Befragung von nur niedriger Relevanz in Bezug auf die Leistungsbewertung im Musikunterricht zu sein, da Begabt-Sein oder Talent-Haben laut den Schüler*innen nur minimalen Einfluss auf die Leistungsbewertung im Musikunterricht hatte. Gleiches galt für den Einfluss der musikalischen Sozialisation: Häusliches Instrumentieren sahen die Befragten zwar als kleinen Vorteil an, letzten Endes zählte die Anstrengung unabhängig dieser unterschiedlichen Ausgangssituationen bezüglich der Leistungsbewertung im Musikunterricht laut den Befragten allerdings wesentlich mehr. Die Relevanz der Zeugnisnote in Musik war für die Schüler*innen gering, da sie ausschließlich in Bezug auf Selektions- bzw. Allokationsinstanzen, die Karrieren oder weitere Bildungsverläufe in musikspezifischen Bereichen auswiesen, relevant war. Darüber hinaus schienen Genderzuschreibungen nicht an musikspezifische Kompetenzen geknüpft zu sein, sondern betrafen eher allgemeinere Faktoren, wie die Disziplin, die in allen Fächern als wichtig erachtet wurde und nicht nur speziell im Fach Musik: Mädchen würden sich laut den Befragten im Unterricht allgemein

mehr anstrengen und konzentrierten sich insgesamt mehr auf die Schule. Daher wäre Musik auch kein Mädchen- oder Jungenfach, so die Befragten.

Die folgenden Abschnitte gehen detaillierter auf die Ergebnisse in den einzelnen Teilbereichen der Untersuchung ein und sortieren sich nach absteigender Relevanz in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage.

Internale Kontrollüberzeugungen: Schüler*innen führten ihre Noten fast ausschließlich auf internale Verursachungsbedingungen zurück

Die ausgefüllten Antwortformate (=Zielscheiben) in Abschnitt 2 der Hauptphase sowie die sich daran anschließende kommunikative Erörterung der Beantwortung zeigten bei allen Teilnehmenden eine klare Dominanz internaler Kontrollüberzeugungen: Die Schüler*innen führten ihre Note und ihre Leistung im Musikunterricht primär auf internale Verursachungsbedingungen zurück und gewichteten diese internalen Verursachungsbedingungen darüber hinaus auch wesentlich über den externalen. Um Doppelcodierungen zu vermeiden, werden zunächst die Ergebnisse des Codierens der Antwortformate aus dem Abschnitt 2 der Hauptphase (=Zielscheibe) präsentiert und im Anschluss mit weiteren Aussagen aus der kommunikativen Erörterung im Anschluss an die Bearbeitung des Formats kommentiert. Die Übersicht über alle auf den Antwortformaten codierten Ursachenzuschreibungen zeigt zunächst die extremen Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit zwischen internalen und externalen Attributionen:

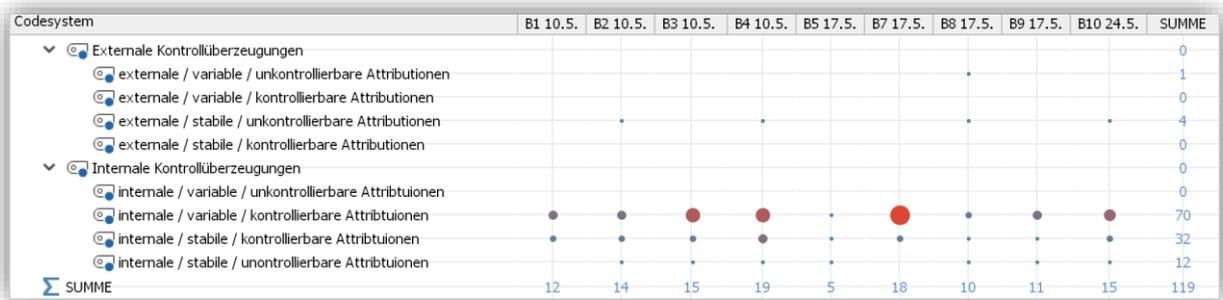


Abbildung 7: Code-Matrix der Ursachenzuschreibungen im Antwortformat (Abschnitt 2 der Hauptphase) - **Komplette Skala**

Die Kreise stellen in den Abbildungen 7 (sowie 8 und 9) jeweils die aufgetretene Häufigkeit der anhand des EDUs⁷⁸codierten Items dar und sind entsprechend ihrer Häufigkeit größer oder kleiner.⁷⁹ Abbildung 7 zeigt, dass die Schüler*innen insgesamt wesentlich mehr interne Ursachenzuschreibungen vornehmen als externe. (119 interne Ursachenzuschreibungen, 5 externe Ursachenzuschreibungen).

Durch das Antwortformat und die Möglichkeit dort, diese Items unterschiedlich zu gewichten⁸⁰, war es dementsprechend auch wichtig, die Gewichtung der einzelnen Items zu berücksichtigen: Dies wurde in MAXQDA mit einem Gewichtsfilter realisiert.⁸¹ Folgende Abbildung zeigt die eine Aufstellung der als höher als *wichtig* einsortierten Items:

⁷⁸ Erweitertes dreidimensionales Ursachenschema nach Weiner, vgl. Abschnitt *Das erweiterte dreidimensionale Ursachenschema nach Weiner* (S. 30)

⁷⁹ Die Berechnung der Kreisgröße bezieht sich dabei auf alle Codings.

⁸⁰ Das Antwortformat stellte eine unipolare 3er-Skala dar; vgl. Abschnitt Antwortformat (=Zielscheibe) (S. 52).

⁸¹ Das Codieren mit MAXQDA erlaubte es, den jeweiligen Codes einen numerischen Gewichtswert je nach Anordnung auf der Skala zuzuordnen sodass sich dadurch eine Abstufung bezüglich der Gewichtung der codierten Segmente ergab und dies in die Visualisierung der Ergebnisse (Abb. 8 & 9) integriert werden konnte. Dadurch, dass viele der Teilnehmenden die Item-Kärtchen oft bewusst zwischen zwei Felder (also z. B. genau auf die Trennlinie zwischen *sehr wichtig* und *wichtig*) legten, wurden diese Gewichtung entsprechend numerisch als Zwischenschritt zwischen den Skalenpunkten *weniger wichtig*, *wichtig*, *sehr wichtig* gerechnet.



Abbildung 8: Code-Matrix der Ursachenzuschreibungen im Antwortformat (Abschnitt 2 der Haupthase) - > **wichtig** (alle Items einer Gewichtung höher als *wichtig*)

Die obige Abbildung zeigt, dass keine externen Ursachen als *sehr wichtig* eingestuft wurden. Alle von den Teilnehmenden formulierten externen Ursachen wurden dementsprechend als niedriger eingestuft, wie folgende Abbildung zeigt:

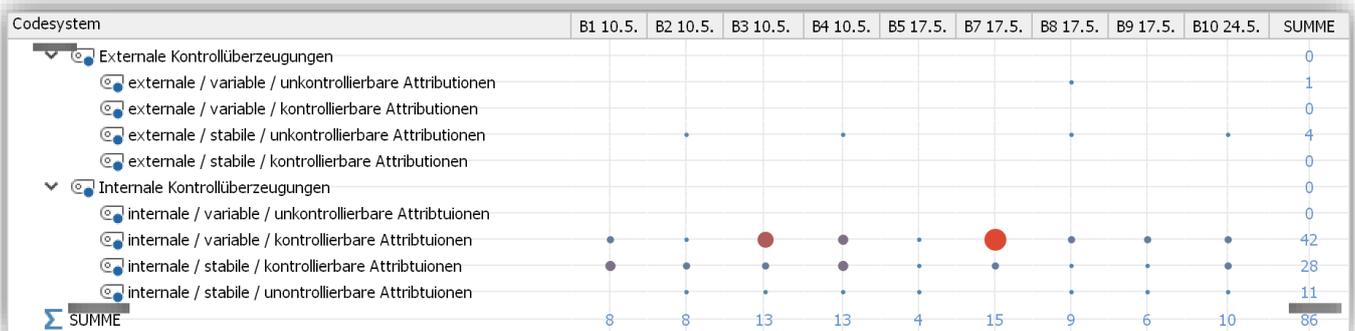


Abbildung 9: Code-Matrix der Ursachenzuschreibungen im Antwortformat (Abschnitt 2 der Haupthase) - ≤ **wichtig** (alle Items mit einer niedrigeren Gewichtung als *wichtig*)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schüler*innen also nicht nur *mehr* interne statt externe Verursachungsbedingungen für ihre Leistung im Musikunterricht auf die Zielscheibe sortierten (vgl. Abb. 7), sondern, dass sie diese im direkten Vergleich zu den von ihnen sortierten externen Verursachungsbedingungen auch als wesentlich *wichtiger* einstufen (vgl. Abb. 8, 9). Somit identifizierten die Schüler*innen wesentlich mehr interne als externe Verursachungsbedingungen in ihrer Wahrnehmung von Leistungsbewertung im Musikunterricht und gewichteten die internalen Verursachungsbedingungen als einflussreicher in Bezug auf die Bewertung im Musikunterricht.

Schüler*innen nahmen vor allem internale, variable und kontrollierbare Verursachungsbedingungen als bewertete Faktoren im Musikunterricht wahr

Eine weitere Ausdifferenzierung innerhalb dieser im vorangegangenen Abschnitt entdeckten internalen Attributionen durch die weiteren Attributions-Dimensionen Variabilität und Kontrollierbarkeit ergibt, dass die Teilnehmenden vor allem variable und kontrollierbare Verursachungsbedingungen als wesentlichen Einflussfaktor auf die Bewertung im Musikunterricht identifizierten (vgl. die 73 Nennungen in Abb. 8 oben). Diese internal-variabel-kontrollierbaren Verursachungsbedingungen ließen sich überwiegend der Dimension *Anstrengung* zuordnen und bestätigen somit auch bereits existierende Befunde (Harnischmacher & Hofbauer, 2011; Schneewind, Wünsche, & Pausch, 1989):

Das Primat der Anstrengungsdimension: Disziplin und Mitarbeit werden am meisten bewertet

Die als internal, variabel und kontrollierbar codierten Segmente (d.h. die auf dem Antwortformat aus Abschnitt 2 sortierten Items), sind zunächst fast alle der Dimension *Anstrengung* zuzuordnen: Disziplin ((nicht) stören, leise sein, Pünktlichkeit, Anwesenheit) sowie Mitarbeit (Melden, Interesse zeigen) waren hierbei häufige Nennungen. Wichtig ist hierbei zu erwähnen, dass die Dimension Anstrengung sich besonders stark in der ersten Phase der Bearbeitung des Antwortformats, also *über die von den Teilnehmenden selbst erstellten Items* bildete. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden im ersten Teil der Bearbeitung des Antwortformats, in dem sie selbst Items auf Kärtchen formulierten und sortierten, zunächst hauptsächlich Items, die der Dimension Anstrengung zuzuordnen sind, formulierten.

Darüber hinaus wurde das vom Interviewer vor-formulierte Kärtchen *Richtig zuhören, wenn man in der Stunde Musik hört* ebenfalls auf fast allen Zielscheiben mit divergierender Gewichtung (meistens in den Feldern *weniger wichtig* und *wichtig*) sortiert. In der sich an die Bearbeitung des Antwortformats anschließende kommunikative Erörterung der von den

Teilnehmenden aufgestellten Items wurde in diesem Zusammenhang häufig herausgearbeitet, dass das Item *Richtig zuhören, wenn man in der Stunde Musik hört* laut den Teilnehmenden eher der Anstrengungsdimension (spezifisch der Disziplin) zuzuordnen sei. Folgendes Zitat verdeutlicht dies: “Zum Beispiel richtig zuhören, wenn man in der Stunde Musik hört. Dass Jungs immer machen so Quatsch und Mädchen sind ruhiger - meine Meinung. (Transkript B2, 130)“. Nach meinem ursprünglichen Verständnis hätte ich das Item ohne diese Erläuterung eher der Dimension *Kompetenzanwendung*⁸² zugeordnet und passte die Codierung dieses Items dementsprechend an.

Kompetenzbesitz und -anwendung haben nach der Anstrengung auch Einfluss auf die Bewertung im Musikunterricht

Neben dem erläuterten Primat der Anstrengungsdimension, welche sich vor allem durch Disziplin und Mitarbeit zusammensetzte, zeigte sich in den Sub-Codierungen *internal-stabil*-kontrollierbar und *internal-variabel*-kontrollierbar eine weitere Dimension von Verursachungsbedingungen die sich durch (musikspezifischen) *Kompetenzbesitz* und (musikspezifische) *Kompetenzanwendung* darstellte.

Die dieser Dimension zugeordneten Items, welche in der Bearbeitung des Antwortformats in Abschnitt 2 (= der Zielscheibe) sortiert wurden, lassen sich den verschiedenen Kompetenzbereichen⁸³ zuordnen und sind wie folgt verteilt (die Gewichtung

⁸² Im Sinne von *eine angenehme Zuhörposition einnehmen, sich selbst gewählte Hörziele setzen* etc. (vgl. Rahmenlehrplan der SenBJF (2017, S. 15).

⁸³ Kompetenzbereiche im Sinne des Subjektorientierten Musikunterrichts von Harnischmacher (2012).

wurde hierbei vernachlässigt):

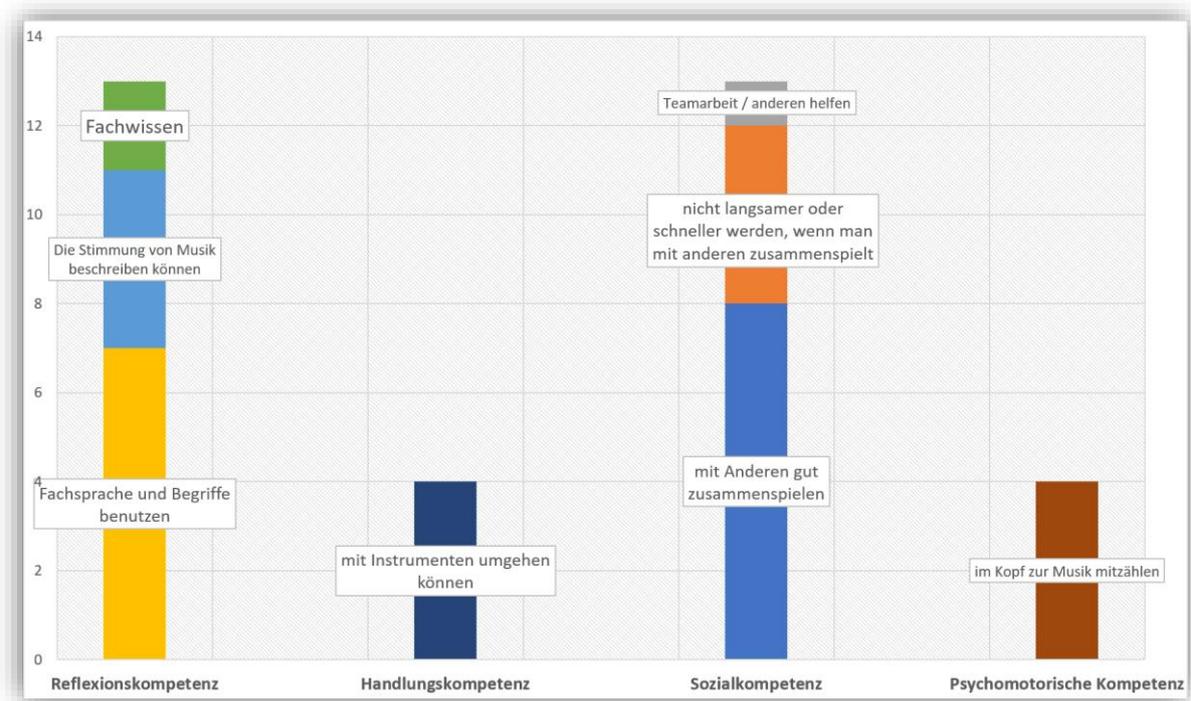


Abbildung 10: Zuordnung ausgewählter Items zu den einzelnen Kompetenzbereichen

Es scheint also, dass neben der ersten Wahrnehmungsdimension *Anstrengung* auch eine zweite Dimension *Kompetenzbesitz und -anwendung* (insbesondere in Bezug auf Sozial- und Reflexionskompetenz) für die Schüler*innen einen wichtigen weiteren Baustein der Leistungsbewertung im Musikunterricht darstellt.

Diese zweite Dimension manifestierte sich allerdings erst im zweiten Teil der Bearbeitung des Antwortformats (=der Zielscheibe), als die Teilnehmenden die von mir vorformulierten Item-Kärtchen auf die Zielscheibe sortieren oder aussortieren sollten. Die Tatsache, dass sich diese Dimension erst im zweiten Abschnitt der Bearbeitung des Antwortformats zeigte, unterstreicht hier noch einmal das Primat der ersten Wahrnehmungsdimension *Anstrengung*, da sich diese tatsächlich hauptsächlich über die von den Schüler*innen selber formulierten Items bildete. Die Implikationen dieses Befundes werden in der Diskussion erläutert.

Zusammenfassung: In Musik wird man gut bewertet, wenn man sich anstrengt und zeigt, was man kann. Die Lehrkraft muss einen aber auch leiden können.

Die vorangegangenen Abschnitte zeigten zunächst, dass Schüler*innen primär *Anstrengung* als erste Dimension der Leistungsbewertung im Musikunterricht wahrnahmen. Darüber hinaus ist aus Sicht der Schüler*innen der *Besitz und die Anwendung musikbezogener Kompetenzen* ein weiteres wichtiges Grundgerüst der Leistungsbewertung im Musikunterricht. Das Gespräch, das sich der Bearbeitung des Antwortformats anschloss, bestätigte das Primat der Anstrengungsdimension darüber hinaus noch einmal:

Für B9 ist *Disziplin* und *Anstrengung* der Schlüssel zu einer guten Note:

„[...] ich könnte vielleicht für die anderen Schüler so Tipp geben also man soll bisschen disziplinierter sein man soll pünktlich sein, man soll einfach mitarbeiten dann bekommt einfach eine gute Note auf jeden Fall.“ (Transkript B9, 132). Die Befragte B7 geht darüber hinaus genauer auf das Verhältnis zwischen beiden Dimensionen – also Anstrengung sowie Kompetenzbesitz und -Anwendung - ein und verknüpft sie:

Musik, Deutsch, Politik das sind so Fächer, wo man sich eigentlich sehr gut über das kommunizieren miteinander ausdrücken kann und dadurch auch viel lernen kann und auch wenn man halt musiziert, dass man halt nicht sagt "nein ich kann das nicht" sondern einfach versuchen das zu machen und das man und man Unterricht dabei auch nicht stört damit man den anderen auch nicht an seinem so Lernprozess hindern kann. (Transkript B7, 56)

Externale Ursachenzuschreibungen fanden hingegen nur selten statt und wurden wesentlich geringer gewichtet, wie in der Analyse der Code-Matrizen herausgearbeitet

wurde.⁸⁴ Das (vom Verfasser vor-formulierte) Item *Der Lehrer / die Lehrerin mag einen einfach* war mit vier Nennungen das meist gelegte Items und wurde als external, stabil-unkontrollierbar codiert. Der Befragte B8, der dieses Item auch sortierte, zeigte neben diesem Anzeichen einer externalen Kontrollüberzeugung auch auf, dass für ihn die externe Handlungshemmung *werde viel abgelenkt* (external/variabel/unkontrollierbar) mit der Gewichtung *wichtig* Einfluss auf seine Leistung im Musikunterricht nimmt. Von allen Befragten hatte er die schlechteste Zensur (4), nahm am meisten externe Ursachenzuschreibungen vor und gewichtete diese auch höher als die anderen Befragten, die ebenfalls externe Ursachen attribuierten aber deren Zensur nicht so schlecht war. Dieser Zusammenhang zwischen Erfolg bzw. Misserfolg und Attributionstendenz wird in der Diskussion erörtert.

Es lässt sich resümieren, dass die Übertragung von Weiners EDU als Codierungsgrundlage der Items auf dem Antwortformat (=Zielscheiben) folgendes aufzeigen konnte: Die Schüler*innen erachteten vor allem interne Verursachungsbedingungen, insb. Anstrengung als erste Dimension sowie Kompetenzbesitz und -anwendung als zweite Dimension, als im Musikunterricht bewertungsrelevant. Die Dimension der Anstrengung setzte sich dabei aus Disziplin / Mitarbeit / Engagement zusammen während die zweite Dimension Kompetenzbesitz und -anwendung sich vor allem aus Sozialkompetenz und Reflexionskompetenz zusammensetzte.

Die internalen Ursachenzuschreibungen zeigten sich unabhängig des Geschlechts und des jeweiligen Alters in nahezu gleicher Verteilung. Bei dem Befragten B8 zeigte sich jedoch eine negative Korrelation zwischen der Note und seinen Attributionen auf externe Verursachungsbedingungen.

⁸⁴ Vgl. Abschnitt *Internale Kontrollüberzeugungen: Schüler*innen führten ihre Noten fast ausschließlich auf internale Verursachungsbedingungen zurück* (S. 69).

Ergebnisse zu Genderzuschreibungen

Genderspezifische Zuschreibungen im Kontext der Leistungsbewertung scheinen nicht musikspezifisch salient zu sein

Zunächst einmal ist festzustellen, dass die initiale Reaktion der Teilnehmenden auf die Stimulus 3-begleitende Frage, wer die bessere Zensur im Musikunterricht bekäme (Mädchen oder Junge) bemerkenswert war: Sie überlegten durchschnittlich 8,3 Sekunden vor einer Antwort oder irgendeiner Festlegung, fragten oft noch einmal nach, rieten die Antwort, bezeichneten die Frage als sexistisch oder bekundeten, wie schwer ihnen die Beantwortung der Frage fiel. Die folgenden Zitate illustrieren diesen Sachverhalt:

B2: (überlegt 10 Sekunden) ist so schwer zu auswählen sehr. (überlegt 8 Sekunden) ähm keine Ahnung das ist sie, oder? Dann diese Mädchen.

I: Das Mädchen, ja? Ok, und (..) weißt du auch warum?

B2: Ja und ich habe Angst, dass sie fragen mich warum ((lacht)), weil ich weiß es gar nicht warum. (Transkript B2, 120)

Während B2 also lange überlegen musste und ihr die Auswahl schwerfiel, sich aber dennoch für das Mädchen entschied, griff B6 zu einem drastischen Mittel und riet die Antwort:

B6: (überlegt 10 Sekunden) Hm einer? I: Ja, eine von den beiden Personen genau. B6: (überlegt 3 Sekunden) Der Rechte. I: Ok und warum kriegt der Rechte also der Junge die bessere Zensur? B6: Ich habe geraten. I: Hast einfach geraten? B6: Ja. (Transkript B6, 95).

Dahingehend müssen die folgenden Zusammenfassungen unter der Prämisse verstanden werden, dass die Befragten sich fast alle äußerst schwertaten, eine eindeutige Antwort zu geben. So antworteten acht Befragten auf die Stimulus 3-begleitende Frage, wer von den beiden abgebildeten Personen die bessere Note im Musikunterricht bekommen würde, dass beide gleich benotet werden würden – auch wenn sie, wie oben erläutert, sehr lange zögerten. Bei diesen Befragten, welche aussagten, dass weder Mädchen oder Junge eine besser Zensur in Musik bekämen, wurden im anschließenden Gespräch dennoch einige genderspezifische Zuschreibungen in Bezug auf die Bewertung im Musikunterricht vorgenommen: Sie schrieben Mädchen allgemein in den Bereichen Disziplin (3 Nennungen), Konzentrationsfähigkeit (2), gute Hefterführung (1), Mitarbeit (1) mehr Leistung zu. Diese internalen, variablen und kontrollierbaren Genderzuschreibungen werden in der Diskussion noch einmal aufgegriffen und in Bezug zu Ergebnissen aus der Forschung gesetzt.

Anschließend an die oben erläuterte Frage wurde gefragt, ob Musik eher ein Mädchen- oder Jungenfach sei. Sieben Befragte antworteten, dass man dies nicht so klar sagen könnte und es weder ein Jungen- noch ein Mädchenfach sei. Ein Befragter sagte, dass Musik eher für Jungen sei – mit Begründung, dass es nicht schön aussehe, wenn Mädchen bestimmte im Musikinstrument verwendete Instrumente bedienen würden: „bei manchen Instrumenten passt das ja nicht so für Mädchen also z. B. für Gitarre, sieht ja nicht so schön aus wenn ein Mädchen eine Gitarre hat im Arm und so.“ (Transkript B1, 104). Eine andere Befragte sagte, dass das Fach Musik eher ein Mädchenfach sei und begründete dies jedoch nicht näher.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass den Teilnehmenden die Beantwortung der Stimulus 3-begleitenden Frage sehr schwerfiel und sie allgemein wenig explizite Genderzuschreibungen vornahmen. Diese Ergebnisse werden in der Diskussion in Bezug zur

theoretischen Auseinandersetzung mit Genderzuschreibungen gesetzt und hinsichtlich (methodologischer) Limitationen der Studie erläutert.

Zeugnisrelevanz: Lieber in Englisch eine 1 und in Musik eine 4 als andersherum

Auf die Stimulus 2-begleitende Frage, welches Zeugnis die Befragten präferierten, antworteten neun Befragte, dass sie lieber in Englisch eine 1 und in Musik eine 4 auf dem Zeugnis stehen sehen würden als andersherum. Ein Befragter, der im Interview mehrmals seine Ambitionen bezüglich einer Verfolgung einer bereits beginnenden professionellen Karriere als Musiker kundgab, präferierte die Zensuren 1 in Musik und 4 in Englisch.

Begründungen der Befragten für die Wahl 1 in Englisch / 4 in Musik

Die Befragten begründeten die Auswahl der sehr guten Englischzensur über der sehr guten Musikzensur mit mehreren Dichotomien:

Dichotomie der Relevanz im persönlichen Alltag

Am Relevantesten erschienen den Befragten die sich aufmachende Dichotomie zwischen hoher Relevanz der *interkulturellen Handlungskompetenz* (resultierend aus der Englischzensur) auf ihren persönlichen Alltag und der niedrigen Relevanz des Unterrichtsfachs Musik allgemein auf den persönlichen Alltag. Dabei trennten Sie ganz entschieden zwischen Musik, die sie für sich selbst machen oder konsumieren und Musik in der Schule (als Fach).

Dichotomie der Relevanz in Selektions- und Allokationsprozessen in der Schule und bei der beruflichen Zukunft

Die Befragten, die die sehr gute Note in Englisch gegenüber der sehr guten Note in Musik präferierten, begründeten diese Auswahl vor allem durch die Relevanz der Englischzensur in Bezug auf Selektions- und Allokationsprozesse in der *Schullaufbahn*: Die Themen MSA, Abitur und die Dichotomie zwischen *Haupt-* und *Nebenfach* wurden hierbei genannt.

Dabei zeigten sich keine konkreten Unterschiede in Bezug auf das Alter oder die Klassenstufe. Auch mehrere Befragte in den siebten Klassen argumentierten mit der hohen Relevanz der schulischen Selektions- und Allokationsfunktion der Englischzensur wie folgendes Beispiel zeigt (Klasse 7, 14 Jahre alt):

B5: Weil mir Englisch wichtiger ist auch vor allem weil es ein Hauptfach ist und mir sozusagen die Note wichtiger ist als die in Musik.

I: Warum ist dir die bessere Note im Hauptfach wichtiger?

B5: Weil das Hauptfach wichtig ist.

I: Also warum ist das wichtig?

B5: Weil, äh es ist ein Hauptfach! Und ist auch z. B. später, würde ich jetzt z. B. in der Zehnten sein, wäre es auch wichtiger im Hauptfach eine 1 zu bekommen.

I: Warum ist das in der Zehnten wichtiger?

B5: MSA-Prüfung um ein gut (unv.) um z. B. Abitur zu machen. (Transkript B5, 78-84)

Auch *berufliche Einstellungschancen* in allen *nicht-musikspezifischen* Berufsfeldern würden sich mit einer sehr guten Englischnote (als Marker für hohe Fremdsprachenkompetenz) erhöhen (drei Nennungen), während eine sehr gute Musikzensur lediglich die Einstellungschancen für *musikspezifische Berufsfelder* erhöhe (drei Nennungen). Folgendes Beispiel verdeutlicht dies:

B8: [...] wenn ein Arbeitgeber auf das Zeugnis guckt und jetzt genau die beiden Fächer hat dann guckt er ja lieber auf Englisch als statt auf Musik außer du machst jetzt was

Musikalisches. So du wirst Produzent oder so was - dann ist ja Musik wichtiger.
(Transkript B8, 78)

Die kommunikative Erörterung der Auswahlgründe für das jeweilige Zeugnis war - zusammenfassend ausgedrückt - maßgeblich bestimmt durch *gesellschaftlich* relevante Funktionen der Leistungsbewertung im Fach Englisch bzw. die *Negierung* der gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbewertung im Fach Musik. Tatsächlich wurde die Kategorie *pädagogische Funktionen der Leistungsbewertung* nur ein einziges Mal im Kontext dieser kommunikativen Situation kodiert, als ein Befragter aussagte, dass einfach niemand aus seinem sozialen Umfeld an seiner Musikzensur interessiert sei.

Affektive Konsequenzen einer Zeugnisnote 4 in Musik: Zwischen Scham und Gleichgültigkeit

Bezogen auf die Frage, ob die Befragten sich vor ihren Mitschüler*innen schämen würden, wenn sie eine 4 in Musik als Zeugniszensur hätten, oder ob es ihnen egal wäre, divergierten die Aussagen sehr. Vier Befragte würden sich aus unterschiedlichen Gründen für die Note schämen während vier weitere keinen Grund für Scham in einer 4 in Musik sahen. Besonders hervorzuheben sind folgende Beispiele:

Für B5 ist eine Musikzensur 4 kein Grund, sich zu schämen: „Also für mich ist es nicht so schlimm und ich würde mich auch nicht schämen, weil (..) es eine Note ist, dann heißt es eben, dass ich nicht ähm nicht so gut in Musik bin aber woanders meine Stärken habe.“ (Transkript B5, 86). Darüber hinaus argumentiert B10, dass der allgemein niedrige Stellenwert des Unterrichtsfachs Musik dazu führe, dass man sich allgemein nicht für eine 4 in Musik schämen würde: „[...] ich denke viele Leute schämen sich allgemein nicht für eine 4 und in Musik erst recht nicht durch diesen Stand in der Gesellschaft halt [...].“ (Transkript B10, 102).

Dahingegen argumentiert B2, dass Musik sehr einfach sei und es deswegen peinlich sei, in Musik eine 4 auf dem Zeugnis stehen zu haben: “Musik ist so einfach und ja 4 von Musik das ist so ((lacht)) [...] oder von Sport ähm 5 haben das ist ja ((lacht)) (Transkript B2, 109-112).

Kompensationsfunktion der Leistungsbewertung in Musik: *Musik ist nur wichtig, damit der Durchschnitt hoch ist*

Anknüpfend an das letzte Zitat im vorangegangenen Abschnitt eröffnete sich mir als Codierer eine weitere Funktion der Leistungsbewertung, die in den Modellen der Funktionen von Leistungsbewertung⁸⁵ nicht vertreten war. Die neue Kategorie *Kompensationsfunktion der Leistungsbewertung in Musik* wurde also nach dem ersten Codierungsdurchgang induktiv als Subkategorie der gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbewertung im Musikunterricht ergänzt.

Die Kompensationsfunktion der Leistungsbewertung bedeutet, dass die Bewertung im Musikunterricht dafür genutzt wird, den allgemeinen Zeugnisdurchschnitt zu heben und somit schlechtere Zensuren in anderen Fächern zu kompensieren. Diese Codierung zeigte sich in mehreren Interviews. Der Befragte B8 drückt es wie folgt aus: „[Die Musikzensur ist] wichtig für den Durchschnitt sage ich mal aber (..) aber so, nein. [...] Musik ist so ein Fach so für den Durchschnitt einfach. So, dass du einen guten Durchschnitt hast. (Transkript B8, 74-86). Die Kompensationsfunktion kann aber selbstverständlich nur dann greifen, wenn die Note auch dementsprechend besser als die anderen Zensuren ist. Dies sei aber relativ einfach zu erreichen, führt B8 fort: „Ja, wenn man nicht zu viel redet, sich nicht zu viel ablenken lässt, ist schon eine gute Note drin dann. [...] ist auch eine 2 möglich so. [...] Wenn man sich ein bisschen benimmt und alles.“ (Transkript B8, 90).

⁸⁵ Vgl. Abschnitt *Funktionen der Leistungsbewertung* (S. 14)

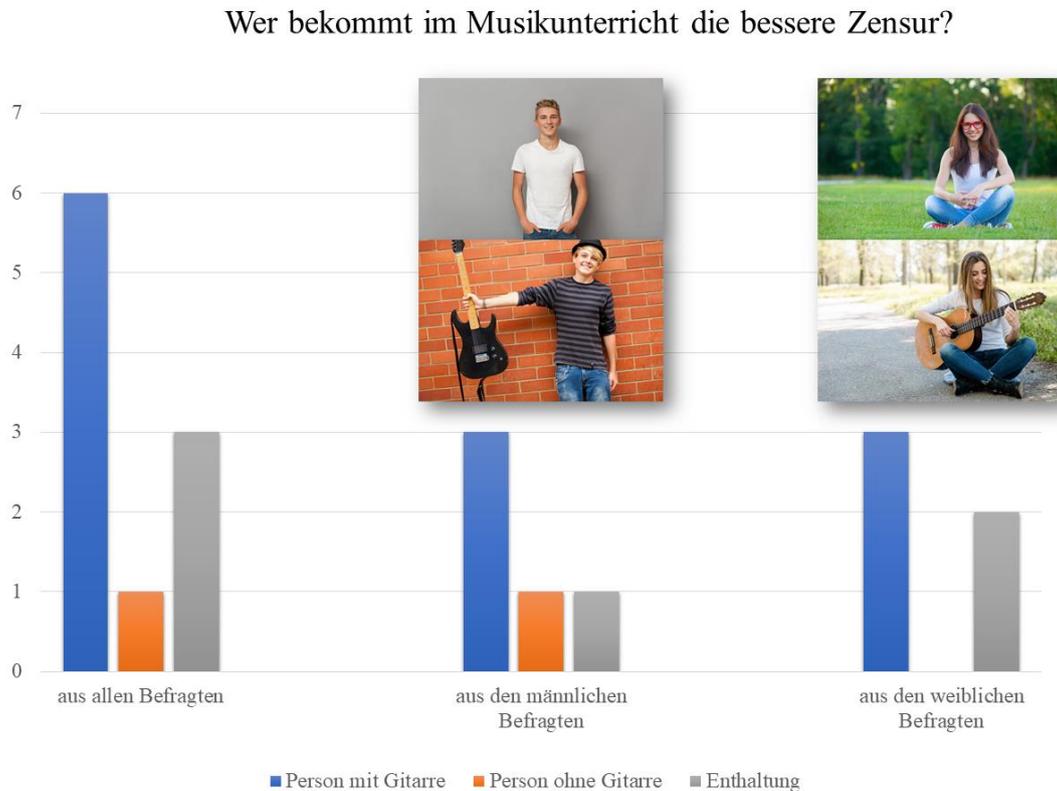
Zusammenfassung

Die Musikzensur hat laut den Befragten wenig Relevanz für den persönlichen Alltag, wenig Relevanz auf die schulische Laufbahn und die berufliche Zukunft in Bezug auf Selektions- und Allokationsprozess, erfüllt aber eine Kompensationsfunktion, die den allgemeinen Zeugnisdurchschnitt heben kann.

Musikalische Sozialisation: Wer in der Freizeit ein Instrument spielt, hat einen anfänglichen Vorteil im Musikunterricht

Die initialen Reaktionen der Teilnehmenden auf die Stimulus 4 bzw. 5-begleitende Frage, wer die bessere Zensur im Musikunterricht bekäme, fiel deutlich anders als die initialen Reaktionen der Befragten auf die gleiche Frage, die bei Stimulus 3 gestellt wurde: Anders als bei Stimulus 3, der ein Mädchen und einen Jungen zeigten, überlegten die Teilnehmenden weniger und erklärten die Auswahl eher ausführlicher und selbstbewusster. Da die in Phase 5 verwendeten Stimuli anders als die Stimuli in Phase 4 zu deutlicheren Wahlen, Meinungen und Zuschreibungen führten, konnte folgende Übersicht über die initiale Beantwortung der Stimulus 4 bzw. 5 begleitende Frage, wer im Musikunterricht die bessere Zensur bekäme, erstellt werden. Sie zeigt, dass die Befragten mehrheitlich der Person mit Gitarre im Musikunterricht eine bessere Note im Musikunterricht zuschrieben als der anderen

abgebildeten Person:



Begründungen der Befragten: Kompetenz ist bereits vorhanden

Viele der Befragten begründeten ihre Auswahl der Person mit der Gitarre damit, dass die Person dann schon etwas *könne* und darüber hinaus auch zu zeigen vermag: Die Befragte B9 begründete ihre Auswahl des Mädchens mit der Gitarre beispielhaft wie folgt: “Ja weil alleine ihr Interesse für Musik ist ja dann schon da und das kann sie dann auch im Unterricht besser zeigen als jemand, der allein dieses Interesse vielleicht gar nicht hat. (Transkript B7, 112)“.

Nicht nur das allgemeine Interesse wäre höher, was dann positive Auswirkung auf die Mitarbeit im Musikunterricht hätte, sondern man hätte laut mehreren Befragten automatisch bei der Lehrkraft einen Bonus in der Leistungsbewertung, wie B5 sagt:

[...] ein Musiklehrer würde eher sie nehmen ((zeigt auf die Schülerin mit Gitarre)) weil (.) er sozusagen auch sieht, dass sie sozusagen Musik in ihrer Freizeit macht, er würde es sozusagen bewundern und würde damit sozusagen würde [...] ihr eine bessere Note geben als der [...] mit der Brille. (Transkript B5, 116)

Darüber hinaus wisse man bereits, wie man mit Instrumenten umzugehen hätte, sagt B2: „weil [...] sie kann umgehen mit diesem Instrument“ (Transkript B2, 144). Allerdings sagten in diesem Zusammenhang viele der Befragten, die die Person mit Instrument auswählten im weiteren Gesprächsverlauf aus, dass letztendlich trotzdem immer die individuelle Anstrengung der entscheidende Faktor in der Note ist und relativierten so diesen Vorteil. Dafür ein Beispiel von B7, die sich für die Person mit Gitarre entschied:

[...] ich denke, dass es auch benotet wird, wenn jemand z. B. nicht so gut ein Instrument spielen kann aber es versucht und es auch schafft also ich denke, dass es ungefähr dasselbe ist, aber es ist halt für den einen deutlich weniger Arbeit als für den anderen. (Transkript B7, 116)

Zusammenfassung

Es lässt sich sagen, dass die Schüler*in überwiegend der Meinung sind, dass ein Instrument in der Freizeit zu spielen einen moderaten Vorteil im Musikunterricht hinsichtlich der Leistungsbewertung bringt. Die Gründe dafür liegen laut der Schüler*innen vor allem in der bereits vorhandenen Reflexionskompetenz in Bezug auf musikalisches Fachwissen (Notenlehre), der bereits vorhandenen Handlungskompetenz (Umgang mit Instrumenten) und einem allgemeinen *affektiven Bonus* bei der Lehrkraft. Dennoch sei dieser Vorteil oft nur

leicht ausgeprägt und letzten Endes wäre eine gute Note nicht allein durch das häusliche Instrumentieren determiniert, sondern hinge von der individuell erbrachten Anstrengung ab.

Expertise / Begabung? Solange man sich anstrengt, ist das irrelevant.

Die Meinungen und Definitionen hinsichtlich musikalischer Begabung, musikalischem Talent oder Musikalität divergierten extrem. Generell lässt sich sagen, dass keine klare Abgrenzung von Talent und Begabung vollzogen wurde und sich somit das im theoretischen Teil der Arbeit erläuterten DMGT von Gagné in diesen Punkten nicht wiederfand. Dennoch schienen für fast alle Befragte musikalische angeborene Begabung zu existieren. Viele verknüpften es mit genetischen Vererbungsprozessen, auch wenn sie dabei nicht zwischen Talent, Begabung oder Musikalität differenzierten. Auch zeigte sich in manchen Aussagen die vom DMGT als Einflussfaktoren auf die Bildung von Talent bezeichneten Talententwicklungsprogramme.

Die Befragte B7 referenzierte zum Beispiel Musikschulen als ein Talententwicklungsprogramm, auch wenn sie nicht die Unterscheidung zwischen Talent und Begabung das DMGT vornahm:

[...] wenn man einfach früh gefordert also gefördert [...] wenn man halt dieses Talent z. B. bei seinem Kind so ein bisschen sieht und es dann versucht, hervorzuheben durch Musikschulen etc., dass es sich dadurch ausprägen kann. Aber ich denke, dass es auch durchaus Leute gibt, die es vielleicht auch erst später merken und wenn man dann wirklich sozusagen sich so sehr für etwas interessiert und etwas so sehr mag, ich glaub einfach, dass es einem dann viel leichter fällt. So wie es gibt Leute, die sind z. B. sehr gut in Mathe oder sehr gut in Deutsch so gibt es denke gibt es auch Leute, die

sind einfach sehr musikalisch. (Transkript B7, 134)

Für viele Befragte war der Besitz von musikalischer Begabung oder Talent bezüglich der Leistungsbewertung im Musikunterricht nicht wichtig, vielmehr bestimme das Anstrengungsniveau die jeweilige Leistung⁸⁶: „Also für Musik das ist gar nicht wichtig, dass muss man Talent haben. [...] Echt nicht wichtig. [...] Sondern dass man versuchen (..) das man kein Talent haben aber trotzdem man versuchen. Man will lernen. Eine Motivation haben.“ (Transkript B2, 66-74). Der Befragte B10 drückt es noch pointierter aus: „Ich bin der Meinung, dass der der Fleiß immer dieses Talent schlägt ((schlägt mit der Faust rhythmisch in die Hände)). (Transkript B10, 120). Die hier illustrierte niedrige Gewichtung von Talent bzw. Begabung zeigt sich auch in den Bearbeitungen des Antwortformats: Items wie *(musikalisches) Talent; (musikalische) Begabung* oder *Musikalität* wurden von den Teilnehmenden *nicht* selbstständig formuliert und auf die Zielscheibe sortiert. Lediglich in der zweiten Phase der Bearbeitung des Antwortformats, in der die vor-formulierten Items optional sortiert werden konnten, wurde das Item *Talent haben* insg. viermal fast ausschließlich im Feld *weniger wichtig* sortiert.

Der niedrige Einfluss von Faktoren wie Begabung, Talent oder Musikalität auf die Leistungsbeurteilung zeigte sich auch in den Antworten auf die Frage, ob und wie man sich im Musikunterricht verbessern könne: Für die Teilnehmenden schien es absolut selbstverständlich, dass man im Fach Musik seine Kompetenzen durch Anstrengung steigern könne: „Natürlich! Jeder, der es will kann sich verbessern in Instrumenten, im Singen oder vom Verhalten her. I: Und warum kann man sich verbessern? [...] B5: Man (.) will es wollen und muss vielleicht nur üben oder lernen.“ (Transkript B5, 122-124). Der

⁸⁶ Wie im Abschnitt *Internale Kontrollüberzeugungen: Schüler*innen führten ihre Noten fast ausschließlich auf internale Verursachungsbedingungen zurück* (S. 69) herausgearbeitet

Zusammenhang zwischen diesen Ergebnissen und der im Theorie Teil besprochenen Expertise / Begabung-Debatte ist Teil der Diskussion.

Keine klaren Ergebnisse bezüglich der Bezugsnormorientierungen im Musikunterricht

Die Befragten machten nur wenige Aussagen, die sich eindeutig als Wahrnehmungen von BnOs identifizieren ließen – trotzdem konnten alle drei wahrgenommenen BnOs codiert werden, auch wenn nur äußerst wenige Teilnehmenden in diesem Kontext differenzierte Aussagen machten. Vor allem für den Befragten B4 ergab sich ein Spannungsfeld zwischen den von ihm wahrgenommenen Bezugsnormorientierungen: Als neben der Schule professionell tätiger Musiker fühlte er sich im Musikunterricht dauernd unterfordert und blieb deshalb dem Unterricht fern. Dennoch bekam er eine zwei in Musik, weil er die Anforderungen – wann immer er da war – erfüllte. Für ihn ergab sich dadurch ein Spannungsfeld zwischen der kriterialen und der individuellen Bezugsnorm: Er erfüllte das von der Lehrkraft geforderte Kriterium (in diesem Fall Lied auf der Gitarre spielen können) machte aber eigentlich keinen Fortschritt (individuelle Bezugsnorm):

„ich krieg eine gute Note, weil ich was mache auch, aber ich habe auch eine gute Note bekommen wo ich nicht da war, verstehen Sie? Ich war wie gesagt zwei- dreimal da im Unterricht im Gitarrenunterricht und habe trotzdem eine gute Note bekommen, weil der Lehrer wusste, ok, ich weiß, dass er das eigentlich kann (Transkript B4, 108)

Diskussion

Das Primat der Anstrengung im Zeichen des meritokratischen Versprechens

Der Ergebnisteil bezüglich der Ursachenzuschreibungen konnte aufzeigen, dass Schüler*innen ihre Leistung hauptsächlich auf internale Verursachungsbedingungen zurückführen. Aus der Forschung war bekannt, dass das Attribuieren – also die Frage nach dem Warum zu beantworten - ein menschliches Grundbedürfnis darstellt (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2010, S. 389). So gesehen überraschen die teilweise sehr reichhaltigen und differenzierten Produkte der Bearbeitungsphase der Zielscheibe aus dem Abschnitt 2 der Hauptphase nicht.⁸⁷ Gleichzeitig zeigt sich auch hier die aus der Literatur bekannte Korrelation zwischen Alter und Redefreudigkeit der Befragten (Reinders, 2012, S. 39) im übertragenen Sinn: Je älter die Befragten waren, desto mehr Items sortierten sie auf der Zielscheibe. Aus inhaltlicher Perspektive wurden die im Theorieteil erläuterten Haupt-Befunde von Asmus bestätigt: Er stellte heraus, dass Schüler*innen im Fach Musik überwiegend internale Verursachungsbedingungen attribuierten (Asmus, 1986). Dies konnte bestätigt werden. Der von Asmus festgestellte Unterschied zwischen Erfolg und Misserfolg hinsichtlich der Variabilität der Ursachenzuschreibungen konnte in dieser Untersuchung allerdings nicht bestätigt werden: Asmus' Befunde deuteten darauf hin, dass Misserfolg eher auf variable Verursachungsbedingungen zurückgeführt wurde, während Erfolg eher auf stabile Ursachen (wie Begabung) zurückgeführt wurde. Für die Schüler*innen waren allerdings stabile Persönlichkeitseigenschaften überhaupt nicht wichtig in Bezug auf die Leistung im Musikunterricht, wie der Ergebnisteil dieser Arbeit herausstellt. Dies ist an sich kein Gegensatz, weil die Schüler*innen die Ursachenzuschreibungen unter der Prämisse der wahrgenommenen Leistungsbewertung im Musikunterricht vornahmen und

⁸⁷ Vgl. Anhang E: *Ausgefüllte Antwortformate aus dem Abschnitt 2 der Hauptphase* (S. 183)

ohne diese Prämisse vielleicht ebenfalls stärker auf Begabung attribuiert hätten. Darüber hinaus sind die Befunde dieser Untersuchung insbesondere hinsichtlich der Attributionen und Kontrollüberzeugungen durch das Studiendesign und die Methodologie limitiert. Dies wird in einem eigenen Abschnitt gesondert weiter ausgeführt.

Die internalen Verursachungsbedingungen, die laut den Schüler*innen am meisten Einfluss auf die Leistungsbewertung im Musikunterricht hatten, ließen sich im Ergebnisteil in zwei Dimensionen gruppieren und es stellte sich so heraus, dass vor allem die Dimension der individuellen Anstrengung den Schüler*innen wichtig in Bezug auf Leistung im Musikunterricht erscheint. Kompetenzbesitz und -anwendung bilden erst *nach* dieser Anstrengungsdimension einen weiteren Baustein in Bezug auf die wahrgenommene Leistungsbewertung im Musikunterricht. Aus der Forschung ist bekannt, dass Schüler*innen Musikunterricht erstmal als Fach wahrnehmen und dann als *Musikunterricht*: So arbeiten Harnischmacher und Hofbauer in einer Studie heraus, dass die allererste Wahrnehmungsdimension des Musikunterrichts aus Sicht der Schüler*innen *Anstrengung* sei (Harnischmacher & Hofbauer, 2011). Die qualitativen Daten illustrieren diese Befunde also an dieser Stelle eindrucksvoll und zeigen das Primat der Anstrengung in Bezug darauf, wie die Schüler*innen Leistungsbewertung im Musikunterricht wahrnehmen. Auch die von Harnischmacher und Hofbauer weitere Dimension der Kooperation spiegelt sich in der weiteren Dimension, die der Ergebnisteil ausdifferenzierte: Die häufigen Nennungen, die sich dem Kompetenzbereich Sozialkompetenz zuordnen ließen (vgl. Abb. 9) lassen sich also gut über die von Harnischmacher und Hofbauer herausgestellte zweite Wahrnehmungsdimension der Kooperation erklären.

Relevanz der Musikzensur: Negierung gesellschaftlicher Funktionen der Leistungsbeurteilung im Musikunterricht

Die Ergebnisse bezüglich der Zeugnisrelevanz zeigten, dass die Schüler*innen die Relevanz der Musikzensur vor allem über die gesellschaftliche Funktionen dieser Beurteilung definierten: Die Musikzensur hatte bezüglich der beruflichen Selektions- und Allokationsfunktion also nur dann Relevanz, wenn man etwas *musikbezogenes* Studieren oder arbeiten möchte, währenddessen die Englischzensur global in allen Berufs- oder Ausbildungsfeldern relevant sei, so der Tenor der Befragten.

Das gleiche galt für den Bereich der schulischen Laufbahn, in dem die Musikzensur kein Teil der (für die Befragten sehr zentral erscheinenden) *Allokationsinstanz MSA* sei und somit aufgrund des Status als Nebenfach seine Selektion- und Allokationsfunktion einbüße. Diese Ergebnisse bestätigen Jünger, der ebenfalls die eingeschränkte Selektionsfunktion der Leistungsbewertung im Fach Musik erörtert (Jünger, 1989, S. 16). Für Jünger ist die im Musikunterricht vorherrschende Inflation guter Noten (Niermann, 2009, S. 23; Wagener & Rora, 2010, S. 89), welche sich in den Schüler*innenaussagen ebenfalls wiederfindet, hier auch Grund dafür. So wird die Zensur 6 auf dem Zeugnis in Musik so gut wie nie vergeben - dementsprechend werden auch keine Selektionsmaßnahmen getroffen.⁸⁸

Andererseits stehen die Schüler*innenaussagen bezüglich der Relevanz in der Musikzensur für spätere musikspezifische Ausbildungswege oder Berufe im Kontrast mit der Wirklichkeit: Sie denken, die Musikzensur sei ausschließlich dann relevant, wenn man *irgendetwas* mit Musik später machen möchte. Dies entspricht allerdings nicht der Realität: So haben die üblichen Aufnahmeprüfungen in Musikstudiengängen zur Folge, dass besagte

⁸⁸ Im Musikunterricht werden dennoch durchaus Selektions- und Allokationsentscheidungen auf einer anderen Ebene getroffen, nämlich dann, wenn musikbezogene Projekte (z. B. bei musikpraktischen Aufführungen oder Präsentationen) realisiert werden (*Wer darf bei der Aufführung mitspielen?*). Dennoch haben diese Selektions- bzw. Allokationsentscheidungen im Sinne der gesellschaftlichen Zuteilung auf Qualifikationswege oder konkrete Berufe hier keinen direkten Einfluss auf die Erfüllung des meritokratischen Versprechens - beeinflussen die berufliche Zukunft also nur äußerst mittelbar.

Allokationsfunktion der Leistungsbewertung im Fach Musik (und in allen anderen Fächern) bei einem angestrebten Musikstudium quasi negiert wird: Die Aufnahmeprüfung der Musikhochschulen übernimmt die Allokationsfunktion und das Abschneiden bei dieser Allokationsinstanz entscheidet über den weiteren Bildungsweg – nicht die Musikzensur der Schule. Gleiches lässt sich für die berufliche Zukunft in musikbezogenen Branchen feststellen: So interessiert sich die Unterhaltungsbranche nicht für gute Noten – wenn überhaupt für schlechte, um daraus vermarktbarere Heldenreisen zu stricken.⁸⁹ Dieser Gegensatz zwischen der Wahrnehmung der Musikzensur als relevant für musikspezifische Berufe und der Realität stimmt nachdenklich, da für die Schüler*innen dieses Szenario (das Verfolgen einer Karriere in der Musik) das einzige sei, in der die Relevanz der Note in Musik eine Rolle spielt. Offenbar waren die pädagogischen Funktionen von Leistungsbewertung im Fach Musik für die Schüler*innen dementsprechend unwichtig. Hierbei drängt sich zwingendermaßen die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Notenvergabe im Fach Musik auf. Der fachdidaktische Diskurs fordert quasi seit der Einführung von Noten deren Abschaffung (Gülland, 1929); Im Musikunterricht wird diese Debatte besonders intensiv geführt und besitzt eine zusätzliche fachpolitische Dimension, da befürchtet wird, dass durch eine Abschaffung von Noten das Fach auf struktureller Ebene weiter abgewertet werden würde (Jünger, 1989, S. 15). Diese Frage kann hier nicht beantwortet werden, wirft aber ein weiteres Untersuchungsfeld auf, dem nachzugehen sich lohnen würde.

Die durch die Auswertung des Datenmaterials entdeckte Kompensationsfunktion der Leistungsbewertung von Musikunterricht fand sich im Verlauf der Untersuchung durch induktives Ergänzen des Kategoriensystems. Sie unterstreicht den von Stöger identifizierten Sonderstatus des Unterrichtsfach Musik in Bezug auf Leistungsbeurteilung (Stöger, 2009,

⁸⁹ Wie in den dokumentaristischen Porträts der Teilnehmenden diverser Musik-Casting-Formate im Fernsehen oft gezeigt wird.

S. 49) und ist laut den Schüler*innen auf die Inflation guter Noten im Musikunterricht zurückzuführen. Die Beziehung zwischen den musikspezifischen Ergebnissen zu Leistungsbewertung aus Schüler*innensicht und den allgemeinen Funktionen der Leistungsbewertung zeigte, auf welchen Ebenen die gesellschaftlichen Funktionen von Leistungsbewertung im Musikunterricht nicht greifen.

Generelle statt musikspezifische Genderzuschreibungen?

Bezüglich der Genderzuschreibungen der Schüler*innen scheinen die beschriebenen Hemmungen der Befragten bei der Beantwortung der Stimulus 2 begleitenden Frage, ob das Mädchen oder der Junge im Musikunterricht die bessere Zensur bekäme, auf folgendes hinzuweisen: Die hochsignifikanten Genderzuschreibungen und geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Sichtweisen auf die Thematik, die im Vorfeld im theoretischen Teil vermutet wurden, wurden nicht bestätigt. Das könnte am Effekt der sozialen Erwünschtheit in Bezug auf die Frage, wer im Musikunterricht die bessere Note bekommt (Mädchen oder Junge) liegen: Diesen führt der Verfasser auf die beschriebenen Hemmungen der Teilnehmenden, diese Frage zu beantworten, zurück: Deren sichtliches Unwohlseins und die Ablehnung gegenüber der Frage sind starke Indizien dafür, dass die Frage und ihre Beantwortung unter dem Effekt der sozialen Erwünschtheit zu stehen schien. Diese Interpretation kann auch dadurch gestützt werden, dass die gleiche Frage (*Wer bekommt die bessere Zensur im Musikunterricht?*) bei Stimulus 4 bzw. 5 im darauffolgenden Abschnitt 5 keine dieser zuvor evozierten Hemmungen und Emotionen reproduzierte und hier lediglich der Stimulus sich änderte. So lassen sich die extremen Unterschiede zwischen Heß' Befunden bezüglich der signifikanten Klassifikationen des Fachs Musik als Mädchenfach und den nur sehr verhalten vorgenommen Genderzuschreibungen in dieser Befragung deuten.

Die vorgenommenen Genderzuschreibungen bildeten sich eher über generelle, unspezifische, bewertungsrelevante Verursachungsbedingungen als über Verursachungsbedingungen, welche ausschließlich im Musikunterricht Einfluss auf die Bewertung haben: Für einige der Befragten hätten Mädchen in Bezug auf die Anstrengungsdimension– insb. im Teilbereich Disziplin einen Vorteil: Sie seien allgemein disziplinierter und konzentrierten sich generell mehr auf die Schule. Es handelt sich hierbei also nicht um musikspezifische Genderzuschreibungen, sondern um ganz allgemeine. Es scheint also, dass das Fach Musik wie jedes andere Fach auch von allgemeinen Genderzuschreibungen hinsichtlich Anstrengungsniveau und Disziplin betroffen ist. Dementsprechend ist ein gendersensibler Umgang im Musikunterricht ebenso wichtig wie in anderen Fächern. Dennoch sollte der Musikunterricht dazu beitragen, dass solcherlei Genderbilder entdramatisiert werden, statt sie weiter zu manifestieren, wie Oebelsberger es fordert (2016, S. 11).

Das Spannungsfeld zwischen Expertise und Begabung ist für die Schüler*innen gar kein Spannungsfeld

Die Ergebnisse in Bezug auf die Herleitung musikbezogener Kompetenz zeigten, dass die Schüler*innen Talent haben oder musikalisch zu sein nur als äußerst marginalen Vorteil ansahen, im Musikunterricht besser bewertet zu werden. Letztendlich ist die besprochene Anstrengungsdimension ohnehin viel wichtiger in Bezug auf die Bewertung als das Vorhandensein musikalischer Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten. Ob diese Dispositionen auf Begabung oder Expertise zurückzuführen sind? – diese Frage schienen sich die befragten Schüler*innen gar nicht zu stellen: Sich anzustrengen, es zu versuchen, sich zu bemühen – diese Faktoren beeinflussen die Note. So zeigt sich das Spannungsfeld zwischen Expertise und Begabung, welches in der musikpädagogischen Bildungsforschung seit nahe 100 Jahren

kontrovers diskutiert wird, hier nicht und führt – bildlich gesprochen – lediglich zu einem *Schulterzucken* der Teilnehmenden. Diese Befunde bestätigen Harnischmachers Aussage, dass die Expertise / Begabung-Debatte nur bedingt auf die schulische Praxis zu übertragen sei (Harnischmacher, 2001, S. 85–86). Der von Gagné und Blanchard ausgemachte Trend in ihrer empirischen Untersuchung an Musiklernenden und -lehrenden, der zeigte, dass die Befragten wie das DMGT selbst zwischen Begabung und Talent differenzierten (Gagné & Blanchard, 2004), konnte in meinen Ergebnissen darüber hinaus nicht bestätigt werden. Diese divergierenden Ergebnisse, die eine synonyme Verwendung der Begriffe Talent, Begabung und Musikalität zeigen, illustrieren wohlmöglich eher das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis.

Probleme und Grenzen der Studie

Da die Übertragung der aus der klassischen Testtheorie stammenden Gütekriterien auf qualitative Sozialforschung umstritten ist (Misoch, 2015, S. 231–233) folgen die nun aufgeführten Erläuterungen bezüglich den Limitationen und Grenzen dieser Studie keinem standardisierten Muster der Überprüfungen der klassischen Gütekriterien, sondern stellen die Arbeit lediglich in Bezug zu einigen wenigen von Misoch formulierten Eckpunkten (Misoch, 2015, S. 233–246). So muss bezüglich der Reliabilität⁹⁰ gesagt werden, dass die MSA und (E)BBR-Prüfungen kurz vor dem Befragungszeitraum durchgeführt wurden und eine Lehrkraft mich in einem persönlichen Gespräch darauf hinwies, wie stark auch die jüngeren Schüler*innen davon beeinflusst zu sein schienen. In diesen Zusammenhang sind besonders die Ergebnisse zur Relevanz der Zeugnisnote zu setzen: Dass sogar die Schüler*innen der siebten Jahrgangsstufe eher die 1 in Englisch mit der Begründung, dass die Note wichtig für

⁹⁰ Die Frage nach der Reliabilität spielt in qualitativer Forschung eine andere Rolle als in quantitativer Forschung: Hierbei geht es eher um die Verlässlichkeit (ein identisches Durchführen eines Interviews ist laut der Natur der Sache ohnehin unmöglich) als um die Replizierbarkeit.

den MSA sei, präferierten, kann darauf zurückgeführt werden, dass sie unter dem Einfluss der gerade in der Schule stattgefundenen Prüfungen standen – auch wenn sie diese selber gar nicht absolvierten. Dementsprechend hätte ein anderer Befragungszeitraum evtl. andere Ergebnisse insbesondere in diesem Zusammenhang ermittelt und die Dominanz der gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbewertung könnte auf besagte Prüfungen zurückzuführen sein.

Weitere Validitäts- bzw. Objektivitätsprobleme ergeben sich hinsichtlich der vorgenommenen Diagnostik von Attributionen und dem Rückschluss auf die Kontrollüberzeugungen der Schüler*innen: Allgemein sei die Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen, immer stark vom jeweiligen Erhebungsmodus abhängig (Krampen, 1989, S. 14). Auch sei der Effekt der sozialen Erwünschtheit in diesem Zusammenhang sehr einflussreich (ebd.): Es scheint in modernen westlichen Gesellschaftsordnungen sozial erwünscht zu sein, internale Verursachungsbedingungen als verantwortlich für eigenen Erfolg oder Misserfolg zu attribuieren - z. B. die eigene Kompetenz, Begabung oder Anstrengung. Diese Tatsache ist auf das eingangs besprochene meritokratische Prinzip zurückführbar, welches die individuell erbrachte Leistung zur obersten Legitimationsgrundlage für westliche Gesellschaftsordnungen erhebt und somit starke Anreize dafür liefert, ausschließlich sich selbst als Verursacher*in dieser Leistung anzusehen. Bei Schüler*innen, die durch andere gesellschaftliche Legitimationssysteme, wie z. B. das indische Kastensystem geprägt sind, würden dementsprechend möglicherweise anders attribuieren, da dort das Prinzip der Meritokratie noch stark vom Kastensystem unterwandert wird.

Des Weiteren ergibt sich ein grundsätzliches Validitätsproblem in der Diagnostik von Attributionen: Während die Lokalitätsdimension von Ursachen noch gut *von außen* diagnostizierbar ist, ist die Diagnostik der weiteren Dimensionen Variabilität und

Kontrollierbarkeit problembehaftet: Insbesondere in Bezug auf die Diagnostik von Kontrollierbarkeit ist der Grad der Einflussnahme-Möglichkeit eines Handelnden auf das Eintreten bzw. Nicht-Eintreten eines Ereignisses eigentlich von diesem selbst zu bestimmen – und nicht vom Interviewer als quasi Außenstehender: Das tatsächliche, objektive Maß an Kontrollierbarkeit zu bestimmen, sei laut Lüthi, Grob und Flammer ohnehin kaum möglich (Lüthi, Grob, & Flammer, 1989, S. 136). Stattdessen sollten die subjektiven Einschätzungen der Befragten, inwiefern ihre eigene Kontrolle über die jeweils identifizierten Ursachen begrenzt sei (auch als Kontrollmeinung bezeichnet) den Ausgangspunkt für eine Diagnostik dieser Kontrollattributionen bilden (ebd.). Dementsprechend führte das simplifizierende Vorgehen bei der Codierung der Items als kontrollierbar bzw. unkontrollierbar hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu Problemen, da bestimmte Ursachen für manche kontrollierbar sein können, während sie es für andere nicht sind.

Ein ähnliches Problem ergibt sich in Bezug auf die Dimension der Stabilität. So gibt Krampen in Bezug auf die Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen zu bedenken, dass das Merkmal Fähigkeit (welches der Verfasser durchgehend als stabile Ursache klassifizierte) in verschiedenen Sinnzusammenhängen von Individuen jeweils als stabil *oder* variabel identifiziert werde (Krampen, 1989, S. 14). Dies zeigt, inwiefern sich Attributionen eher durch ein Kontinuum klassifizieren lassen sollten als durch die von mir in den Codes verwendeten binären Klassifizierungen (entweder kontrollierbar *oder* unkontrollierbar etc.).

Letztendlich ist im Rahmen dieser Arbeit jedoch ohnehin der Befund wichtiger, dass das Gros der diagnostizierten Attributionen internal ist: Ob die Teilnehmenden Fähigkeit als internal-variabel oder internal-stabil auffassten, ist dahingehend eher nebensächlich und ändert nichts an der Tatsache, dass sie die Leistungsbewertung im Musikunterricht als Bewertung von internalen Verursachungsbedingungen (variabel oder stabil) wahrnehmen.

Bezüglich des Samplings muss gesagt werden, dass die Auswahl des Untersuchungsort und die Teilnehmer zwar die Berliner Schullandschaft abbildete, sie aber gleichzeitig vor dem Hintergrund der Forschungsfrage folgendes Problem in Bezug auf die Generalisierbarkeit darstellt: Durch die hohe Anzahl von Befragten mit Migrationshintergrund hätte die Studie stärker auf interkulturelle Aspekte des Musiklernens und Leistungsbewertung eingehen müssen. So sind z. B. die herausgestellten Alltagstheorien bezüglich Leistungsbewertung im Musikunterricht natürlich auch zum Teil rückgebunden an Grundschulerfahrungen (vgl. z. B. Transkript B4, 40), die teilweise in anderen Ländern gemacht wurden. Ebenso, wie sich Gender nicht vom Thema Leistung im Musikunterricht entkoppeln lässt, hätte aus den oben genannten Gründen das Thema Interkulturalität im Vorfeld mehr Beachtung geschenkt werden müssen. Auch Knigge unterstreicht die Relevanz der kulturellen Heterogenität auf musikpädagogische Lehr- und Lernkontexte (Knigge, 2012, S. 26). Dennoch handelte es sich in Bezug auf das Ausmaß dieses Forschungsvorhabens um ein Forschungsprojekt im Rahmen einer Masterarbeit, welches durch den gegebenen Rahmen gezwungenermaßen eine Auswahl der Perspektiv(en) treffen musste.

Fazit

Bezugnehmend auf die in der Einleitung formulierte übergeordnete Frage, wie die Schüler*innen Leistung im Musikunterricht wahrnehmen, lässt sich konstatieren, dass sie Leistungsbewertung im Musikunterricht zu aller erst als Bewertung ihrer individuellen Anstrengung wahrnehmen. Musikbezogene Kompetenzen sind wichtig - aber ohne den Willen, sie auch zu zeigen und sie im Musikunterricht weiter auszubauen, wären sie kein Vorteil und haben fast keinen Einfluss auf die Bewertung – unabhängig davon, wie sie zustande kämen (durch freizeitliche musikalische Sozialisationsprozesse, durch Expertise oder durch angeborene Begabung). Dementsprechend scheinen die Schüler*innen keine explizit auf Leistungsbewertung im Musikunterricht bezogenen Spannungsfelder bezüglich dieser Aspekte wahrzunehmen. Dies überraschte mich als Forschenden, da ich selbst – wie in der Einleitung beschrieben – Leistungsbewertung im Musikunterricht als spannungsgeladenes Feld sehe, welches in Bezug auf Leistung im Musikunterricht vielerlei Dichotomien beinhaltet. Die Ergebnisse der Untersuchung scheinen jedoch darauf hinzuweisen, dass Schüler*innen Musik erstmal als Unterrichtsfach wahrnehmen und erst im zweiten Schritt das Fach als *Musikunterricht* wahrnehmen. Dies scheint mir als Segen und Fluch zugleich, da so einerseits die von mir vermuteten Spannungsfelder in Bezug auf die untersuchten Teilbereiche bei den Schüler*innen gar nicht zu existieren scheinen, andererseits das Fach Musik jedoch auch ein Stück weit seinen Reiz als besonderes *Orchideen*-Fach einbüßt oder um es pointiert auszudrücken: Das Fach Musik ist nichts *Besonderes* und funktioniert in der Bewertung so wie alle anderen Fächer auch.

Die Ergebnisse können in diesem Zusammenhang dazu beitragen, die nicht enden wollende Diskussion um Bewertung, und Benotung im Musikunterricht ein Stück weit zu entdramatisieren. Gleiches gilt für die im Musikunterricht als besonders sichtbar vermuteten Genderzuschreibungen, die sich nur auf einer übergeordneten metakognitiven Ebene zeigten

(„Jungs machen ja mehr Blödsinn so und Mädchen sind ja eher [...] zurückhaltender, melden sich sehr viel, schreiben immer sehr gute Noten (Transkript B8, 103)): Sie sind unspezifisch an generelle Faktoren gebunden und haben quasi *nichts* mit den spezifischen Inhalten des Musikunterrichts zu tun.

Das in der Einleitung identifizierte Forschungsdesiderat der expliziten Perspektive auf von Schüler*innen wahrgenommene Leistungsbewertung im Musikunterricht konnte diese Arbeit (im Rahmen einer Masterarbeit) explorativ beforschen. Gleichzeitig ergeben sich allerdings mehrere weitere Forschungsfragen, denen nachgegangen werden sollte. Da die befragten Schüler*innen Leistungsbewertung im Musikunterricht also primär als Bewertung ihres individuellen Anstrengungsniveaus wahrnehmen, ist interessant, welche Perspektive die Musiklehrkräfte der Befragten auf das Thema Leistung im Musikunterricht haben. Inwiefern zeigen sich dort Unterschiede oder Gemeinsamkeiten und welche Schlüsse müsste man daraus ziehen? Darüber hinaus ist zu überprüfen, inwiefern die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens hinsichtlich anderer Schulformen generalisierbar sind. Eventuelle schulformspezifische Unterschiede (Grundschule / Integrierte Sekundarschule / Gymnasium) bzgl. der Schüler*innenwahrnehmung von Leistungsbewertung im Musikunterricht könnten so festgestellt werden.

Letzten Endes sollte die Arbeit darauf aufmerksam machen, in Zeiten stetig zunehmender politischer Forderungen nach quantifizierbarer Rechenschaftslegung in Bezug auf Leistung die Sichtweisen der Schüler*innen auf die Bewertung *von da oben* nicht aus den Augen zu verlieren. Nicht umsonst ist das im englischen Sprachraum verwendete Wort *assessment* (dt. Bewertung) etymologisch auf das lateinische Verb *adsidere* zurückzuführen, was zu Deutsch *zusammen-sitzen* bedeutet.

Literaturverzeichnis

- Abramson, L. Y., Seligman, Martin E., & Teasdale, J. d. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Asmus, E. P. (1986). Student Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262. <https://doi.org/10.2307/3345260>
- Barkow, J. H., Cosmides, L., & Tooby, J. (Eds.). (1992). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. New York: Oxford Univ. Press. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0636/91025307-d.html>
- Bastian, H. G. (1991). *Jugend am Instrument: Eine Repräsentativstudie*. Mainz, London, Madrid, New York, Paris, Tokyo, Toronto: Schott.
- Becker, G. E. (2007). *Unterricht auswerten und beurteilen* (Neu ausgestattete Sonderausgabe). *Basis-Bibliothek Pädagogik: Handlungsorientierte Didaktik 3*. Weinheim: Beltz.
- Behne, K.-E. (2009). *Musikerleben im Jugendalter: Eine Längsschnittstudie. ConBrio-Fachbuch: Vol. 14*. Regensburg: ConBrio.
- Behne, K.-E., Kleinen, G., & La Motte-Haber, H. de (Eds.). (2004). *Jahrbuch Musikpsychologie: Vol. 17. Musikalische Begabung und Expertise*. Göttingen: Hogrefe.
- Bernhard, T., & Breidenstein, G. (2011). Prolog: Schüler äußern sich zur Bedeutung von Noten. In K. U. Zaborowski, M. Meier, & G. Breidenstein (Eds.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 32. Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (1st ed., S. 9–14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Beutel, S.-I., & Vollstaedt, W. (2002). Kinder als Experten für Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(4), 591–613.
- Beutel, Silvia-Iris, Vollstädt, Witlof (Ed.). (2009). *PB-Buch: Vol. 41. Leistung ermitteln und bewerten* (3rd ed.). Hamburg: Bergmann; Helbig.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht* (4th ed.). *Studentexte für das Lehramt*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Böhm, W., & Seichter, S. (Eds.). (2018). *UTB: Vol. 8716. Wörterbuch der Pädagogik* (17th ed.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bortz, J., & Döring, N. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Berlin: Springer.
- Buchanan, G. M., & Seligman, Martin E.P. (Eds.). (1995). *Explanatory Style*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=881405>
- Buff, A. (1994). Bezugsnormen und Funktionen der Schülerbeurteilung. Retrieved from <https://www.schulfachmusik.ch/dateien/themenartikel/bezugsnormen.pdf>
- Busch, B. (2005). Der Leistungsbegriff als Impuls für die musikpädagogische Forschung? *Diskussion Musikpädagogik*. (28), 48-56.

- Eberhard, D. M. (2010). Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayerischen Realschule (Dissertation). Universität Augsburg, Augsburg.
- Ericsson, K., & Charness, N. (1994). Expert Performance: Its Structure and Acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725–747.
- Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.100.3.363>
- Fahrenberg, J. (2017). Alltagstheorien. In M. A. Wirtz (Ed.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie. Online-Version* (18th ed.). Bern: Hogrefe. Retrieved from <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/alltagstheorien/>
- (2010). *Oxford music education series. Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2nd ed.). U-&-S-Pädagogik. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fichten, W. (1993). *Unterricht aus Schülersicht: Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik: Vol. 562*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Füller, K. (1981). Bewertungskriterien im Musikunterricht der Sekundarstufe I. In K. H. Ehrenforth (Ed.), *Kongreßbericht / Bundesschulmusikwoche: Vol. 13, Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart: Didaktische Interpretation von Musik; Beurteilungskriterien im Musikunterricht Methodenrepertoire* (S. 162–170). Mainz, London, New York, Tokyo: Schott.
- Gagné, F. (2009). Debating Giftedness: Pronat vs. Antinat. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (Vol. 41, S. 155–204). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_7
- Gagné, F. (2010). Begabungen in Talente umsetzen: Kurze Übersicht über das differenzierte Modell von Begabung und Talent (DMGT 2.0). *SwissGifted*, 3(1). Retrieved from https://docs.wixstatic.com/ugd/b64a15_fa7e2ca984884778b840454f15da7fae.pdf
- Gagné, F. (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development and Excellence*, 5(1), 5–19.
- Gagné, F., & Blanchard, D. (2004). Beliefs of Music Educators and Students Concerning the Major Determinants of Musical Talent. In K.-E. Behne, G. Kleinen, & H. de La Motte-Haber (Eds.), *Jahrbuch Musikpsychologie: Vol. 17. Musikalische Begabung und Expertise* (S. 32–49). Göttingen: Hogrefe.
- Gass, F. (2015). „Das braucht kein Mensch!“. Eine empirische Untersuchung zur Alltagsrelevanz und Zukunftsbedeutung von schulischem Musikunterricht (Masterarbeit). Universität der Künste Berlin, Berlin. Retrieved from <https://www.fem-berlin.de/app/download/6857848062/Masterarbeit+Florian+Gass.pdf?t=1500039442>

- Gembris, H. (2017). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (5th ed.). *Forum Musikpädagogik: Vol. 20*. Augsburg: Wißner.
- Gembris, H. (2018). Musikalität und Begabung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *UTB Musikpädagogik: Vol. 5040. Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 235–246). Münster, New York: Waxmann.
- Graham, S., Weiner, B., & Benesh-Weiner, M. (1995). An Attributional Analysis of the Development of Excuse Giving in Aggressive and Nonaggressive African American Boys. *Developmental Psychology, 31*(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.274>
- Gülland, F. (1929). Weg mit den Schulzeugnissen. *Die neue Erziehung, XI*(10), 784–788.
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of Musical Ability. *Research Studies in Music Education, 20*(1), 425–432. <https://doi.org/10.1177/1321103X030200010101>
- Harnischmacher, C. (2001). Begabt zum Experten? *Diskussion Musikpädagogik, 1*(9), 82–89.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung: Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (2.th ed.). *Forum Musikpädagogik (Wißner-Lehrbuch): 86* (9). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (2018). Motivation. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *UTB Musikpädagogik: Vol. 5040. Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 221–228). Münster, New York: Waxmann.
- Harnischmacher, C., & Hofbauer, Viola C. (2011). Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts: Eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik [eJournal], 2*(2). Retrieved from <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/60>
- Harnitz, M. (2002). Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht: Eine empirische Studie in der Sekundarstufe 1. In R. Müller, P. Glogner, S. Rhein, & J. Heim (Eds.), *Jugendforschung, Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen: Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Harring, M. (2015). Sozialisation in der Lebensphase Jugend. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Eds.), *Pädagogik. Handbuch Sozialisationsforschung* (8th ed., S. 850–870). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit. Motivationsforschung: Vol. 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Heinecke-Müller, M. (2017). Kontrollüberzeugungen, internale vs. externale Kontrolle. In M. A. Wirtz (Ed.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie. Online-Version* (18th ed.). Bern: Hogrefe.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7th ed.). *Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Henry, N. (2011). Attribution theory and music learning in the school music classroom: A Study of Siblings (Dissertation). Monash University, Monash.

- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse: Ergebnisse aus der Pilotstudie 'Musikunterricht aus Schülersicht'. *Beiträge empirischer Musikpädagogik [eJournal]*, 2(1), 2–26.
- Heß, F. (2013). Musikunterricht - Ein Mädchenfach? Das Image des Faches Musik aus Sicht von Jugendlichen. *Musik und Unterricht*. (110), 56–60.
- Heß, F. (2014). Forschungsprojekt MASS 2011: Musikunterricht aus Schülersicht (MASS 2011) - eine hessenweite Befragung von Jugendlichen. Retrieved from <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/musik/projekte/frauke-hess-forschungsprojekt-mass-2011.html>
- Heß, F. (2015). Das ist doch nichts für echte Kerle!: Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht. In J. Wedl & A. Bartsch (Eds.), *Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 313–336). transcript.
- Heß, F. (2018a). Genderforschung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *UTB Musikpädagogik: Vol. 5040. Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 77–80). Münster, New York: Waxmann.
- Heß, F. (2018b). *Gendersensibler Musikunterricht: Empirische Studien und didaktische Konsequenzen. Springer VS research*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofbauer, Viola Cäcilia. (2016). *Motivation von Musiklehrern: Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hoffmann, F. (1991). *Instrument und Körper: Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur* (1. Aufl.). *Insel-Taschenbuch: Vol. 1274*. Frankfurt am Main: Insel-Verl.
- Hoffmann, F. (2002). Musiklernen männlich – weiblich: Fünf Thesen. *üben & musizieren*, 19(5), 12-17.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd ed.). Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Howley, A. (1986). Gifted Education and the Spectre of Elitism. *The Journal of Education*, 168(1), 117–125. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42741712>
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11th ed.). *Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz. Retrieved from http://eres.lb-oldenburg.de/redirect.php?url=https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294333
- Jünger, W. (1988). *Schulunlust: Messung, Genese, Intervention*. Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 1988. *Erziehungskonzeptionen und Praxis: Vol. 13*. Frankfurt am Main: Lang.
- Jünger, W. (1989). Zur Problematik der Notengebung im Fach Musik. *Zeitschrift für Musikpädagogik*, 52, 13-18.
- Jürgens, E. (2005). *Leistung und Beurteilung in der Schule: Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht* (6th ed.). Sankt Augustin: Academia.
- Kleinen, G. (2006). Sozialisation - Entwicklung - Selbstfindung. In S. Helms, R. Schneider, & R. Weber (Eds.), *Handbuch des Musikunterrichts: Vol. 2. Sekundarstufe I* (2nd ed., S. 11–20). Kassel: Bosse.
- Knickenberg, M. (2018). *Feedback und Attributionen im Grundschulunterricht: Bedeutung für Motivationen und Lesekompetenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-22835-4> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22835-4>
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe - Konzepte - empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Eds.), *Musikpädagogik im Fokus: Vol. 2. Aspekte interkultureller Musikpädagogik: Ein Studienbuch* (S. 25–56). Augsburg: Wißner.
- Krampen, G. (1989). Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen: Theorien, Geschichte, Probleme. In G. Krampen (Ed.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 3–16). Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4th ed.). *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lukesch, H. (2006). *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (4th ed.). *Psychologie in der Lehrerbildung: Vol. 1*. Regensburg: Roderer.
- Lüthi, R., Grob, A., & Flammer, A. (1989). Differenzierte Erfassung bereichsspezifischer Kontrollmeinungen bei Jugendlichen. In G. Krampen (Ed.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 134–146). Göttingen: Hogrefe.
- Mabe, P. A., & West, Stephen. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 280–296. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.280>
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541–557. <https://doi.org/10.1086/219886>
- Meyer, C., & Steinbach, A. (2018). Wechsel der Perspektive auf Musiklernende. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *UTB Musikpädagogik: Vol. 5040. Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 93–101). Münster, New York: Waxmann.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354614>
- Musik in die Wiege gelegt: Die Violinistin Arabella Steinbacher tritt im Auditorium in Palma auf. (2014). *Mallorca-Magazin*, 52.
- Niermann, F. (2009). Leistungen gehören kommuniziert. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Ed.), *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 15–31). München: Buch & media.
- Niessen, A. (2017). Möglichkeiten von Interviews in musikpädagogischer Forschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Eds.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (1st ed., S. 103–109). Münster, New York: Waxmann.
- Pelikan, N. (2016). Leistungsbewertung im Musikunterricht an Grundschulen: Eine Interviewstudie (Masterarbeit). Universität der Künste Berlin, Berlin. Retrieved from https://www.fem-berlin.de/app/download/6853273162/Masterarbeit_PelikanNele.pdf?t=1500038632
- Pestalozzi, J. H. (1927). Brief Pestalozzis an einen Freund über seinen Aufenthalt und seine Wirksamkeit in Stans. *PIONIER, Organ des Schweizerischen Schulmuseums in Bern*, 48(1/2), 1–10.
- Philpott, C. (Ed.). (2003). *Learning to Teach Music in the Secondary School: A Companion to School Experience*. London, New York: Routledge Falmer.

- Platz, F. (2018). Formen der Leistungserfassung und -rückmeldung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *UTB Musikpädagogik: Vol. 5040. Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 377–384). Münster, New York: Waxmann.
- Rauschenberger, H. (1999). Umgang mit Schulzensuren: Funktionen - Entwicklungen - Praxis. In B. Grünig & H. Rauschenberger (Eds.), *Erziehung im Wandel: Vol. 4. Leistung und Kontrolle: Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule* (S. 11–96). Weinheim: Juventa.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (2., aktualisierte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rhein, S., & Müller, R. (2006). Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (4), 551–568.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation. Motivationsforschung: Vol. 8*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Ed.), *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–72). Weinheim, Basel: Beltz.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. P. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., Vol. 2, S. 102–119). New York: Mcmillan.
- Richter, U. (2016). Wenn in der Musik die Hüllen fallen: Betrachtungen zur Erotik des Musizierens. *üben & musizieren*, 33(3), 6–10.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (6.th ed.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sampson, G. (2005). *The 'Language Instinct' debate* (Neuaufgabe). London: Continuum.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Ed.). (2009). *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008*. München: Buch & media.
- Schneewind, K. A., Wünsche, P., & Pausch, H.-P. (1989). Zur mehrdimensionalen Diagnostik personaler Kontrollüberzeugungen und Attributionen bei Kindern und Jugendlichen. In G. Krampen (Ed.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 146–154). Göttingen: Hogrefe.
- Schratz, M., Pant, H. A., & Wischer, B. (2014). Was für Schulen! Der Deutsche Schulpreis 2014: Leistung sichtbar machen - Beispiele guter Praxis. Leichte Überarbeitung zu Schratz, M., Pant, H., Wischer, B. (2014). Was für Schulen! Der Deutsche Schulpreis 2014. Leistung sichtbar machen - Beispiele guter Praxis. Retrieved from https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/rr_datei_download.php?dateiid=1410
- Schröder, H. (Ed.). (2015). *Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt"* (3rd ed.). Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1515/9783486809084>

- SenBJF. (2017). Teil C: Musik. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Ed.), *Rahmenlehrplan 1-10*. Berlin,
- Siedenburg, I. (2009). *Geschlechtstypisches Musiklernen: Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik*. Osnabrücker Beiträge zur Musik und Musikerziehung: Vol. 7. Osnabrück: Electronic Publishing. Retrieved from <http://www.epos.uos.de/music/templates/buch.php?id=82>
- Six, B., & Krahe, B. (1981). Defensiv-externe Kontrollüberzeugungen bei der Attribution von Leistungs- und Sozialverhalten. In W. Michaelis (Ed.), *Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie: Technologie, Anwendung, Register, Anhang* (S. 393–397). Göttingen: Hogrefe. Retrieved from https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/4333/file/8_defensive_externe_1980.pdf
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287–309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>
- Stangl, W. (2019). Motiv und Motivation Psychologische Erklärungsmodelle. Retrieved from <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml>
- Steinbach, A. (2018). Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musiklernens. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Eds.), *UTB Musikpädagogik: Vol. 5040. Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 228–235). Münster, New York: Waxmann.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Heckhausen, H. (2010). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Springer-Lehrbuch. Motivation und Handeln* (4th ed., S. 389–426). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Stöger, C. (2009). »Wag the dog« - das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Ed.), *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 41–54). München: Buch & media.
- Studio 10. *Vov Dylan: The World's Fastest Violinist*. Retrieved from https://youtu.be/-xD_wc2Y6nU
- Trudewind, C. (1975). *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Motivationsforschung: Vol. 4*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Tücke, M. (2005). *Psychologie in der Schule - Psychologie für die Schule: Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer* (4th ed.). Osnabrücker Schriften zur Psychologie: Vol. 4. Münster: Lit.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 547–573.
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, 4(1), 4–14.
- West, Susan. (2007). A new Paradigm in Music Education: The Music Education Program at the Australian National University (Dissertation). Australian National University, Canberra, Australien.
- Winter, F. (2016). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (7th ed.). *Grundlagen der Schulpädagogik: Vol. 49*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Zaborowski, K. U., Meier, M., & Breidenstein, G. (Eds.). (2011). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 32. Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (1st ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7>

Anhang A

Leitfaden*Forschungsfrage:*

*Wie nehmen Schüler*innen Leistung im Musikunterricht wahr?*

Informations- und Aufwärmphase

- Begrüßung, Dankeschön für die genommene Zeit
- Sehr knapper Umriss des Themas
- Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten (bei Schüler*innen < 14 Jahre), Aufklärung zum Datenschutz und zur Anonymisierung

Hauptphase**Prolog (Abschnitt 0)**

Kurzfragebogen ausfüllen lassen; jeweilige PowerPoint Präsentation aufrufen (in Abhängigkeit der Geschlechterzuordnung)

Abschnitt 1 – Projektionsfläche für wahrgenommene Leistungsbewertung*Stimulus 1: Aufführungssituation Musikunterricht*

Auftrag: Nebenbei überlegen, was da bewertet wird.

Einstiegsfrage: Könntest du das Video noch einmal kurz zusammenfassen?

Schlüsselfragen: Was wird hier bewertet? Was denkst du sind hierbei die Kriterien, nach denen bewertet wird? Was ist hier wichtig in Bezug auf Leistungsbewertung?



Übergang:

Vielen Dank für deine Einschätzungen. Jetzt interessiert mich, wie das bei dir in deinem

Musikunterricht mit der Bewertung funktioniert.

Abschnitt 2 – Transfer: Bearbeitung des Antwortformats Zielscheibe

Einstieg: Bitte schau dir einmal diese **Zielscheibe** hier an.

In die Mitte kommt deine letzte Zensur aus deinem Musikunterricht (*falls Zensur nicht bekannt – Note aus Test o.a.*

Leistungskontrolle)

Die Kärtchen hier darfst du beschriften und dann auf die Zielscheibe legen. Je näher in der Mitte sie landen, desto wichtiger sind sie bei euch im Musikunterricht (*Legende erklären*)

Alles klar? Nimm dir so viel Zeit wie du brauchst.



- **Kärtchen werden beschriftet**

- Gespräch entwickelt sich aus dem Ergebnis, Verständnis- & Warum-Fragen. z. B.: Warum hast du xy dahin gelegt? Was bedeutet xy genau? Wie grenzt sich das von xy ab?

Eigene Karten werden als Option angeboten: *Ich habe noch ein paar Karten mitgebracht.*

Schau doch mal, ob irgendetwas davon auch noch wichtig sein könnte. Wenn nicht, ist das

*auch ok! **Ein Foto der Zielscheibe wird gemacht!!***

Übergang:

Vielen Dank dafür. Jetzt würde ich dich gerne noch etwas anderes fragen.

Abschnitt 3 - Zensurenrelevanz Musik

Ich gebe dir jetzt zwei Zeugnisse zur Auswahl,

Stimulus 2: Zwei Zeugnisse zur Auswahl (in die Hand geben!)

ZEUGNIS A	ZEUGNIS B
Englisch 4	Englisch 1
Musik 1	Musik 4
[...]	[...]

und du sagst mir bitte, welches Zeugnis du lieber haben würdest?

Warum?

- Ist dir deine Zeugnisnote in Musik weniger wichtig als deine Zensur in Englisch? Warum?
- Würdest du dich vor deinen Mitschüler*innen schämen, wenn du eine schlechte Zensur in Musik bekommen würdest? Warum?

Übergang:

Vielen Dank dafür. Jetzt widmen wir uns wieder unserem Laptop zu,

da kommt jetzt gleich ein Bild.

Abschnitt 4 – Geschlechterzuschreibungen im Kontext der Leistung im**Musikunterricht.****Stimulus 3: Mädchen / Junge**

- Wer von denen kriegt die bessere Zensur? Warum?
- Ist Musik Jungen oder Mädchenfach?



Übergang:

Vielen Dank. Jetzt widmen wir uns wieder unserem Laptop zu und wieder die gleiche Frage:

Abschnitt 5 - Musikalische Sozialisation: Einfluss auf die Leistungsbewertung?

Stimulus 4: Mädchen ohne Instrument / Mädchen mit Instrument bzw.

Stimulus 5: Junge ohne Instrument / Junge mit Instrument



- Wer kriegt im Musikunterricht die bessere Zensur? Warum?
- Denkst du, dass man sich in Musik verbessern kann, wenn man sich richtig anstrengt? Wenn ja, Warum?
- Kann man in Musik *besser* werden?
- Kann man eigentlich geboren sein für die Musik? Wenn ja, hat das einen Einfluss darauf, wie man in Musik bewertet wird? Warum?

Ausklang- und Abschlussphase

- Fällt dir zum Thema Leistungsbewertung im Musikunterricht noch irgendetwas ein, was wir vergessen haben?
- Danke für die Zeit, Befragte werden aus der Situation kommunikativ herausgeführt, evtl. Debriefing

Anhang B

Erziehungsberechtigtenanschriften/Einverständiserklärung**Einwilligung Befragung zum Musikunterricht**

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte der Schüler*innen
der Schule am Schloss,



 Universität der Künste Berlin

im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität der Künste Berlin zum Thema Leistungsbewertung im Musikunterricht möchte ich in enger Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Musik der Schule am Schloss Schüler*innen zu deren **Sicht auf den Musikunterricht** befragen. Die Befragungen führe ich mit freundlicher Unterstützung der Schule am Schloss im Mai 2019 durch. Die anschließende Auswertung der Gespräche mit den Schüler*innen wird dazu beitragen, den **Musikunterricht** an der Schule am Schloss **weiterzuentwickeln** und noch besser auf die **Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen**.



Alle erhobenen Daten werden sorgsam anonymisiert. Laut Datenschutzgrundverordnung bin ich verpflichtet, Ihnen mitzuteilen, dass während des Interviews personenbezogene Daten wie persönliche Angaben (Vorname, Alter, Geschlecht) und Tonaufnahmen der Gespräche erhoben werden. Alle Schüler*innen, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, benötigen laut Gesetz eine schriftliche Einwilligungserklärung eines Erziehungsberechtigten. Bitte **lesen** Sie sich die **umseitigen** (aufgrund der neuen Datenschutzgrundverordnung etwas längeren) **Erläuterungen** durch und **unterschreiben Sie** unten auf dieser Seite.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Lucas Temming

Lucas Temming
Student der Universität der Künste Berlin

Antje Hildebrand
Fachbereichsleitung Musik

Einwilligungserklärung

Hiermit willige ich ein, dass die im Rahmen des beschriebenen Forschungsprojekts erhobenen personenbezogenen Daten des jeweiligen Schülers / der jeweiligen Schülerin durch Transkripte der Original-Tonaufnahmen von Lucas Temming für das Verfassen einer Masterarbeit mit anschließender Publikation verarbeitet werden dürfen. ¹

_____ Klasse: _____

Vorname, Nachname des Elternteils bzw.
Erziehungsberechtigte/r in Druckschrift

Vorname des Schülers / der Schülerin

Ort und Datum

Unterschrift Elternteil / Erziehungsberechtigte/r

Rückseite:

Ihre Einwilligung ist freiwillig. Sie können die Einwilligung ablehnen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen. Ihre Einwilligung können Sie jederzeit gegenüber mir schriftlich widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diesen für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht. Ich verarbeite die erhobenen personenbezogenen Daten auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß Art. 6 Abs. 1 S. 1 lit. a DSGVO. Sofern besondere Kategorien personenbezogener Daten betroffen sind, verarbeite ich die von Ihnen erhobenen personenbezogenen Daten auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß Art. 9 Abs. 2 lit. a DSGVO. Die personenbezogenen Daten werden bis Juli 2019 gespeichert. Im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben haben Sie grundsätzlich Anspruch auf, Bestätigung, ob Ihre Kinder / Sorgeberechtigte betreffende personenbezogenen Daten durch mich verarbeitet werden, Auskunft über diese Daten und die Umstände der Verarbeitung, Berichtigung, soweit diese Daten unrichtig sind, Löschung, soweit für die Verarbeitung keine Rechtfertigung und keine Pflicht zur Aufbewahrung (mehr) besteht, Einschränkung der Verarbeitung in besonderen gesetzlich bestimmten Fällen und Übermittlung Ihrer personenbezogenen Daten – soweit Sie diese bereitgestellt haben – an Sie oder einen Dritten in einem strukturierten, gängigen und maschinenlesbaren Format. Darüber hinaus haben Sie das Recht, Ihre Einwilligung jederzeit gegenüber mir zu widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diesen für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht. Eine Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten zum Zweck einer automatisierten Entscheidungsfindung (einschließlich Profiling) gemäß Art. 22 Abs. 1 und Abs. 4 DSGVO findet nicht statt.

Anhang C

Kurzfragebogen

Deine Sicht auf Bewertung im Musikunterricht

Bitte fülle kurz folgende Tabelle aus bevor es losgeht.

Alle Daten werden anonym verarbeitet. Vielen, vielen Dank dafür, dass du mitmachst!

😊

<i>Vorname</i>	_____
<i>Klassenstufe</i>	_____
<i>Alter</i>	_____
<i>Geschlecht</i>	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> divers

Abbildung 11: Kurzfragebogen

Anhang D

Transkripte

B1

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B1
Name der Audiodatei	B1_10.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Schule am Schloss, Dachausbau
Dauer der Aufnahme	27:04 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	10.05.2019
Transkribierende	Lucas Temming
Besonderheiten	Kurze Unterbrechungen durch andere Schüler*innen, lautes Türknallen

1	I: Also B1*, ganz schön, dass du da bist. Ich mach jetzt hier auch noch die Aufnahme an als zweites so. Ok. So jetzt geht es los. Ähm als erstes würde ich dich kurz bitten, dir diesen Zettel mal anzugucken. Da stehen nur ganz normale Daten drauf wie dein Vorname, die Klassenstufe und Alter, ob du das mal ausfüllen könntest?
2	B1: Ohne Nachname.
3	I: Genau, nur dein Vorname reicht (Schreibpause) ja super dann gucken wir uns jetzt zusammen ein Video an, ja? Ahm und du kannst einfach mal überlegen was du davon hältst. Ich würde dich bitten äh einfach kurz genau zuzuschauen und mir dann hinterher zu sagen, was du eigentlich denkst, was da ähm also die haben jetzt die machen jetzt eine Aufführung, ja? Im Musikunterricht und du sollst überlegen, was da eigentlich bewertet wird, ja? Also: Wofür kriegen die jetzt eigentlich gleich eine Note? Ahm schauen wir uns das mal zusammen an (Videopause). Das war es schon nicht? So und wir wollen uns jetzt ich würde jetzt gerne von dir wissen, was du denkst (Schüler*innen sind auf dem Gang und unterhalten sich), was da jetzt gerade wofür ihr jetzt die Note bekommen haben. Könnt ihr bitte die Tür zu machen und schnell weitergehen? Dankeschön. (Schüler*innen gehen). B1*, du hast jetzt das Video gesehen. Überleg doch mal, was war da jetzt gerade wichtig, was ist da passiert?
4	B1: (unv.) ja da (unv.) prüfen, wie man mit Musikinstrumenten umgeht (..) ja, ich glaube die können auch gut singen ja also eine gute Note bekommen.
5	I: Also das war wichtig, dass die ähm mit Instrumenten gespielt haben? Und gesungen, ja? Das sind so die zwei wichtigsten Sachen.
6	B1: Genau.
7	I: Ok, und ist dir sonst noch was aufgefallen bei dem Video, wofür man sonst noch eine Note geben könnte?
8	B1: (Überlegt) nein, eigentlich nicht.
9	I: Ok. Ok, jetzt würde ich gerne wissen, wie es bei dir denn so funktioniert im Musikunterricht, ob das auch so funktioniert und dafür habe ich mir was überlegt, und zwar können wir zusammen uns mal diese Zielscheibe hier angucken ja? (..) Ähm (unv.) also wie kam deine letzte Zensur im Musikunterricht zustande? (..) Und wir spielen jetzt gleich ein kleines ähm Spielchen: Du hast hier verschiedene leere Kart- Kärtchen und hier ist eine kleine leere Karte und diese kleine leere Karte kommt in die Mitte. (B1* legt sie in die Mitte). Genau, ja, und was kommt da rein? Deine letzte Zensur in Musik, ja? Weißt du die noch?
10	B1: Mh-mh (schüttelt den Kopf)
11	I: Nicht? Hast du sonst noch im Kopf eine Note von einem letzten, letzten Test vielleicht?

12	B1: (Überlegt, Schüttelt Kopf)
13	I: Auch nicht, ist nicht so schlimm, Wir können das auch ohne die Note in der Mitte machen, ja? Ahm mir ist jetzt wichtig, dass du dir die Kärtchen nimmst und du hast jetzt solange Zeit wie du willst und du schreibst mir ein paar Sachen auf, die für dich wichtig sind, also für die wo du denkst, dass das wichtig ist, dass man eine Note bekommt im Musikunterricht, ja? Und wenn sie ganz wichtig sind, dann tust du sie in die Mitte, wenn sie nicht so wichtig sind, tust du sie hierhin und wenn ganz, weniger wichtig sind, hierhin, ja?
14	B1: Die Seite hier?
15	I: Genau die Seite, wo dieses schwarze Kästchen ist, aber es ist eigentlich egal.
16	B1: (Schreibpause)
17	I: Achso, kannst du bitte diesen Stift hier nehmen? Den tu ich wieder (..) (Schreibpause) Bist du fertig, ja? (Nickt) (unv.) Ok, so?
18	B1: Ja.
19	I: Ok. Ich habe auch noch Karten vorbereitet. Die sind für dich als Option da, ja? Die musst du nicht hinlegen, die sind einfach, falls du vielleicht was vergessen hast, was ich aufgeschrieben hab, ja? Kannst du dir ja mal angucken, ob da was passen könnte, wenn nicht, ist das auch ok.
20	B1: (unv.) (Sortierpause)
21	I: Die sind noch leer genau.
22	B1: Soll ich hier?
23	I: Ja super danke (Sortierpause)
24	B1: Aber es kommt ja hier also (unv.) also welche Musik also welche Art von Musik.
25	I: Also bei der Karte richtig zuhören, wenn man in der wenn man Musik hört kommt es drauf an welche Musik, ja?
26	B1: (Nickt)
27	I: Ok. Vielleicht kann man das ja noch
28	B1: Ja, wenn wir z. B. gerade Rap hören dann wozu braucht man dann zuhören.
29	I: Ja? Also erzähl mal warum.
30	B1: Na, weil ist ja z. B. wenn sie jetzt Deutschap anmacht macht sie ja nicht für Unterricht, sondern für Musik für uns dass wir Zeit für uns Spaß macht.
31	I: Und dann muss man nicht so also dann hast du das Gefühl, man wird nicht bewertet oder warum muss man nicht zuhören?
32	B1: Ja. Ja weil es (unv.) nicht so wichtig vom Unterricht so der (unv.) also, wenn Lust normale Musik dann vielleicht deswegen würde ich hier (unv.)
33	I: (Schüler*innen laufen auf dem Gang und unterhalten sich, Türen fallen zu) (..) (Sortierpause)
34	B1: Ja, das würde ich nehmen, wenn man halt in der Musik gut werden.
35	I: Sag nochmal, wenn man in der Musik gut werden will?
36	B1: Ja zum Beispiel hier mit Klavier üben, da ist das hier ja zum Beispiel in der Woche ein- zweimal.
37	I: Dass man in der, dass man das Instrument ähm
38	B1: Mit dem Instrument gut umgehen kann (Sortierpause). Also meinen Sie hiermit Gruppen?
39	I: Mh-Mh (nickt). Mit anderen.

40	B1: Ok.
41	I: Schön. Lass uns doch nochmal ein bisschen darüber reden, was du aufgeschrieben hast. Weil es ist ja - das weiß das die kenne ich ja noch nicht die Karten, nicht? Also du hast links aufgeschrieben - Unterricht nicht stören ist ganz wichtig. Und (.) erklär doch nochmal wie wie kommt denn die Note zustande, wenn du nicht störst. Also kriegst du eine bessere Note, wenn du nicht störst oder wie hat das einen Einfluss darauf.
42	B1: Eigentlich schon, weil ja wenn man ständig stört dann bekommt man ja halt rote Karte da musst du zum Time Out da hast du ja direkt eine 6 deswegen das macht dir ja immer deine Note schlecht.
43	I: Achso, man kriegt dann direkt eine schlechte Note wenn man stört?
44	B1: Nicht direkt, man bekommt einmal oder manchmal zweimal noch eine rote Karte, da muss man runter, wenn man rote Karte bekommen hat bekommt man auch eine 6.
45	I: Und du hast es ja ziemlich doll in die Mitte gelegt, ja? Und das ist schon ähm also das ist dir wichtiger, als das man singen kann, oder? Also das hat einen höheren Einfluss auf die Note?
46	B1: Ja weil ähm Singen musst du ja erstmal lernen also muss ein Lehrer dir beibringen also wenn du nicht singen kannst und kommst dann bekommst du ja keine schlechte Note.
47	I: Ah ok, also man kann auch im Musikunterricht gut zurechtkommen, wenn man nicht singen kann.
48	B1: Ja und da lernt man auch.
49	I: Man lernt im Musikunterricht, dass man singt? Deswegen hast du es jetzt so an den Rand gelegt, ja? Ok. Alles klar und dann lass uns doch mal zu äh gut zuhören hast du hingelegt auch in der ganz in der Mitte, nicht? Erzähl doch nochmal, was du damit meinst?
50	B1: Also, wenn man nicht gut zuhört oder wenn etwas an die Tafel geschrieben wird und man nicht abschreibt dann in der im Test so oder so dann kannst du halt schlechte Note bekommen, weil du ja nicht zugehört hast.
51	I: Achso, und im Test wird dann äh also das abgefragt was wo du zuhören hättest sollen?
52	B1: Genau.
53	I: Erklär doch mal, wie so ein Test aussieht bei euch.
54	B1: Na eine Seite (Formt mit den Händen ein Rechteck) joa. Dann ähm eine Aufgabe über Klavier, über Noten (..)
55	I: Wie sieht die Klavieraufgabe also muss man wissen was ein Klavier ist oder wie?
56	B1: Nein, nein, es stehen da so schwarz und weiß drin und da muss man beschriften.
57	I: Ah die Noten beschriften, die Notennamen ok. Und wenn man sozusagen nicht gut zuhört im Unterricht hat man dann im Test schlechte Karten.
58	B1: Ja oder weiß nicht ((lacht)) wenn man bei jemanden abguckt.
59	I: Ok ah alles klar. Ok du hast da noch eine weitere Karte hingelegt - gut benehmen, nicht? Ist das für dich ein Unterschied, dass man Unterricht nicht stört und sich gut benimmt? Wo ist da der Unterschied?
60	B1: Ja zum Beispiel - Unterricht stören ist so, mit anderen reden und so, die ganze Zeit laut reden und gut benehmen ist das ja wenn man halt nicht mit jedem redet, nur wenn in Gruppen ist redet, nicht? Halt (.) ja und (unv.) nett ist.
61	I: Also man kriegt bessere Noten, wenn man freundlicher ist?
62	B1: Nein, aber äh das für Lehrerin plus, weil wirst du halt besser auch.
63	I: Ah ok. Sehr interessant. Jetzt sage mir doch noch einmal was da unten steht - Instrumenten.
64	B1: Instrumenten, m- mit mit Instrumenten gut umgehen können. Weil es hat ja nicht da reingepasst.

65	I: Alles klar, ja erzähl was, was meinst du damit genau so?
66	B1: Also, wenn man z. B. wenn (.) wenn man Xylophon bekommt oder Triangel dann dass man nicht so auf den Boden schmeißt oder zu doll damit ja. (.) dann, dass die nicht kaputt gehen halt.
67	I: Also das kann schon auch in die Note einfließen, meinst du dass man wenn man also
68	B1: Ne, das gehört da dazu (zeigt auf die Karte benehmen) bei mir.
69	I: Achso, achso das gehört sozusagen ins Benehmen und das Benehmen fließt aber in die Note ein. Ok. Ja ahm jetzt hast du auch noch die anderen Karten hingelegt, die ich also dir noch vorgegeben hatte, und zwar
70	B1: Welche sagen Sie?
71	I: Zum Beispiel würde mich noch interessieren wie das hier also meine Meinung zu Musik im Unterricht sagen, das ist auch ganz wichtig nicht? Für dich?
72	B1: Ja zum Beispiel. Ja, ja wenn man ein Musik hört also nicht schreibt sag ich dann ähm dann muss man ja immer seine Meinung sagen z. B. jemand hat z. B. (unv.) Gitarre gespielt oder so, ob der eh tief war, hoch war und muss sagen dann was halt besser ist. Dann merkt auch eine Lehrerin oder Lehrer, dass du halt mitmachst.
73	I: Sehr schön, vielen vielen Dank ähm also vielen Dank jetzt dafür und ich würde jetzt dich gerne noch etwas anderes fragen und bevor wir das machen, mache ich mal schnell ein Foto davon, damit ich das nicht vergesse, was du da hingelegt hast (Fotopause) Ok, so, und ähm und jetzt gucken wir uns mal etwas anderes an und zwar gebe ich dir mal ein (.) ein Zeugnis, ja? Und da sind jetzt zwei Zeugnisse zur Auswahl und du suchst dir eines aus, was dir besser gefällt. Guck mal.
74	B1: (überlegt 7 Sekunden) Zeugnis B.
75	I: Zeugnis B?
76	B1: Sind ja auch fast das gleiche.
77	I: Ist fas das gleiche eigentlich nicht? Also
78	B1: Ich hatte in Englisch nur eine 2.
79	I: Ja es ist jetzt nur ein Gedankenspiel aber ähm dir wäre sozusagen lieber, dass du in Englisch eine 1 und in Musik eine 4 hast als andersrum.
80	B1: Ja, weil Englisch kannst du ja überall benutzen z. B. wenn du nach Ausland fährst oder fliegst oder wenn du halt einen Job so willst dann z. B. bei einem Laden oder so, da kommen ja Ausländer und du musst die halt äh mit denen reden können, ja. Ähm das (unv.) das die auch mit dir zufrieden sind.
81	I: Ok.
82	B1: Und Musik, ja, finde ich, ist nicht so meine Sache.
83	I: Ja? Erzähl mal so wa- warum ist dir das nicht so wichtig, was das für eine Note
84	B1: Es ist schon wichtig, weil ich will ja nicht z. B. in meinem Zeugnis alles Einsen und Zweien haben, danach kommt Musik mit einer 4 oder 5, deswegen wollte ich immer, dass ich 3 oder 2 habe, aber ja Musik, wo kann man das benutzen?
85	I: Ok, ja, gute Frage! Also, du würdest dich schon auch so ein bisschen schämen, wenn du eigentlich ein gutes Zeugnis hättest aber in Musik wäre es dann ganz schlecht, hast du gerade gesagt, nicht? Ok und würdest du dich auch ähm vor deinen Mitschülerinnen so ein bisschen schämen davor, ist das so ein Thema?
86	B1: Nein, nein, gar nicht.
87	I: Redet ihr über Musikensuren auch oder redet ihr eher so über
88	B1: Doch, doch, wir reden über alles ((lacht)).
89	I: Ok, also du hattest lieber äh Zeugnis B.

90	B1: B, genau.
91	I: Alles klar, ja, vielen, vielen Dank dafür, ähm jetzt würde ich nochmal etwas anderes machen, ich stell dir noch eine andere Frage, und zwar geht es jetzt weiter mit unserem Bildschirm hier ähm (.) einfach mal sagen (.) Wer von diesen beiden kriegt im Musikunterricht die bessere Zensur?
92	B1: (Überlegt 5 Sekunden) Gute Frage... (überlegt 7 Sekunden) Können es auch beide sein?
93	I: Können auch beide sein, ja.
94	B1: Naja ich glaube die Linke.
95	I: Also das Mädchen, ja? Und erzähl mal warum?
96	B1: Ja, weil Mädchen sind immer besser als Jungs in Musik weil die haben immer Interesse - weiß ich auch nicht warum. Ja, deswegen.
97	I: Also, die werden sozusagen, die kriegen bessere Noten, weil die mehr Interesse am Fach haben, meinst du?
98	B1: Die melden sich halt mehr.
99	I: Mmh und die melden sich nur, kommt das auch noch aus anderen Gründen oder ist das?
100	B1: Mh der Unterricht also über Musik.
101	I: Ok also sie haben einfach mehr Bock auf Musik, sozusagen?
102	B1: Genau.
103	I: Ok mh-mh. Würdest du sagen, Musik ist dann eher so ein Mädchenfach oder ist das ein Jungenfach oder kann man das nicht so richtig sagen?
104	B1: Doch, kann man sagen aber bei manchen Instrumenten passt das ja nicht so für Mädchen also z. B. für Gitarre, sieht ja nicht so schön aus, wenn ein Mädchen eine Gitarre hat im Arm und so.
105	I: Warum sieht das nicht so schön aus?
106	B1: Es sieht so, ja, (..) für mich sieht weiß auch nicht.
107	I: Ja, also du würdest sagen, mit einem, wenn ein Junge eine Gitarre spielt, sieht das irgendwie...
108	B1: Ja, viel besser.
109	I: Ok, ja, alles klar. Was wären für dich so die Mädcheninstrumente, wenn du sagst Gitarre wär es nicht.
110	B1: Alles.
111	I: Alles andere, ok.
112	B1: Klavier fände ich auch für Jungs so gut so jedenfalls besser als Mädchen.
113	I: Alles klar, vielen vielen Dank dafür, jetzt gibt es noch jetzt kommen noch zwei kleine Teile, ja? Der nächste Teil wird dass ich dich gerne fragen möchte - es geht weiter mit einem Bild und zwar (..) schau doch mal: Wer von den beiden kriegt die bessere Zensur im Musikunterricht?
114	B1: (überlegt 3 Sekunden) der Linke.
115	I: Der linke, ja?
116	B1: Ja.
117	I: Also der linke hat kein Instrument in der Hand, der rechte hat ein Instrument in der Hand (Schüler*innen laufen auf dem Gang). Erzähl doch mal warum.

118	B1: Weil (..) eher Leute mit so Musikinstrumenten halt ein Foto und so machen, manchmal machen die auch so für Instagram und so was, so. (..)
119	I: Also du, du glaubst nicht, dass er wirklich Gitarre spielt? Also ich kann dir sagen, er spielt wirklich Gitarre.
120	B1: Doch, in der Freizeit.
121	I: Genau, in der Freizeit spielt er zuhause Gitarre.
122	B1: Ja, weil er darf ja nicht in der Schule Gitarre spielen.
123	I: Ah, ok. Aber du würdest sagen, trotzdem der Linke, kriegt die bessere Zensur. Oder weißt du nicht so genau.
124	B1: Doch der linke.
125	I: Ja? Ich habe es noch nicht so ganz verstanden also der, weil der rechte sozusagen, ist das Instrument das falsche? Weil man in der Schule Gitarre nicht spielen darf oder woran liegt das?
126	B1: Nein, weil zum Beispiel ist kompliziert ich komme jetzt so zu Klasse, dann habe ich eine Gitarre in der Hand und fang irgendwie zu singen und ja dann gucken doch jeder und denkt behindert.
127	I: Ahm ok also es ist so man braucht gar nicht also die Gitarre kann man gleich zuhause lassen (unv.)
128	B1: Ja wenn man Konzert hat oder so dann (..)
129	I: Hat man denn einen Vorteil, also man hat, hat man dann trotzdem einen Vorteil im Musikunterricht, wenn man zuhause Instrumente spielt oder ist das eher egal?
130	B1: Ja, weil man weiß ja die Noten, nicht?
131	I: Ah also man kennt die Noten schon und das ist wichtig für?
132	B1: Ja, für den Anfang und ja.
133	I: Aber du würdest trotzdem sagen, der ohne Instrument hat die besseren Karten im Musikunterricht.(..) Ja vielen, vielen Dank (.) und jetzt würde ich noch gerne wissen also du hast gesagt man kann jetzt er könnte zwar die Noten schon aber er hat trotzdem die besseren Karten im Musikunterricht der andere und ich möchte von dir wissen, wenn er jetzt die Noten noch nicht kann, ähm kann man sich eigentlich in Musik verbessern irgendwie, kann man da besser werden?
134	B1: Ja besser warum weil Lehrerin weiß doch dass er schon die Noten und so alles weiß aber dann wird sie doch den hier (zeigt auf den Jungen ohne Instrument) noch mehr rannehmen und er wird ja nur dadurch besser wenn er immer gut zuhört, immer die Aufgaben und so macht, immer alles abschreibt von der Tafel und ja.
135	I: Ok, also er wird dann sozusagen mehr gefördert, ja? Er könnte sich mehr verbessern.
136	B1: Ja, weil Lehrerin weiß ja schon, dass er, der rechte, alles ich meine fast alles kann.
137	I: Achso, und der kriegt dann einfach seine einfach seine 2 oder so und bleibt ruhig oder so?
138	B1: Ja.
139	I: Ok ja ähm alles klar und würdest du trotzdem sagen, man kann irgendwie geboren sein für Musik? Kann man musikalisch sein? Oder hat das überhaupt keinen Einfluss für die Note jetzt im Musikunterricht?
140	B1: Also wie meinen sie jetzt?
141	I: Mh also es gibt ja, du hast jetzt gesagt man der kann sich einfach verbessern, weil wenn er mehr zuhört, aber geht es ist es vielleicht so, mich würde interessieren, ob es sowas gibt wie Musikalität, ja? Findest du, dass mh wenn man sich mit ihm beschäftigt, dass die Lehrerin vielleicht, irgendwann mal sagen könnte, Mensch, das bringt gar nichts bei ihm, weil er gar nicht musikalisch ist oder es bringt ganz viel, weil er ja total musikalisch ist. Gibt es sowas?
142	B1: Ähm es gibt sowas aber man auch musikalisch sein also (..) es ich finde ja auch z. B. manche der mehr nicht von ab 10 oder 5 Jahren angefangen, der ab 15, 20 Jahre dann so.

143	I: Und das ist das trotzdem?
144	B1: Ja wenn man halt man kann bei jedem Fach gut sein, wenn man zuhört, alles mitmacht, zuhause auch ein bisschen übt.
145	I: Ok sehr schön, ja vielen, vielen Dank ähm jetzt gehen wir noch zu einem weiteren kleinen Thema, und zwar einfach nur ob du äh ob dir eingefallen ist, was wir noch nicht besprochen haben jetzt in der in der ähm Sitzung jetzt hier - hast du noch irgendwas vergessen oder haben wir irgendwas nicht beachtet?
146	B1: Nein.
147	I: Ok, vielen Dank, B1*, war eine Freude, dass du mitgemacht hast. Ich würde dich jetzt bitten ähm genau nimm deinen Stift da und du kannst die, kannst Frau *** sagen, dass die nächste kann. Danke dir und wünsche dir noch einen schönen Tag!

B2

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B2
Name der Audiodatei	B2_10.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Schule am Schloss, Dachausbau
Dauer der Aufnahme	28:04 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	10.05.2019
Transkribierende	Lucas Temming
Besonderheiten	Kurze Unterbrechungen durch andere Schüler*innen, lautes Türknallen

1	I: So, ja, herzlich Willkommen! Vielen, vielen Dank, dass du mitmachst! Ich würde dich bitten, erstmal dir diesen Zettel kurz anzuschauen und auszufüllen - da sind einfach nur ganz einfache Fragen erstmal.
2	B2: (unv.) Vorname nur B2 und mein Nachname?
3	I: Nachname brauchst du nicht. Nur Vorname für mich, dass ich hinterher weiß mit wem ich gesprochen habe. (Schreibpause). Ok! Prima, dann legen wir gleich los - ich muss mal ganz schnell was einstellen - nicht verwirren lassen. So! Also wie gesagt - wir reden einfach ganz frei über Musikunterricht - du musst dir überhaupt keine Sorgen machen, dass ich Frau *** irgendwas sage. Das wird alles ähm ganz vertraulich behandelt und ich bin einfach nur neugierig darauf, was du so denkst über Musikunterricht, ja? Es geht darum, um deine Sicht auf Bewertung im Musikunterricht, ja? Bewertung - weißt du, was ich meine damit?
4	B2: Ja.
5	I: Wenn du wenn du nicht verstehst was ich meine, dann frag einfach sofort ja?
6	B2: Ok.
7	I: Ahm ok dann zeig ich dir jetzt als (unv.) Wir gucken uns jetzt gleich zusammen ein Video an. Ein Video von einer anderen Musikklassse und die führt was auf und ich würde dich bitten einfach mal genau zuzugucken und zu überlegen ähm was da eigentlich jetzt wichtig ist für so eine Bewertung, die dann stattfindet, ja? Also was - wofür kriegen die denn eigentlich eine Note dann? Also geht jetzt gleich los (unv.) (...) (Video-Pause). Ok - das war es schon.
8	B2: Ja.
9	I: Was ist dir denn aufgefallen?
10	B2: Äh also die ganze Gruppe was hat gesungen oder gespielt das ist einfach so Spaß gemacht und das

	ist so halt so einfach, das ist nicht so dass jeder muss können das einfach ist so "Wir werden Spaß machen!".
11	I: Ihr habt Spaß dabei nicht?
12	B2: Ja.
13	I: Ok (..) und was wäre jetzt wichtig für (.) für eine Bewertung? (..)
14	B2: Ähm Bewertung (..) weiß nicht (..)
15	I: Ist ein bisschen schwierig nicht?
16	B2: Ja.
17	I: Die spielen ja auch alle unterschiedliche Instrumente, machen Etwas Unterschiedliches.
18	B2: Ja und jeder hat bestimmt andere Stimme das ist auch so, dass jeder kann anders singen und ja weiß nicht (.) echt (..)
19	I: Ja ok ähm danke erstmal trotzdem dafür ähm ich jetzt haben wir uns ja so eine fremde Musikklassse angeguckt und jetzt würde ich gerne sehen wie es bei dir funktioniert, ja? Wenn du im Musikunterricht bist und bewertest wirst. Und da habe ich mir was Kleines ausgedacht dafür, und zwar guck dir doch mal bitte dieses Ding hier an (.) also (.) Wie kam deine letzte Zensur in Musik zu stande - deine letzte Note ja?
20	B2: Ja.
21	I: Ähm und das ist ein kleines Spiel jetzt, ja? Dass diese kleine dieses kleine Plättchen kommt in die Mitte und da würde ich dich bitten die Note raufzuschreiben, die du bekommen hast, letztes Mal - weißt du die noch?
22	B2: Ähm (.) ich hatte eine 3.
23	I: Ok, na dann ähm können wir die 3 kannst du die 3 ja mal reinschreiben.
24	B2: Hier?
25	I: Genau, da wo das Plättchen liegt jetzt.
26	B2: Hier!
27	I: Genau da wo auf das Plättchen drauf - genau. 3. (..) Super. Und jetzt gucken wir uns mal an was hier drumherum ist also da sind diese Kreise und du hast jetzt da hinten ganz viele Karten und da die können jetzt so angeordnet werden wie du möchtest also wenn man die mehr in die Mitte liegt dann ist es ganz wichtig was da draufsteht auf den Karten - wenn es hier ist, dann ist es ein bisschen wichtig und hier ist es nicht so wichtig ja? Und dann würde ich dich bitten - du hast jetzt genug - also so viel Zeit, wie du möchtest und mal mit diesem Stift hier auf die Karten zu schreiben, mmh was denn - wie denn deine letzte Zensur im Musikunterricht zustande kam, also woraus hat die sich (.) aufgebaut - was war wichtig? Ja?
28	B2: Ok.
29	I: Ja? Verstehst du?
30	B2: Ja.
31	I: Ok prima. (...)
32	B2: Mmh (..)
33	I: Einfach die mit dem Stift darauf.
34	B2: (..) mh was war wichtig (..) und (unv.) oh ((lacht)) hm (.) können Sie nochmal erklären, weil ich (unv.)
35	I: Ja (.) also du hast in der Mitte steht jetzt eine 3 nicht?
36	B2: Ja.

37	I: Und ich würde jetzt von dir gerne wissen: Wie ähm kam es zu dieser 3 ja? Also: was denkst du, was hat Frau *** ähm dazu gebracht, dir eine 3 zu geben, ja?
38	B2: Achso.
39	I: Also (unv.) ja kannst du ja mal überlegen was dir wichtig ist. (Schreibpause)
40	B2: ist nicht so einfach ((lacht))
41	I: Ja ist nicht so einfach genau. (Schreibpause) ich glaub das geht nicht so richtig mit dem ähm mit dem Löschen vielleicht machst du nimm mal eine neue Karte - genau, du kannst auch auf die Rückseite schreiben das geht auch.
42	B2: ähm soll ich ein paar machen oder zwei oder (.)
43	I: Du, so viel wie du magst - du hast jetzt so viel Zeit wie du möchtest. Je mehr desto besser und wenn dir nichts mehr einfällt sagst du Bescheid.
44	B2: (unv.) und (unv.) (.) also das was ich finde im Musikunterricht das ist wichtig oder nicht so wichtig?
45	I: Genau. (Schreibpause)
46	B2: Ja und bin ich bin ich fertig.
47	I: Ok, sehr schön alles klar. Jetzt habe ich habe ich, ich habe auch noch ein paar Karten. Die habe ich schon mit anderen Sachen beschriftet, ja? Und die kannst du dir jetzt angucken und für dich entscheiden ob da was in Frage kommt ob du vielleicht von denen auch noch was legen möchtest - musst du aber nicht ja? Ist nur ein Angebot also das kannst du dir mal in Ruhe durchgucken was da steht und entscheiden ob du das auch hinlegen möchtest oder nicht. (Sortierpause)
48	B2: Naja also ist auch nicht so wichtig (Sortierpause) (Schüler*innen laufen vorbei, bleiben stehen, lassen die Tür offen und unterhalten sich)
49	I: Ok Ähm super du hast ja jetzt doch noch mal ein paar Karten dazu getan - ich würde mich jetzt erstmal natürlich dafür interessieren was du selber schon gelegt hast (..) also du hast zum Beispiel gesagt ähm das hier den Test also dass das du für den Test nicht so viel gelernt hast ja?
50	B2: Ja und deshalb, dass ich kein "gut" bekommen also, dass ich, dass ich kann nicht so gut Deutsch, dass ich kann nicht improvisieren, weil ich muss auswendig lernen und das ist für mich sehr schwer ja. Oder auf Musik auch.
51	I: Was wurde denn da abgefragt im Test - wofür musstest du auswendig lernen?
52	B2: Ähm zum Beispiel sind nenn mal Begriffen Musikbegriffen ja und dann muss ich auswendig lernen also jeder muss lernen, aber ich muss einfach mehr ((lacht))
53	I: Du musst mehr lernen ok. Deswegen hast du das jetzt auch relativ dazu getan mit Fachsprache und Begriffe also das ich es nur nochmal verstehe du hast sozusagen für den Test musstest du diese Fachsprache; Begriffe auswendig lernen ok (..) ähm und was meinst du denn mit aktiv sein im Unterricht?
54	B2: Also, dass ich melde also das ich melde so so wie ich kann so oft, dass wenn ich versteh etwas nicht dann ich frage sofort. Ich habe manchmal Angst, dass ich manchmal kann jeder lachen, aber es ist egal ((lacht)).
55	I: Und hast du das Gefühl, dass das positiv ankommt, wenn du dich viel meldest und auch mal nachfragst, ja? Also du bist sozusagen neugierig so und fragst, wenn du was nicht verstehst und dafür das ist dann gut, ja? Im Musikunterricht ok. Hm und genau das Gegenteil davon - dass du dich nicht so viel meldest hast du gesagt nicht?
56	B2: Ja also ich habe manchmal so, dass ich will melden aber (..) aber ich melde mich nicht.
57	I: Weil du (.) weil du (.) warum?
58	B2: Weil ich (.) Angst habe, dass jemand lacht also ähm, wenn ich sage etwas falsch dann (.) lacht niemand aber im Kopf habe ich so etwas Gefühl, dass jemand lacht.

59	I: Ok, weil das ähm weil das hat das mit dem Deutsch zu tun oder eher mit dem richtig/falsch.
60	B2: Also mit deutsch und ja.
61	I: Ok. Alles klar. Ahm (.) jetzt würde mich noch dafür interessieren - du hast jetzt ein paar andere Sachen noch dazu gelegt von den anderen Karten - zum Beispiel - erklär doch mal was mit ähm im Kopf zu Musik zählen war dir wichtig, ja? Im Kopf zur Musik mitzählen.
62	B2: Also, wenn jemand spielt dann einfach (.) ach (unv.) (..)
63	I: Ist ein bisschen kompliziert nicht? Aber erklär doch mal warum du das hingetan hast.
64	B2: (..), weil (.), wenn jemand macht Musik dann muss ein bisschen können, dass man peinlich (.) ich weiß es nicht.
65	I: Ok alles klar. Ich habe auch noch ähm eine Frage zu ähm Talent haben.
66	B2: Also für Musik das ist gar nicht wichtig, dass muss man Talent haben.
67	I: Also ist es nicht wichtig?
68	B2: Nicht wichtig ja.
69	I: Ok also (.) du hast es jetzt zwar ganz außen gelegt, aber es ist eigentlich nicht wichtig.
70	B2: Echt nicht wichtig.
71	I: Ok also würdest du sagen sowas wie musikalisch sein / nicht musikalisch sein, Talent haben (unv.)
72	B2: Für den Musikunterricht, das ist einfach nicht wichtig.
73	I: Was wäre was was ist du denn was ist wichtig also nicht Talent sondern?
74	B2: Sondern dass man versuchen (..) das man kein Talent haben aber trotzdem man versuchen. Man will lernen. Eine Motivation haben.
75	I: Und man ist aktiv im Unterricht das hast du ja in die Mitte gelegt ok. Ahm jetzt würde mich noch interessieren - Musikgeschmack - hast du irgendwie auch relativ nah in die Mitte gelgt.
76	B2: Ähm Musikgeschmack ich hab das trotzdem nicht so gut verstanden.
77	I: Achso. Was hast du darunter verstanden?
78	B2: Das Musikgeschmack, dass man mag Musikunterricht also wie also weiß nicht was das genau bedeutet.
79	I: Also eigentlich war damit gemeint, dass du ähm zum Beispiel lieber Klassik oder Rap oder Pop-Musik hörst, ja? Ob das wichtig ist im Musikunterricht, ja? Aber du hast es so verstanden, dass man allgemein Musikunterricht gern hat, ja? Also das Interesse am Fach, ja? Das ist dir wichtig.
80	B2: Ja.
81	I: Ok. Mich interessiert auch noch ah (..) du hast jetzt vorhin diese Karte von der Mitte dahinten hingeschoben.
82	B2: Ja weil das gar nicht wichtig ist für Musik.
83	I: Ist es doch nicht wichtig?
84	B2: Nein, weil wenn man spielen dann man muss nicht gut Deutsch sprechen.
85	I: Achso - also wenn es eher um (.)äh um um Musikspielen geht, muss man nicht so gut deutsch sprechen können. Aber beim Test war es dann doch wichtig irgendwie nicht? Weil du hast gesagt du musstest mehr lernen also irgendwie (.)
86	B2: Ist wichtig und ja.

87	I: Also manchmal ist es wichtig?
88	B2: manchmal nicht.
89	I: Ahm und dann hast du noch geschrieben "Mit Instrumenten umgehen können", ja? Erklär doch mal wie genau das sozusagen auf die Note Einfluss hat
90	B2: Ähm das man äh auf Unterricht einfach mit ähm ist so man nicht so liegen auf dem Knie oder irgendwie so und dann man spielt das ist gar nicht weil wenn ich hatte Gitarrunterricht dass man kann man nicht Gitarre so legen (gestikuliert mit den Händen und ahmt eine falsche Spielhaltung nach) da man muss normal spielen und muss man umgehen mit dieser Instrumente.
91	I: Ok interessant und ähm noch eine letzte Frage zu deiner Meinung ja? Hier steht ähm "Meine Meinung zu Musik im Unterricht sagen". Das war dir auch wichtig, ja?
92	B2: Ja weil wenn ich finde was nicht gut dann einfach ich sage das ja.
93	I: Und das ist schon wichtig im Musikunterricht ja?
94	B2: Ja.
95	I: Ist das in anderen Fächern auch so?
96	B2: Ähm (...) ja ((lacht))
97	I: Ok. Vielen vielen Dank also vielen Dank für deine Einschätzungen ja? Ähm jetzt interessiert ähm mich noch eine andere Frage deswegen ähm würde ich jetzt gerne von diesem von dieser ähm Zielscheibe ein Foto machen und dann machen wir was anderes oder willst du die noch verändern irgendwie?
98	B2: Nein.
99	I: Ok dann mach ich schnell mal ein Foto. Vorsicht (...) Ok. So (...) äh jetzt machen wir weiter und zwar gucken wir uns wieder den Bildschirm an (...) so (...) nein wir gucken uns nicht den Bildschirm an ((lacht)) wir gucken etwas anderes an. Ich gebe dir jetzt ähm zwei Zeugnisse zur Auswahl, ja? Und du suchst dir eins aus was dir besser gefällt. (...)
100	B2: (überlegt 20 Sekunden) Ähm vielleicht von Musik 1 haben und von Englisch 1 haben.
101	I: ((lacht)) achso du willst ((lacht)) das beste von beiden.
102	B2: Ja weil Englisch ist auch wichtig zum Beispiel dass man fährt keine Ahnung nach Spanien irgendwie dann wenn jemand kein Spanisch dann einfach spricht Englisch. Ist auch wichtig.
103	I: Sehe ich das richtig, dass es dir ein bisschen schwer fällt dich zu entscheiden zwischen den Zeugnissen?
104	B2: Ja (...) auch kann man Englisch 4 und (...) also Musik ist nicht so wichtig irgendwie ((lacht)).
105	I: Ja?
106	B2: Kann man das mögen oder irgendwie aber (unv.) ist auch nicht wichtig dass man wir brauchen das nicht für jeden Tag. Also vielleicht Englisch 1 und (...).
107	I: Also überlegst du gerade, ob du ob du lieber Zeugnis B haben möchtest?
108	B2: Ja ((lacht)) vielleicht Zeugnis B.
109	I: Ok und du hast gesagt, weil Musik nicht so wichtig ist im Leben und wenn es dann um das Zeugnis geht - also würdest du ähm würdest du dich vor deinen Mitschülerinnen auch so ein bisschen schämen wenn du in Musik eine schlechte Note hast?
110	B2: Ja, weil Musik ist so einfach und ja 4 von Musik das ist so ((lacht)).
111	I: Ok also es ist dann schon eine Ausnahme, schon selten, dass man in Musik so schlecht benotet wird?
112	B2: Ja oder von Sport ähm 5 haben das ist ja ((lacht))

113	I: Also es ist wesentlich ähm also würdest du sagen passiert schon mal öfter, dass man in Englisch eine 4 hat aber nicht so oft, dass man in Musik eine 4 hat?
114	B2: Ja also (.) lieber vielleicht Zeugnis B.
115	I: Ok aber es ist fällt dir schon ein bisschen schwer dich zu entscheiden. Also ein bisschen zu B würdest du tendieren?
116	B2: Ja.
117	I: Ok ahm ja also vielen vielen Dank dafür, wir machen noch weiter mit einem anderen Teil. Jetzt gucken wir uns den Bildschirm wieder an und zwar ahm möchte ich einfach nur von dir wissen, wer von diesen beiden im Musikunterricht die bessere Zensur bekommt. Wer kriegt die bessere Note?
118	B2: (überlegt 10 Sekunden) ist so schwer zu auswählen sehr. (überlegt 8 Sekunden) ähm keine Ahnung das ist sie oder? Dann diese Mädchen.
119	I: Das Mädchen ja? Ok, und (..) weißt du auch warum?
120	B2: Ja und ich hab Angst, dass sie fragen mich warum ((lacht)) weil ich weiß es gar nicht warum.
121	I: Ok. Also es ist nur so ein Bauchgefühl. (..) Lass uns doch mal zusammen überlegen warum warum Mädchen warum das Mädchen jetzt eine bessere Zensur bekommen könnte. Würdest du sagen, Musik ist eher so ein Mädchenfach?
122	B2: Nein auch für Jungs.
123	I: Ok aber du hast trotzdem das Gefühl, sie würde ja? (..)
124	B2: Warum weiß ich nicht. (...) könnte auch sein, dass er hat bessere Note als sie.
125	I: Kann das vielleicht sein, dass, wenn du sie dir jetzt anguckst, dass eine von beiden vielleicht besser ist in irgendeinem Bereich von dem was du jetzt hier gerade gesagt hast also was du gelegt hast? Weißt du was ich meine? Mädchen sind ... (zeigt auf die Zielscheibe).
126	B2: sind ruhiger!
127	I: Meinst du ja?
128	B2: Ja"
129	I: Sind ruhiger, also dass man was hast du denn gelegt?
130	B2: Zum Beispiel richtig zuhören, wenn man in der Stunde Musik hört. Dass Jungs immer machen so Quatsch und Mädchen sind ruhiger - meine Meinung.
131	I: Und deswegen kriegen die sozusagen im Musikunterricht eine bessere Note, weil das wichtig ist ja?
132	B2: Ja.
133	I: (..) Fällt dir sonst noch was?
134	B2: Nein.
135	I: Ok ja vielen vielen Dank für die Einschätzungen ähm jetzt gucken wir uns noch ein weiteres Bild an, ja? Und zwar ähm würde ich dich mal fragen, wer von DIESEN beiden die bessere Zensur bekommt.
136	B2: (überlegt 5 Sekunden) Diese mit Gitarre.
137	I: Mit Gitarre? Ok. Und warum ((lacht))
138	B2: ((lacht)) weil sie übt (unv.) Gitarre und kann man auch so sehen, dass die zweite Mädchen (unv.) kann auch.
139	I: Also die also die könnte auch Gitarre spielen man weiß es nicht aber ähm für das Bild also sie spielt nicht Gitarre, ja? (zeigt auf das linke Bild) aber sie spielt Gitarre (zeigt auf das rechte Bild) ähm regelmäßig und

	deswegen kriegt sie hast du gesagt, die bessere Note ja?
140	B2: Ähm das ist schwer weil kann man auch so sehen dass diese mit Brille hat bessere Note als sie dass z. B. diese Mädchen spielt Gitarre nur in Freizeit ja und für Note das (..) ja (.)
141	I: Aber hat das einen Einfluss, wenn sie Gitarre in der Freizeit spielt auf die Note im Musikunterricht?
142	B2: Ja.
143	I: Was für einen Einfluss?
144	B2: Weil, wenn z. B. sie kann umgehen mit diesem Instrument.
145	I: Stimmt, das war dir ja auch wichtig nicht? In der
146	B2: Ja und einfach wenn Lehrerin sagt dass ähm: "Wir spielen jetzt Gitarre!" und sie kann einfach das einfach und andere nicht und sie kriegt bessere Note.
147	I: Ok (..) und ahm (.) sehr interessant sehr schön jetzt würde mich noch interessieren (.) ähm wie (sortiert Blättert) so (..) ob ob die jetzt trotzdem in Musik auch besser werden könnte also könnte sie sich verbessern die andere die nicht Gitarre spielt.
148	B2: Ja.
149	I: Ahm kann man sich in Musik denn verbessern eigentlich? Also kann man besser werden?
150	B2: Ja wenn jemand das möchte dass ja (.) kann (..)
151	I: Du hast ja auch gesagt du hast viel gelernt für den Test ja? Also man man kann in Musik sich schon irgendwie verbessern aber und gibt es trotzdem so was dass man für Musik irgendwie geboren sein kann?
152	B2: Ja dass man z. B. von als ähm Kind (unv.) dass diese Talent ist ähm wie kann man es sagen ist große Talent.
153	I: Weil du hast ja auch gesagt Talent ist irgendwie nicht so wichtig trotzdem im Musikunterricht.
154	B2: Ja wenn jemand hat kein Talent dass ähm ist nicht einfach, dass hast du kein Talent und du kannst nicht Musikunterricht gehen sonst ja wenn jemand Talent haben das ist ein PLUS einfach.
155	I: Ok ahm also man man kann Talent haben aber man kann sich trotzdem verbessern im Musikunterricht?
156	B2: Ja
157	I: Ok, also wenn man sich richtig anstrengt und viel mitmacht und lernt, dann kann man genauso gut eine Note bekommen wie die andere die zu Hause
158	B2: Ja.
159	I: Ok ja vielen Dank. Fällt dir denn noch irgendwas ein zum Thema Bewertung, Leistungsbewertung, zu Noten oder zu dem was wir besprochen haben. Hast du noch eine Frage oder fällt dir irgendwas ein, was wir vergessen haben.
160	B2: Nein vielleicht nicht.
161	I: Ok. Vielen vielen Dank, B2, hat mir sehr viel Spaß gemacht.
162	B2: Mir auch.
163	I: Jetzt mach ich wieder die Aufnahme aus und dann gehen wir zusammen zurück, ja?

B3

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B3
Name der Audiodatei	B3_10.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Schule am Schloss, Villa-Keller
Dauer der Aufnahme	31:24 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	12.05.2019
Transkribierende	Hedwig Koch-Temming, Liora Jaffe, Lucas Temming
Besonderheiten	-

1	I: Alles klar B3, Herzlich Willkommen, super, wir legen gleich los du hast ja schon so ein bisschen mitbekommen worum es geht ein bisschen, es geht um deine Sicht auf Musikunterricht und wie bewertet wird und es geht gleich los mit einem kleinen Zettel, den ich dich bitten würde, auszufüllen. Es ist ganz unkompliziert, lies dir mal durch was dasteht.
2	B3: Okay (Schreibpause)
3	I: Okay gut und jetzt gucken wir uns gleich zusammen ein kleines Video an und ich würde dich dann einfach bitten mal gut aufzupassen, was da passiert und zu überlegen wie, wie wird denn das jetzt bewertet was die da eigentlich machen? Also das ist eine Szene aus dem Musikunterricht gucken wir uns die mal an. (Videopause) Genau, was ist denn da jetzt passiert eigentlich in dem Video?
4	B3: Also ähm sechs Mädchen haben so etwas gemacht so wie so wie ein Orchester, Chor und so und haben zusammen zusammen ein Lied gesungen und Instrumente (..) gemacht, gespielt, und ja.
5	I: Und wenn jetzt das ist jetzt so eine Szene gewesen, die jetzt auch die haben eine Note bekommen, eine Gruppennote, ja? Und was wie würdest du das sehen was, was bewertet man denn jetzt da?
6	B3: Ähmm, also ich würde bewerten wie ob die halt auch mal gucken, ob die mal freisprechen, oder wie ob die Instrumente gut spielen können, ob sie gut im Takt von dem Lied sind (..) und dann würde ich noch gucken, ob sie halt nicht einfach so sitzen, sondern halt gerade und aufrecht.
7	I: Ah okay, okay, ja schönen Dank für die Eindrücke jetzt würde es mich natürlich auch noch ganz doll interessieren, wie es denn bei dir im Musikunterricht so funktioniert mit der Bewertung, was da so wichtig ist?
8	B3: Also genau heute haben wir das dann gemacht ((lacht)) also so etwas in der Art zumindest also ich musste vor der ganzen Klasse stehen und mit meiner Freundin zusammen singen und da wurden wir halt auch bewertet ob wir zum Beispiel aufs Publikum sag ich jetzt mal gucken, ob wir frei sprechen, ob wir sozusagen genau das ungefähr (sitzt aufrecht mit Körperspannung) ob wir präsent sind, ob wir alles auch äh richtig singen können und nicht nur die Hälfte und danach wissen wir nicht weiter und dafür wurden wir halt benotet und ja.
9	I: Ach toll, ja total interessant ich würde da gleich einfach gleich mit einsteigen mit dem was du grade erzählt hast und zwar würde mich interessieren du hast ja jetzt gesagt ich habe schon was aufgeführt und es wurde auch benotet kannst du dich noch an deine letzte Zeugnisnote erinnern für Musik?
10	B3: 2+
11	I: 2+. okay dann würde ich dich doch mal einmal bitten guck mal das kleine Kärtchen ist hier in der Mitte von dieser Zielscheibe und da kommt jetzt deine 2+ rein. ja (...) Genau. Und diese Zielscheibe soll jetzt sozusagen darstellen, was besonders wichtig ist aahm in Bezug darauf wie diese 2+ eigentlich zustande gekommen ist ja wie kam das dazu, dass du eine 2+ im Musikunterricht hast? Was ist wichtig? Ganz in der Mitte! Was ist auch wichtig? Ein bisschen weiter außen! Was ist ein bisschen wichtig ja, weniger wichtig? Hier außen! Also hier sind die Kärtchen genau die kannst du dann, dann legen wir das zurecht du hast jetzt genug Zeit mach dir keinen Stress so hast so viel Zeit wie du möchtest, sag einfach Bescheid, wenn du, wenn du nicht mehr.
12	B3: (Schreibpause) Wie viele muss ich insgesamt machen?
13	I: So viel wie du willst mh wenn du sagst du ist fertig, dann bist du fertig.

14	B3: Okay, dann bin ich fertig.
15	I: Okay (unv) okay also ich habe auch noch Karten aufgeschrieben zuhause, ja? vielleicht aahm vielleicht kannst du die Mal angucken und einfach gucken ob das passt oder nicht aber du musst jetzt keine von denen legen ist ist nur ein Angebot, kannst ja mal schauen ob was passt dazu.
16	B3: (unv.)
17	I: Wenn du die schon hast, kannst du die auch weglegen.
18	B3: (unv.) (Sortierpause) Zuhören und leise sein, soll ich das trotzdem beides verschiedene Punkte machen?
19	I: Kannst du machen, ja.
20	B3: (Sortierpause) Okay, also so schlecht, dass es hierin packe ((lacht)) Talent. (Sortierpause) Was meinen sie hiermit ((zeigt auf die Karte nicht langsamer oder schneller werden (...)))?
21	I: Also nicht langsamer oder schneller werden.
22	B3: Achso, oder!
23	I: So was wie Takt halten Tempo halten.
24	B3: Hatten wir heute z. B. auch (unv.)
25	I: Okay ja Mensch das ist ja eine ganze Menge freut mich total und ich hätte noch ein paar Fragen einfach zum Verständnis also z. B. hast du ja selber aufgeschrieben, dass ganz wichtig ist eventuell, dass man ein Instrument spielt. Was meinst du denn mit dem eventuell?
26	B3: Also (.) also, ich hab mal Instrument gespielt deswegen eventuell aber es kommt halt immer bei Lehrern so gut an, wenn du sagst ja du spielst ein Instrument dann kannst du so mitspielen und dann kriegt man auch logischerweise dann halt eine bessere Note.
27	I: Also man hat einen Vorteil davon. Ist das bei jedem Instrument so oder gibt es da Unterschiede? Was hast du denn gespielt?
28	B3: Gitarre. Aber da war ich noch sehr klein also was heißt klein, zehn oder so (unv.).
29	I: Aber du hattest schon das Gefühl, wenn du es jetzt weitergemacht hättest dann hättest du vielleicht sogar noch eine 1 bekommen oder eine 1-?
30	B3: ((lacht)) Vielleicht.
31	I: Vielleicht. Okay, aber du hast ja auch gesagt singen ist ganz wichtig und das ist ja kein Instrument nicht?
32	B3: Ja, singen ist einfach wichtig weil mit singen zeigt man einfach, dass du dich was traust in der Klasse man traut sich jetzt zum Beispiel nicht so vor anderen so zu singen und wenn du dich traust, dann heißt es halt, dass du wirklich sagst okay Musik ist mir wichtig ich will ich will darin gut sein ich will eine gute Note, ich werde jetzt auch singen.
33	I: Ah ja okay also es ist schon noch eine andere Sache als Instrumente spielen zu singen?
34	B3: Ja, weil das kann ja sozusagen eigentlich jeder
35	I: Ah ja okay okay.
36	B3: Also natürlich so manche können besser singen manche schlechter, aber wenn man sich wenigstens schon mal traut und auch singt.
37	I: Hat denn also du hast jetzt gesagt manche können besser singen weniger du hast ja auch gesagt dass man Talent haben muss so ein bisschen also hast du weiter aussen gelegt aber ist trotzdem wichtig was was meinst du damit? Hat das was damit zu tun?
38	B3: Also Talent ist halt mit Talent meine ich, dass zum Beispiel einer kann gut Keyboard spielen dann hat er zum Beispiel könnte er eventuell auch eine bessere Note haben als ich weil ich bin jetzt nicht so die Beste in Keyboard und wenn wir dann die Keyboardnote kriegen dann hat er ja einen Vorteil gegenüber mir.

39	I: Ach so weil er sozusagen Talent hat fürs Keyboardspielen-
40	B3: Genau sozusagen als Beispiel.
41	I: Könnte er auch also, es könnte zum Beispiel so sein, dass er gelernt hat fürs Keyboardspielen aber du fürs Singen oder andersherum oder hat man automatisch, wenn man Talent fürs Keyboard hat auch ein Talent fürs Singen?
42	B3: Also es könnte auch sein, dass man beides hat, aber es könnte auch sein, dass man gar nichts hat von den beiden.
43	I: Aber du würdest sagen, würdest du sagen es gibt also, wie stellt sich Talent ähm haben in der Musik da? Hat man dann so ein allgemeines Talent für Musik machen oder hat man so ganz spezielles?
44	B3: Spezielles.
45	I: Ja? Also für bestimmte Bereiche in Musik?
46	B3: Ja für bestimmte Bereiche.
47	I: Ok, also du hast dann gesagt, dass man könnte Talent haben für bestimmte Keyboard spielen, für singen, was kann man noch für Talent haben?
48	B3: Man kann auch Vorkenntnisse z. B. haben bei Instrumenten. Das sind ja auch dann sozusagen so was in der Art.
49	I: Ach so genau, wie bei dir dass du Gitarre spielst.
50	B3: Ja.
51	I: Ja ok super, dann hast du noch, was steht denn da? Ah, gute Hefterführung.
52	B3: Ja.
53	I: Das ist also auch ein Kriterium für die Note gewesen?
54	B3: Also, bei mir war es so ich habe ja, ich habe ja Musikhefter und immer wenn ich dann immer so fertig bin, dann gehe immer zu Frau Frau***, ich sag "gucken Sie was für einen schönen Hefter ich da habe und so," deswegen dann (.) denke ich, kommt denn auch ein bisschen so besser an als wenn man keinen Hefter hat und sie immer neu für dich die Blätter kopieren muss.
55	I: Und ist das auch, sagt das Frau Frau*** das auch ganz offen, dass es geht bei mir in die Note ein, oder hast du eher das Gefühl, dass es so ist?
56	B3: Ich habe das Gefühl.
57	I: Ok, das weiß du nicht ganz genau.
58	B3: Deswegen habe ich das auch hier hin gemacht. ((Zeigt auf die Zielscheibe))
59	I: Das macht einen guten Eindruck.
60	B3: Ja, genau guten Eindruck.
61	I: Alles klar, ähm, ok, jetzt würde mich noch interessieren, ähm bei den, also du hast jetzt gut deutsch sprechen auch noch mit reingenommen, aber das ist nicht so wichtig also ein bisschen am Rand.
62	B3: Nein, ich finde es nicht so wichtig.
63	I: Aber war schon irgendwie drin.
64	B3: Ja, irgendwie muss man ja kommunizieren.
65	I: Alles klar, weil man im Musikunterricht halt eben auch viel redet?
66	B3: Ja.

67	I: Ok, jetzt würde mich noch interessieren ahm wie, was du mit im Kopf zu Musik mitzählen meinst, ja? Das ist ja jetzt eine Karte gewesen, die ich jetzt mit als Option gegeben hatte.
68	B3: Im Kopf Musik mitzählen ja das ist gut halt für dich selber aber Frau Frau*** kriegt das ja nicht mit, wenn du im Kopf zählst. Ich finde dann fühlt man sich auch besser so also, wenn du so merkst ok ich mach mit.
69	I: Kannst du mir nochmal darüber erzählen, also, wie könnte man des den merken wen du jetzt wirklich, wenn Frau *** hat ja das Problem sie weißt ja nicht ob du im Kopf mitzählst, oder nicht was könnte sie denn machen damit sie merkt. dass du da wirklich 100% dabei bist.
70	B3: Sie kann ja Frage stellen oder so, dazu, und dann könnte ich mich z. B. melden. ((lachen)) und damit mitmachen.
71	I: Alles klar, OK, also deswegen ist das melden so wichtig, nicht?
72	B3: Melden könnte ich sogar so machen ((verschiebt die Karte auf der Zielscheibe)).
73	I: Ok, ein bisschen weiter in die Mitte noch ok. Verstehe. Ja ok, ähm was, jetzt habe ich noch eine Frage zu, was steht denn hier, kannst du mir das vorlesen.
74	B3: Singende Menschen bewerten. Z. B. meine Freundin singt gerade, und ich sag dann Frau Frau***, ja sie war, sie hat freigesprochen, sie hat es gut gemacht, sie war nicht so im Takt, war zu schnell...
75	I: Also, Frau Frau*** äh nimmt eure, euer Urteil mit rein
76	B3: Genau, in die Bewertung
77	I: Ihr habt so zu sagen Anteil, du kannst da deine äh Kameraden bewerten.
78	B3: Genau, also die End- die Endnote hat natürlich sie, aber sie fragt natürlich uns auch nach unserer Meinung.
79	I: Und Ist das nur beim Singen oder ist das auch bei anderen Bereichen?
80	B3: Also ich weiß also haben wir nicht in anderen Bereichen gemacht, wir haben es heute, genau wieder alles heute ((lachen)) haben wir aber heute wieder gemacht, dann musste ich auch bewerten.
81	I: Erzähl mal, wie das denn wahrgenommen, was hast du denn gesagt?
82	B3: Also ich habe es gesagt, dass die das eigentlich sehr gut gemacht haben, die waren nur zu schnell, dass war das einzige, was an denen halt nicht so gut war, weil sonst haben die es gut gemacht und dann haben die auch eine 1- gekriegt.
83	I: OK, haben die alleine gesungen oder mussten die?
84	B3: Die haben zu zweit gesungen.
85	I: Ah, also deswegen hast du auch wahrscheinlich hier mit anderen zusammen spielen können äh reingetan weil das eben wichtig war für dich.
86	B3: Ja
87	I: OK, Hat Frau Frau*** dann dir zugestimmt, hat die gesagt?
88	B3: Ja sie hat zugestimmt deswegen haben die auch eine 1- gekriegt.
89	I: Also sie hat gesagt stimmt B3, oder du hast das genau richtig erfasst?
90	B3: Ja.
91	I: Ok, verstehe. Und ich merke, dass du jetzt ja auch schon selber, wenn wir darüber reden, die Fachsprache und Begriffe schon ein bisschen schon so bisschen schon verwendest hast, mit Takt und
92	B3: Naja, ((lachen)) nicht so.
93	I: Aber es ist dir auch wichtig?

94	B3: Ja ist auch schon wichtig. Im Fach Musik.
95	I: Ja? Das man halt die, die Begriffe ein bisschen kennt und anwendet?
96	B3: Ja, es kommt gut an, denke ich mir. Finde ich.
97	I: Und wie, wie wird das überprüft im Unterricht?
98	B3: Das ist ganz einfach: wenn Frau Frau*** dich fragt.
99	I: Achso, die die macht dann eine mündliche Abfrage.
100	B3: Ja, genau. Im Mündlichen sie fragt z. B. so, was ist dann wenn man drei Tast- das war heute so, was ist wenn man drei Tasten drückt, wie heißt es da, ich wusste es nicht ((lacht)) und aber meine Freunde und so da haben die halt so gesagt ja 7. Klasse hatten wir das und so wer weiß das und dann wussten die es halt, und das kommt ja dann auch gut an.
101	I: Aber es wird meistens dann sozusagen mündlich überprüft und nicht schriftlich?
102	B3: Ja, ähm, mündlich. Schriftlich haben wir noch nicht so, hatten wir mal einmal geschrieben einen Test.
103	I: und wir war das so der Test?
104	B3: War gut.
105	I: Ja?
106	B3: Ja
107	I: Und habt ihr, hast du das Gefühl das war auch ungefähr was hier so liegt wurde so abgefragt oder eher?
108	B3: Naja (..) haben sie jetzt nicht gefragt ob ich gut singen kann ((lacht)).
109	I: Ok super, danke dir für diesen äh für diese Zielscheibe. Es geht gleich weiter mit einem anderen Teil noch. Ich würde mir das gerne abfotografieren.
110	B3: Ok gerne, wenn sie meine Schrift lesen können ((lacht)).
111	I: Ja, da gab es schon andere! (Fotopause) Ok, so, dann geht es jetzt weiter, und zwar möchte ich wissen, es ist eine relativ einfache Frage, welches Zeugnis du lieber haben möchtest, guck dir mal diese beiden Zeugnisse an.
112	B3: (Überlegt 2 Sekunden) Boah. Das ist schwer (..) Naja, bei mir es ist ehrlich gesagt klar definitiv das (zeigt auf Zeugnis A) also das ist mein Zeugnis gerade ich habe sogar in Englisch in 4 das passt perfekt. ((lacht)) (..) Musik habe ich zwar keine 1 aber eine 2.(..) Schwer. Ich glaube ich würde dann lieber Zeugnis B nehmen. Englisch ist Hauptfach, English ist wichtig, auch wenn ich das nicht akzeptiere. Es ist wichtig.
113	I: Was meinst du mit also warum ist es wichtig das Englisch Hauptfach ist?
114	B3: Also es ist erstens wichtig für MSA, weil, weil man ja drei E-Noten braucht und mit einer 4 hat man keine E-Note. Und Musik, Musik (.) das ist ja bei uns eher so Wahlpflicht und Kursfach und das geht halt das ich glaub nicht, dass wenn ein wenn mich eine Schule annimmt, dass sie dann guckt Musik, gute Note? Ok, du kommst auf meine Schule.
115	I: Also, geht es dir so ein bisschen darum äh du willst den MSA bestehen, und Englisch ist da ausschlaggebend, Musik hat dann nicht so ein Einfluss darauf auf den MSA.
116	B3: Musik ist nur wichtig, damit der Durchschnitt hoch ist.
117	I: Ah ok.
118	B3: Dass ist das was da wichtig ist.
119	I: Und wenn du jetzt mit Mitschülern über dein Zeugnis reden würdest, würdest du dich ähm eher sagen wir mal schämen dafür, wenn du in Englisch eine 4 hättest oder in Musik eine 4?

120	B3: Also, in Musik würde das, glaub ich, keinen interessieren, ob ich eine 4 habe.
121	I: Ja?
122	B3: Ja ((lachen)).
123	I: Also ist es egal?
124	B3: Ich bin ehrlich also ich sage meine Noten, ich kann auch sagen ob ich in Mathe eine 4 habe. Das ist alles ok.
125	I: Also du würdest sagen, in Musik ist einfach, niemand interessiert sich so wirklich für die Note.
126	B3: Also niemand, es gibt bestimmt Menschen, die sich dafür interessieren aber nicht in meiner Klasse ((lacht)).
127	I: Ok. Also du tendierst du Zeugnis B, aus dem Grund, weil ähm Englisch Hauptfach ist, weil du das brauchst wenn du den MSA machen willst.
128	B3: Genau.
129	I: Ok, danke dir. Wir machen weiter. Und wir werden uns wieder unserem Laptop zu. Da gibt ja gleich ein Bild, und wieder die gleiche Frage, ja? Also ähnliche Frage ähm du sollst dich entscheiden zwischen zwei Personen und mir sagen wer von den die bessere Note in Musikunterricht bekommen wird. Ja?
130	B3: (Überlegt 4 Sekunden) von von, von was soll ich das jetzt bewerten?!
131	I: Einfach nur vom Aussehen.
132	B3: Das ist ja jetzt klar wer was jetzt sagt! Man geht natürlich jetzt jetzt bestimmt, bestimmt sagen jetzt alle hmm die hübschere die kriegt jetzt eine bessere Note (unv.) aus- (.) Ich weiß es ehrlich gesagt nicht. Keine Ahnung, beide sehen schlau aus.
133	I: ok. Würdest du sagen? Sie kriegt die bessere Note oder er kriegt die bessere Note?
134	B3: Ist schwer (..) Dann sage ich eher das Mädchen, vielleicht Mädchen und Musik passt vielleicht besser.
135	I: Ja? Warum?
136	B3: Naja Mädchen konzentrieren sich eher mehr auf die Schule würde ich behaupten als Jungs.
137	I: Hat das allgemein mit der Schule zu tun oder auch speziell mit Musik gibt es da irgendwas?
138	B3: Also, beides. Auf Schule und auf Musik. Also, natürlich gibt es Jungs die auch gut sind in Musik und so aber tendenziell glaube ich eher Mädchen.
139	I: OK. Also würdest du schön auch sagen, also du hast jetzt gesagt, die Schule allgemein, ist für Mädchen, die interessieren sich mehr die sind da mehr drin. Aber Musik ist auch, würdest du sagen Musik ist dann eher ein Mädchenfach oder ein Jungenfach, oder...?
140	B3: Also es ist beides schon, aber, ich glaub eher so Mädchen.
141	I: Ja? Was würdest du sagen, was können die Mädchen besonders gut von den Sachen, die du jetzt z. B. auch geschrieben hast, was Jungen nicht so gut machen? Gibt es da was? Oder gibt es da vielleicht gar nichts?
142	B3: Gute Hefterführung.
143	I: Ja?
144	B3 Auf jeden Fall! Jungs und Heft, wooh, da kann ich dich ihnen direkt einen Hefter von meiner Klasse zeigen ((lacht)). (..) Soll es das jetzt beziehen auf meinen Kurs oder ganzen insgesamt auf Musik.
145	I: Sowie du das denkst, ganz auf Musik.
146	B3: Ok, vielleicht sind die Mädchen ein bisschen leiser. Sonst denk ich sind wir da gleich ungefähr.

147	I: Ok aber das sind ja jetzt Sachen gewesen die relativ am Rand waren?
148	B3: Ja.
149	I: Macht das es eigentlich dann nicht so einen großen Unterschied?
150	B3: Ja, macht auch keinen großen, meinte ich ja.
151	I: Ok, genau. Also irgendwie ein bisschen, Mädchen haben ein bisschen einen Vorteil in Musik aber nicht so wirklich.
152	B3: Genau ja genau
153	I: Alles klar, gut. Dann gehen wir weiter. Nochmal zwei Bilder. Und du sagst mir wieder, wer von die Beiden die bessere Zensur bekommt im Musikunterricht.
154	B3: (überlegt 2 Sekunden) Also, die spielt eine spielt jetzt Gitarre. Das könnte ein Anzeichen dafür sein, dass sie eventuell besser ist und die andere, ich weiß nicht. Die sieht einfach schlau aus. ((lacht)) (...). Also, ist schwer.
155	I: Das sind ähm Schwestern und die eine spielt Gitarre in der Freizeit und die andere nicht.
156	B3: Die andere ist bestimmt gut in anderen Fächer, wie ich sehen kann. Denke ich zumindest. (...) Dann würde ich eher sagen, die mit Gitarre.
157	I: Und warum?
158	B3: Weil sie Gitarre spielt. ((lacht))
159	I: Du hast ja auch Gitarre gespielt, haben wir vorher schon gesagt.
160	B3: Ja.
161	I: Und du hast gesagt, man hat so ein bisschen Vorteile davon.
162	B3: Ja, ein bisschen.
163	I: Warum?
164	B3: Weil, z. B. wenn man halt so sagt Frau ***, wir sollen halt z. B. singen und so, dann fragt sie halt z. B. so ja wer will Keyboard spielen, kann jemand irgendetwas anderes spielen will, die Person dazu spielen, und da kann man halt punkten in solchen Sachen.
165	I: Also man kann dann sagen ja ich kann schon Gitarre spielen.
166	B3: Dann spielt man, dass und dann hört sie das und denkt sie ok du kannst schon dein Instrument spielen. Das kommt gut an.
167	I: Und ähm was machen denn die, also hast du, dass Gefühl man kann sich trotzdem auch verbessern, wenn man kein Instrument spielt im Musikunterricht?
168	B3: Ja klar!
169	I: Man kann halt lernen?
170	B3: Ja, ja, ich bin auch nicht besser Gitarrenspielerin, definitiv nicht. ((lacht))
171	I: Und was kann man lernen, um in Musik besser zu lernen?
172	B3: Einfach Interesse zeigen.
173	I: Interesse zeigen, mitarbeiten sozusagen?
174	B3: Genau, Interesse zeigen, mitarbeiten. Das ist ja keine Grundvoraussetzung ein Instrument zu spielen, es kommt einfach nur besser an.

175	I: Also es kommt besser an beim Lehrer? Oder bei der Lehrerin? Und dann mag die einen ein bisschen mehr.
176	B3: Nein, kein mögen. ((lachen)) Lehrer müssen gerecht bleiben!
177	I: Die müssen gerecht bleiben, ok.
178	B3: Auch wenn die es nicht immer sind aber ja.
179	I: Also was für einen Einfluss hat das denn dann auf die Note, wenn man jetzt sagt Frau ***, ich spiele Gitarre. Was würde Sie dann...?
180	B3: Sie würde bestimmt denken so ja, seit wie lange schon, was kannst du alles spielen, so was.
181	I: Ok. Danke. Jetzt frage ich mich nochmal, ich würde gerne von dir wissen, ähm wir haben ja auch ein bisschen darüber geredet über Talent, nicht? Du hast gesagt es gibt so bestimmte Talent, also bestimmte Art von Talent, ja, in Musik, und würdest du sagen, das ist einfach von Geburt an so festgelegt, dass man das Talent hat, oder wie kommt das zu Stande?
182	B3: Ja, entweder hat man schon Talent von Geburt, z. B. eine schöne Stimme oder so was oder man kann, oder das mit dem Talent halt auf bei Instrumenten. Oder man kann das schon seit der Grundschule oder so irgendwas hat es damit zu tun.
183	I: Und wie entwickelt sich das Talent. Also wir haben jetzt darüber geredet von Geburt an könnte es eine Möglichkeit sein, ähm und kann man sich denn dann in Musik auch trotzdem verbessern, wenn man kein Talent hat?
184	B3: Ja kann man, man kann es einfach wenn man zum- man kann aber auch da anfangen und dann mitmachen, mitmachen, mitmachen, auch neue Sachen lernen , im Kopf behalten und dann beim nächsten mal einfach auch punkten.
185	I: Ok, also wenn man sich, wenn man sich anstrengt...
186	B3: Kann man alles schaffen
187	I: Kann man alles schaffen, Ja?
188	B3: Ja.
189	I: Ja, das gilt auch für Musik. Das ist nicht nur bei den anderen Fächern so?
190	B3: Ja.
191	I: Vielen vielen Dank, Jetzt habe ich noch eine weitere Frage an dich. Einfach nur, wir haben jetzt ja schon über einen Haufen Dinge gesprochen, findest du da fehlt jetzt noch irgendwas, was noch ganz wichtig ist für Bewertung im Musikunterricht. Haben wir noch was vergessen?
192	B3: Manchmal kommt es noch auf Lehrer oder Lehrerin an, wenn die Lehrerin dich z. B. nicht leiden kann oder so, dann kann es halt nicht gut enden.
193	I: Hier war noch mal eine Karte mit die Lehrerin mag jemand einfach.
194	B3: Ja, aber mögen, mögen nein. Entweder die Lehrerin ist einfach generell nett und behandelt einfach alle gleich oder die Lehrerin hat was genau gegen dich.
195	I: Ah ok.
196	B3: Dass ist dann.
197	I: Dann hat man keine Chance.
198	B3: Nein.
199	I: Es kommt, würdest du sagen?
200	B3: Es kommt manchmal wirklich auf Lehrer oder Lehrerin an.

201	I: Was würdest du sagen, hat der Lehrer einen größeren Einfluss auf die Note, oder hat das Instrument was du Hause spielst?
202	B3: Die Lehrer/Lehrerin!
203	I: Ok super, vielen vielen Dank, B3. Danke für diene Zeit. Ich mache jetzt aus.

B4

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B4
Name der Audiodatei	B4_10.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Schule am Schloss, Villa-Keller
Dauer der Aufnahme	30:50 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	15.05.2019
Transkribierende	Liora Jaffe, Lucas Temming
Besonderheiten	-

1	I: Herzlich Willkommen. Vielen, vielen Dank, dass du mitmachst. Ich freue mich sehr. Wir fangen damit an, dass du mir bitte kurz mal ein paar Angaben machst - das ist ein ganz einfacher Fragebogen.
2	B4: Vor- und Nachname, oder?
3	I: Ach passt. Nur der Vorname - ist nur für mich.
4	B4: (Schreibpause)
5	I: Ok, Prima! Dann geht es jetzt los mit einem kleinen Video, was wir uns beide angucken und ich würde dich bitten, mal genau zu schauen und zu überlegen: Es geht um Leistungsbewertung im Musikunterricht. Wir schauen uns jetzt gleich eine Aufführung an, und ich würde dich bitten zu überlegen - Was wird denn da eigentlich bewertet? Ja? (unv.)
6	(Video läuft)
7	I: Ok, kannst du das mal zusammenfassen, was die gemacht haben und was man da jetzt bewertet?
8	B4: Ähm, ich würde sagen: Textsicherheit, ähm, Takt, Rythmus ähm ob die zusammen harmonieren, oder ob jeder so sein eigenes Ding macht so.
9	I: Was meinst du mit zusammen harmonieren?
10	B4: Ich meine, also wenn zum Beispiel wenn das Mädchen was trommelt irgendwas spielt in einem ganz anderen Takt was aber die andere Gitarre auch einen anderen Takt spielt - Dann passt es ja nicht zusammen so. (..) Muss ja irgendwie eine Dynamik haben.
11	I: Du hast als erstes gesagt Textsicherheit. Ist das auch wichtiger als die anderen Sachen, oder?
12	B4: Vor allem, ich weiß ja nicht ob das deutsche Schüler sind aber wenn die einen englischen Text singen, dann sollte man auch darauf achten, dass man den Text kann. Zum Beispiel das Mädchen hat ja da so einen Zettel in der Hand. Also ich mach selber Musik ich singe auch (.) und wenn ich jetzt irgendwie auftreten würde, und dann mit Text halt, bisschen (..) kommt nicht so gut an ((lacht)).
13	I: Ja, also genau - sie guckt ab und zu mal noch mal rein nicht? Ok, also das ist auch wichtig für die Bewertung, dass man den Text auswendig kann, wenn man singt, ja?
14	B4: Würde ich sagen, ja.

15	I: Ok, sehr schön. Vielen vielen Dank. Jetzt geht es darum, wie es dann bei dir im Musikunterricht funktioniert hier, wie du es kennst. Das ist ja jetzt eine Situation eine fremde Situation - jetzt würde gern wissen wie es bei dir funktioniert und ich habe mir jetzt was überleget, was wir zusammen machen können, zeige ich ganz einfach, also deine letzte Zensur in Musik? Weißt du die noch?
16	B4: Ja, war eine 2.
17	I: Ok. Dann würde ich dich bitten, die mal hier auf dieses Plättchen aufzuschreiben die 2.
18	B4: Hier?
19	I: Genau da, jetzt steht es in der Mitte und alles was da drumherum passiert sind sozusagen Anteile daran ja? Hier ist das besonders wichtig, da ist es ein bisschen wichtig und hier ist es nicht so wichtig, aber immer noch irgendwie - hat einen Einfluss. Und du hast jetzt diese Kärtchen kriegst du jetzt von mir und da kannst du jetzt frei entscheiden was du darauf schreibst (.) was wichtig ist und wie die Zensur zustande kam.
20	B4: Ja, aber da steht nichts darauf.
21	I: Genau, du musst selber nachdenken und schreiben was da reinkommt.
22	B4: Achso, ich muss schreiben.
23	I: Genau.
24	B4: (Schreibpause) Ich kann aber kein Deutsch ((lacht))
25	I: Ja dann, schreibst so gut wie du es kannst und wenn du Fragen hast, dann fragst du mich.
26	B4: Also ich kann schon Deutsch aber (.) kann sein dass ich da Rechtschreibfehler drin sind.
27	I: Kein Problem.
28	B4: (Schreibpause) Muss ich alle freie machen?
29	I: Nein, aber mach so viel, wie du kannst und so viel wie dir einfällt.
30	B4: (Schreibpause) Ach so, meine. Achso wie meine. (Schreibpause)
31	I: Aber wenn du allgemeinere Sachen aufschreibst ist es auch ok.
32	B4: Ach so, ja (Schreibpause). Ok, ja.
33	I: Bist du fertig, ja? (unv.) Ok. Ähm, Kannst du nochmal bevor wir weiter machen erklären was du meintest mit allgemeine und meine eigene Note?
34	B4: Also z. B. bei mir ist so, ich mache ja wie gesagt selber Musik aber z. B. ich kann keine Note lesen (.) aber ich kriege trotzdem gute Noten, weil ich also kann also ich spiel anders ich spiel so, ich präg mir das ein (.) und die anderen bei anderen ist z. B. wichtig, kommt darauf halt immer was man im Unterricht halt so macht, so. Ich meine, wenn man jetzt das Thema Notenlesen hat und man nicht Noten lesen kann aber einem es beigebracht wurde dann verlangt der Lehrer, dass mann es auch kann so. Deswegen ich weiß nicht ist halt unterschiedlich so was man halt gerade für ein Thema hat so ob man Theorie hat oder Praktisch.
35	I: Ja, ok, Du pass auf, ich habe zuhause mir auch noch ein paar Sachen aufgeschrieben ähm und die kannst du ja mal angucken ob vielleicht dazu auch was passen könnte, muss aber nicht, ist nur eine Option für dich. Kannst du ja mal durchschauen. Manchmal vergisst man ja was. Also hier sind die du kannst die mal durchschauen ob das ob das auch noch logisch ist (Sortierpause) Also, du hast jetzt doch alle Karten da noch aufgelegt ja? Weil alles doch irgendwie so ein bisschen wichtig war ja? und unterschiedlich wichtig war. Jetzt habe ich mal noch mal ein paar Fragen. (..) Du hattest ja, also ich würde mir jetzt gerne ein paar herausnehmen, mit dir darüber sprechen was du damit meinst z. B. hast du aufgeschrieben Leistung ist ganz wichtig also auf der Kippe zwischen ganz, ganz wichtig und mittel-wichtig. Was ist denn Leistung im Musikunterricht eigentlich?
36	B4: Ja keine Ahnung es kommt darauf was der Lehrer verlangt so. Ich meine wenn der Lehrer jetzt sagt z. B. ich hatte Gitarrenunterricht gehabt eine Zeit lang und da ich einer von den Leistungsstärkeren war hatte ich halt immer so Aufgaben bekommen und da meinte der Lehrer so ja, du musst bis zum Ende der Stunde das und das Lied spielen können und ich werde mich um die anderen, die nicht so leistungsstark sind ein bisschen kümmern und hat der Lehrer verlangt, dass ich halt dann auch wirklich zum Ende hin halt das Lied auch spielen kann, wie er

	mir das gezeigt hat oder wie er das halt von mir verlangt hat.
37	I: Und das ist für dich eine Leistung, dass du sozusagen also du hättest jetzt auch sagen können ich mache einfach das, was die anderen machen aber kannst eh schon, oder?
38	B4: Naja, ich habe von mir aus persönlich gesagt, ich hab dann am Ende den Kurs gewechselt weil mir hat es nichts gebracht wenn ich da mit 10 Leuten bin die auf einem ganz anderen Niveau sind, genau und ich habe mich halt immer in der Ecke irgendwie gelangweilt so weil ich das halt schon kannte und konnte und dann war halt für mich besser, dass ich halt andere Aufgaben bekommen habe weil ich will mich ja auch dann in meiner musikalischen Richtung entwickeln und deswegen.
39	I: Ok ähm und dann hast du auch aufgeschrieben: Test sind wichtig im Musikunterricht also es ist ein wichtiger Faktor wie so eine Note zusammenkommt. Wie sehen denn Tests so im Musikunterricht aus? Also wie testet man?
40	B4: ((lacht)) In der Oberschule habe ich keine Tests geschrieben also Musikunterricht aber Grundschule und da kommt darauf an also ich habe noch kleine Geschwister deswegen weiß ich noch so die Tests so wo dann irgendwie gefragt werden so "Wie viele Blasinstrumente gibt es?" "Wie viele Streichinstrumente gibt es?" "Schreibe die wichtigen also wichtigen Instrumente auf in einem Orchester und so." Also so.
41	I: Du hast jetzt aber z. B. Pünktlichkeit ist mehr wichtig als Tests nicht? Ist das so, also dass du du hast das Gefühl, wenn du wenn du oft pünktlich bist, dann kriegst du eine bessere Note wenn du weniger pünktlich bist dann kriegst du eine schlechtere Note ja?
42	B4: Da ich sehr ich bin eh eigentlich immer pünktlich also nicht immer aber öfter. Und hinterlässt schon ein gutes Bild so bei dem Lehrer (.) wenn man wenn er sieht ok der Wille ist da so klar ich finde so sind nicht alles also Musik ist halt genauso ein Fach wie alle anderen so man kann nicht überall gut sein und wenn dann jemand in Musik vielleicht nicht so gut ist aber der Lehrer sieht, dass der Wille da ist und der Lehrer sieht, dass der die Person sich anstrengt ähm dann würde ich halt so Faktoren zusammenzählen wie: ja, macht er mit?, ist er pünktlich?, stört er den Unterricht? ähm zeigt er Engagement? also ich find so das sind so wichtigere Sachen als wenn man jetzt z. B. im Test irgendwie eine schlechte Note schreibt so.
43	I: Und ist das besonders in Musik wichtig oder gibt es andere Fächer wo das genauso auch zählen würde diese was du gerade aufgelistet hat - Pünktlichkeit, Mitarbeit, Engagement.
44	B4: Ja so ist eigentlich sind so die Sachen, die man eigentlich wo der Lehrer die eigentlich in jedem Fach erwartet finde ich. Aber jetzt z. B. so eine Sache wie z. B. hier Singen können oder so kann man ja nicht im Matheunterricht erwarten.
45	I: Aber du hast es jetzt ja auch relativ weit hinten sortiert. Also es ist nicht so wichtig, dass man singen kann im Musikunterricht.
46	B4: Also ich also jetzt noch mal zurück zum Video, also ist jetzt meine persönliche Meinung ich bin der Meinung also ich fand, die Mädchen konnten nicht singen kann man klar sich darüber streiten. Ähm aber würde diesen Mädchen jetzt keine schlechte Note geben, weil ja, nicht jeder kann singen und die haben es probiert.
47	I: Ja und ist das im Musikunterricht wie du ihn kennst auch so immer gewesen, dass du das Gefühl hast "ist egal ob man singen kann oder nicht" man kann trotzdem eine gute Note bekommen?
48	B4: ((lacht)) ich singe nicht im Unterricht ich mache privat wie gesagt Musik so, die ich auch veröffentliche und aber ich würd niemals in der Schule singen. Also einfach so also ich würde mich trauen zu singen so weil ich halt schon von außerhalb ich hab auch Gesangsunterricht und so aber (.) ich mag es nicht so in der Schule zu singen, keine Ahnung. Ich werde auch immer gefragt so möchtest du nicht beim Fest oder so auftreten, aber ich sage dann immer so ne Danke ((lacht)).
49	I: Ok, ja.
50	B4: Aber ich persönlich so von meiner Perspektive finde, dass man in Musikunterricht nicht singen kann so weil es halt nicht jeder kann singen und nicht also es hat auch viele Sachen damit zu tun so ob man Töne trifft oder (.) ob die Stimme schön ist.
51	I: Hat es was vielleicht, also du hast ja hier Talent haben mitgelegt ist gibt es dann eine eine Verbindung zwischen den beiden Dingen? Oder ist das total separat? Du hast ja gesagt nicht jeder kann singen. Was meinst du denn damit also dass man? Kannst du das mal genauer erklären also gibt es Leute, die die singen können und dann Leute, die nicht singen können?
52	B4: Ja, also ja finde ich schon. Ich meine ähm (.) singen ist ja singen ist ja so wie ein Instrument eigentlich. Die Stimme ist ein Instrument und so wie nicht jeder Gitarre spielen kann kann auch nicht jeder singen so. Ok Gitarre spielen kann man erlernen aber singen ist halt so wenn man ich sag mal keine gute Stimme hat dann

	kann man eigentlich so viel üben wie man möchte so aber wenn die Stimme halt nicht schön ist, ist genauso, so es müssen ja auch Stimmen harmonieren z. B. ich hab mit einer ähm mit einer Freundin von mir ein Lied aufgenommen und dann meinten halt auch viele so ja die Stimmen zusammen also einzeln sind die Stimmen beiden schön aber zusammen harmonieren die nicht so und das sind halt auch so Faktoren, die wichtig sind.
53	I: Und kann man die Stimme verändern in der also in seinem Leben oder ist die halt von Geburt an?
54	B4: Naja, ich hab schon ich singe seit drei Jahren oder so seit einem Jahr richtig also seit einem Jahr professionell also auch so mit veröffentlichen, Gesangsunterricht und so und dies und das und vor zwei Jahren war ich noch gar nicht im Stimmbruch so ich habe noch Videoaufnahmen ((lacht)) da konnte ich fast so hoch singen wie Adele was heutzutage gar nicht mehr möglich ist so. Also klar die Stimme verändert sich so und so mehr man singt, wenn ich mir denke so wie ich vor einem halben Jahr gesungen hat wo ich dachte ich singe super und wie ich jetzt singe, dann denke ich mir so vor einem halben Jahr war nix super ((lacht)) ja.
55	I: Hast du das Gefühl, dass das deswegen auch nicht so wichtig ist im Musikunterricht, weil die Lehrer wissen eben ja entweder hat man halt eine schöne Stimme oder nicht?
56	B4: Ich sag mal auch so, also ich würde jetzt auch nicht so von einem Schüler verlangen, dass er singen kann, weil ähm ich meine ok nicht jeder will Sänger werden auch.
57	I: Aber wie ist es bei euch im Musikunterricht? Denken die Lehrer, jetzt auch so wie du jetzt gerade das gesagt hat? Dass du sagst, ich würde von niemanden verlangen, dass man oder wird schon verlangt das man singt?
58	B4: Nein, eigentlich nicht. Also es kommt darauf an bei welchem Lehrer auch so, weil die Lehrer bei denen ich hatte, haben nicht verlangt dass man singen kann so und gibt ja auch schon heutzutage so was also so wie Schulband und so wo man guckt so welche Leute haben Talent, welche Leute haben irgendwie den Willen dass so irgendwie Musik irgendwie auf die Beine zu stellen. Ist halt so dass viele halt so sagen so ja Musik braucht man halt nicht so, dass ist halt nur so ein Nebenfach so es ist nicht so wichtig, dass sich da viele auch nicht so anstrengend, weil die sagen, ich werde im späteren Leben mit Musik nichts mehr zu tun haben, aber z. B. ich wie gesagt ich möchte auch musikalisch später ähm was machen und in die musikalische Richtung gehen und mein Leben besteht aus Musik ich mache freizeithlich eigentlich hauptsächlich nur Musik. Und für ist halt dann noch mal, habe ich ist es noch mal das alles eine andere Perspektive so als so Schüler die halt sagen so für was brauche ich das nachher noch und ich weiß nicht ob die Lehrer denken wie ich es tue aber ich glaube die verlangen nicht das jetzt jemand irgendwie ein Instrument perfekt spielen kann oder perfekt singen kann oder so.
59	I: Jetzt habe ich noch die letzte Frage, ah zwei eigentlich noch und zwar, also du hast gesagt du hast hier Musikgeschmack auch hingelegt, dass das so ein bisschen wichtig ist - (.) kann man sozusagen für den Musikunterricht in der Schule einen guten Geschmack haben und dann kriegt man eine bessere Note oder hat man schlechte Karten wenn man ein Geschmack hat, den die Lehrer nicht haben?
60	B4: Ich sag mal so also die Lehrer wollen uns ja was beibringen. Und dann gehe ich also erwarte ich, dass die Lehrer uns so viel wie möglich vor Augen bringen. Ich meine es gibt tausende Musikrichtungen so und wenn jetzt ein Lehrer z. B. ich sag man ein Lehrer mag Blues oder Jazz oder so und dann machen wir jede Stunde Jazz und die ganze Klasse feiert eigentlich nur Deutschrapp dann kann sein dass man vielleicht schlechte Karten hat so muss aber nicht sein. Z. B. bei mir ist es halt so ich singe halt so Balladen hauptsächlich ähm aber in meiner Freizeit höre ich eigentlich nur Deutschrapp so. Aber also sind mehrere ich höre eigentlich alles, paar Sachen halt nicht so, aber ich finde, es kann halt sehr vielfältig sein, dass man sich nicht nur auf eine Musikrichtung spezialisiert, sondern, dass man da vielleicht so mehrere Sachen fokussieren kann so.
61	I: Ok ok eine letzte Frage, gut aussehen hast du auch hingelegt, ja? Wie ist das für die Lehrer? Wie wird das bewertet? Wie kam die zwei zustande dadurch, dass du gut aussiehst.
62	B4: Deswegen habe ich es ja ganz nach hinten gepackt.
63	I: Ja, wenn du es gar nicht reinhaben willst kannst du es auch komplett rausziehen. Die Sachen müssen nicht liegen. Die können auch außen sein. Also hat es einen Einfluss oder hat es keinen Einfluss?
64	B4: Ne, vor allem wenn wir (unv.) z. B. (unv.) Talentshow anmelden und die suchen irgendwie jemand mit einer guten Stimme und die wollen ihn vermarkten, ok dann dann würde ich das hier ziemlich hier nach vorne legen. Weil die wollen ja das aber in Musikunterricht und ich sag das mal so, ich habe jetzt eine zwei bekommen ich weiß warum ich die zwei bekommen habe, es wurde mir auch erklärt ich bekomme immer nicht also das ist für mich eine schlechte Note. Eine 2 ist für mich in Musik wirklich schlecht ähm, weil ich weiß so wo meine Leistungen sind aber die zwei ist halt so deswegen habe ich das hier noch nach vorne reingepackt.
65	I: Stören, ja.
66	B4: Ich bin ein ein Mensch, der sich ein bisschen beeinflussen lässt so und dadurch störe ich halt im Unterricht so oder ich langweilige mich z. B. wir haben jetzt grad so das Thema Beats grad zurzeit jetzt so und da

	kenne ich mich halt auch so aus weil ich halt ja auch (unv.) Musik ein Lied schreibe muss ich auch Beats kaufen oder Freebeats benutzen und so und da kenne ich das halt alles schon. Ich weiß die Begriffe wie die heißen und so. Ich fühle mich langweilig und dann fange ich an irgendwie mich mit was anderes zu beschäftigen hole mein Handy raus oder so was und sehen die Lehrer natürlich und daraufhin kriege ich dann halt nicht meine 1 ((lacht)).
67	I: Ja verstehe. Also du hättest schon gerne 1, aber du bist halt dann unterfordert irgendwie.
68	B4: Also ich würde auch die 1 safe hinbekommen also ich habe den Gitarrenunterricht gehabt, da hieß es habe ich auch eine 2 bekommen und ich bin aber nie zum Unterricht gekommen und habe trotzdem eine 2 bekommen weil der Lehrer gesagt hat "ich weiß, dass du das kannst und ich weiß auch, dass du ähm wenn du hier gewesen wärst, dass du das alles gemacht hättest" aber einfach aus dem Grund, dass ich nicht gekommen bin aus dem Grund weil ich mich gelangweilt habe weil ich das schon konnte deswegen habe ich auch den Kurs den Kurs gewechselt habe ich dann halt eine 2 bekommen so aber mein Ansporn wäre eigentlich eine eins so würde ich auch bekommen aber stören gehört auch dazu so was dann halt Mitarbeitsnote und so.
69	I: Ok alles klar vielen Dank. Ähm wir machen gleich weiter mit einem weiteren Bild auf dem Bildschirm. Jetzt würde ich mir gerne ein kleines Foto davon machen.
70	B4: Von mir?
71	I: Damit ich das ne nicht von dir, sondern von der von dem (..) von der Zielschiebe genau. Spiegelt ein bisschen (...) Ok also. (..) Ein Teil kommt dann noch dazwischen. Pass auf (.) ich gebe dir ein (.) zwei Zeugnisse zur Auswahl, ja? Und du sagst mir welches du lieber hättest, ja? Wenn das ist alles hypothetisch und welches Zeugnis würdest du lieber haben?
72	B4: (überlegt 3 Sekunden) Ja links.
73	I: Das Zeugnis A, ja?
74	B4: Ja.
75	I: Also du hättest lieber in Englisch eine 4 und in Musik eine 1 als in Englisch eine 1 und in Musik eine 4. Kannst du nochmal ein bisschen erklären warum?
76	B4: Ja also wie gesagt ich möchte Musik später machen und dann wenn ich irgendwo mich bewerbe und dann ich sage so ja Musik ist mein Leben, ich mach ich mach Musik so, ich veröffentliche meine Musik und so äh kommt bei den Leuten gut an und dann auf einmal ((lacht)) hole ich mein Zeugnis raus und dann (.) ist dann fett ne 4 und dann denken die sich auch so (..) was bei dem los? ((lacht))
77	I: Und würdest du also wo würdest du dich bewerben, welche welche wo würde sich das Zeugnis angeguckt werden, bei einem Label? Oder bei, wo denkst du würde das eine Rolle spielen?
78	B4: Also jetzt dieses Zeugnis?
79	I: Ja.
80	B4: Mein Musik Lehrer.
81	I: Ach so (..) ok. Also du meinst das, du hast ja gerade gesagt du würdest dich irgendwo bewerben und wenn man dann sieht, dass du in Musik eine 4 hast dann ist das doof. Na, dann könntest du deine Karriere sozusagen vergessen.
82	B4: Also, wenn ich jetzt sage, ich möchte nicht Musik Lehrer werden aber wenn ich jetzt sage ich möchte Musik Lehrer werden so und das ist mein größter Traum und dann bewerbe ich mich mit diesem Zeugnis an einer Schule und dann sehen die dass ich eine 4 in Musik habe dann denken die auch sich so ((lacht)).
83	I: Ja, ok.
84	B4: Du möchtest hier Lehrer sein? ((lacht))
85	I: Verstehe ok, d.H. du würdest dich auch schon vor deinen Mitschülern mehr schämen, wenn du in Musik eine 4 hast als wenn du in Englisch eine 4 hast, weil die wissen, dass
86	B4: Ja die wissen, dass ich Musik (unv.) bin so. Ich meine so was geht schnell so was verbreitet sich schnell, wenn irgendjemand was macht so was nicht alle ((lacht)) machen und dann, wenn die wissen würden, dass ich eine 4 hab, dann würd ich mich (...).
87	I: Und ich habe das Gefühl du hast dich auch so ein bisschen geärgert über die 2 stimmt das?

88	B4: Ich bin immer noch darüber geärgert! Weil ich mir denke so, dass ich in anderen Fächer eine 2 habe, wo ich mir so denke so, ich habe in ein Fach eine 2, was mein Leben ist und in anderen Fächern, die mir eigentlich egal sind habe ich auch eine 2 die Tendenz ist dann so (...)
89	I: Verstehe. Alles klar. Ok. Wir machen weiter. Jetzt kommt das Bild hier ähm und zwar möchte ich von dir wissen: Wer in Musikunterricht kriegt die bessere Note?
90	B4: (Überlegt 2 Sekunden) Hä? Das ist doch sex- ist doch sexistisch.
91	I: Ja? Du musst auch nicht eine Person auswählen, kannst auch sagen das macht keinen Unterschied.
92	B4: Schwierig zu sagen ich meine sehen beide so aus, als ob die so Streber werden. Tut mir leid aber sehen beide so aus, als ob die so brav sind so (..) so nach der Schule direkt Hausaufgaben machen will. ((lacht)) Ich würde sagen beide ja.
93	I: Also beide kriegen eine gleich gleiche Note.
94	B4: Ja.
95	I: Ok (..) hast du sonst noch, also du hast ja gesagt es ist sexistisch das zu fragen ähm warum hast du es (..)?
96	B4: Naja manche würden jetzt ausgehen dass ich automatisch den Jungen nehmen würde.
97	I: Ja?
98	B4: So weil manchmal wird der Junge als andere also als anderes Bild so dargestellt also in vielen Fällen.
99	I: Sag noch mal manchmal manch andere würden jetzt den Jungen auswählen. Warum?
100	B4: Weil der Junge so also (unv.) der Junge wird meistens so als ehrgeizig und so dargestellt so und (..) Viele Jungs sind ja auch Chefs und so (..) viele Männer und dann wird das immer so abgestempelt.
101	I: Also der würde dann viele anderen würden sagen ähm ach der Junge kriegt in Musikunterricht die bessere Note, weil generell Männer viele Chefs sind und (..)
102	B4: Unterschiedlich, manche würden auch sagen das Mädchen, dass der Junge so - der sieht jetzt für mich nicht aus so ein Macho, der sieht für mich jetzt nicht aus sowie ein Macho so, der jetzt so alles scheißegal ist was im Unterricht ist und er sieht so brav aus, deswegen habe ich letztendlich für beide entschieden.
103	I: Ja genau. Ok. Ja, vielen Dank. Ähm jetzt gibt es noch ein weiteres Bild, und zwar wieder die gleiche Frage: Wer von diesen beiden kriegt im Musikunterricht die bessere Zensur?
104	B4: (Überlegt 2 Sekunden) Rechte.
105	I: Der mit der Gitarre. Und warum?
106	B4: Er sieht aus, als ob als ob er Musik als ob er Musik mögen würde. Der Andere sieht aus als ob er sich mit anderen Sachen beschäftigen würde.
107	I: Ok (.) also der rechte, hast gesagt, der sieht aus als ob sich mit Musik, der mag irgendwie Musik, wahrscheinlich wegen der Gitarre im Bild ja? Der spielt also zu Hause die Gitarre in seiner freien Zeit und der andere macht was anderes und deswegen kriegt der rechte die bessere Zensur?
108	B4: Nein, muss nicht sein, aber, ich würd mir also ich persönlich so, ich meine ich kenn die beiden Herren nicht persönlich ((lacht)) aber ich würde halt schon sagen, dass der andere da z. B. ich hab ich bin der Meinung so, dass ich gute Note bekomme die Lehrer wissen alle mittlerweile das ich Musik mache so und es gibt auch voll viele Lehrer die ähm die es halt cool finden, dass ich wirklich meinen Weg gehe oder, dass ich da auch wirklich daran bleibe und, dass ich da auch wirklich meine Ziele verfolge und so und das macht auch schon ein anderes Bild bei den Lehrern auch so z. B. hatte mal so ein Konzert gehabt und da war mein Musiklehrerin auch da, und ähm, das macht auch so nochmal ich glaube ich kriege immer also ich krieg eine gute Note, weil ich was mache auch aber ich habe auch eine gute Note bekommen wo ich nicht da war, verstehen Sie? Ich war wie gesagt zwei- dreimal da im Unterricht im Gitarrenunterricht und habe trotzdem eine gute Note bekommen, weil der Lehrer wusste, ok, ich weiß, dass er das eigentlich kann. Es kommt halt auch darauf an, dass dann der Lehrer wahrscheinlich ihm auch eine gute Note geben würde, weil er weiß ok er kann Gitarre spielen oder er beschäftigt sich damit. Und der andere würde vielleicht eine schlechtere Note bekommen, weil man so denkt so ja, den interessiert es nicht so.

109	I: Spannend, Danke dir! Jetzt habe noch eine weitere Frage, letzte Frage, ob du einfach zu diesem ganzen Gespräch, das wir gehabt haben, noch irgendwas hinzufügen möchtest? Irgendwie, hast du was vergessen oder was ist dir noch wichtig? Muss aber auch nicht sein, wenn du sagst ne das war es, dann sind wir fertig.
110	B4: Naja, so Fazit mäßig so, also ich bin der Meinung so lange der Schule sich Mühe gibt und so lange der Schüler sich äh Interesse zeigt, sollte der gut bewertet werden, solange man sieht, dass der Wille da ist, das Engagement, Pünktlichkeit, der Unterricht nicht stört. Da kann er noch so schlecht wie möglich singen oder so schlecht wie möglich Gitarre spielen oder was auch immer Keyboard, aber wenn er wirklich Interesse hat und wirklich dafür gibt so, sollte man eher das bewerten als die Leistung, also dass ist meine persönliche Meinung.
111	I: Ja ok, Sehr schön! Danke dir! Ich freue mich total, dass du mit gemacht hast

B5

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B5
Name der Audiodatei	B5_17.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Schule am Schloss, Textilwerkstatt
Dauer der Aufnahme	22:09 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	18.05.2019
Transkribierende	Lucas Temming
Besonderheiten	-

1	I: So, B5, ja, herzlich Willkommen, vielen, vielen Dank, dass du mitmachst, ich freue mich sehr. Wir steigen gleich ein ähm, und zwar geht es mit einem kleinen ähm kurzen ähm Bogen los, den du bitte ausfüllst. Guck dir mal an, was da draufsteht, wenn du Fragen hast, frage mich, aber es ist eigentlich sehr selbsterklärend.
2	B5: (Schreibpause)
3	I: Ok, ja, vielen Dank. Wir gucken uns jetzt zusammen (.) als allererstes ein kleines Video an, ja? Und ähm (.) so, und wir gucken uns das jetzt einfach in Ruhe an und während du schaust überlegst du bitte ähm was denn da (.) eigentlich bewertet wird, ja? Wenn man das bewerten würde. (Videopause). Was wird denn eigentlich da jetzt bewertet, was denkst du, sind da so die Kriterien, die wichtigen Sachen?
4	B5: Äh, weiß ich nicht. Also Kriterien (.) ähm (..) das jetzt sagen gelacht haben.
5	I: Gelacht haben?
6	B5: Ne, nicht das sondern auch z. B. ähm während die eine so Gitarre gespielt hat, haben sie sozusagen (.) etwas hinten sozusagen ein bisschen geredet, gelacht.
7	I: Ah und das wäre ein Kriterium (.) kannst du das nochmal näher beschreiben, was dann passieren würde, wenn die lachen und reden im Hintergrund?
8	B5: Also sozusagen, wenn Nebengeräusche entstehen und das ist ja nicht gut.
9	I: Ok also das wäre sozusagen, da könnte man daran messen wie, was für eine Note die bekommen würden, je nachdem wie viele Nebengeräusche in einer Aufführung sind.
10	B5: Wenn sie sie selbst verursachen.
11	I: Ja, genau, ja weil sie können ja nichts dafür wenn jemand anderes Nebengeräusche macht oder wenn die Vögel zwitschern. Ok, verstehe, fällt dir sonst noch was auf?
12	B5: Ähm, dass sie Zettel dabeihaben?
13	I: Stimmt, die rechte muss dann immer so ein bisschen ähm abgucken. Also man könnte sagen, dass sie

	vielleicht den Text nicht auswendig kann. Und ist das für dich ein Kriterium für eine gute oder eine schlechte Note?
14	B5: Ja.
15	I: Ja, vielen Dank erstmal für die Einschätzungen, jetzt interessiert mich, wie das denn eigentlich bei im Musikunterricht funktioniert mit der Bewertung, ja? Ahm und dafür habe ich mir ein kleines ein kleines ahm einen kleinen Bogen überlegt, den wir zusammen bearbeiten können. Also, schau mal. Das ist eine Zielscheibe, ja? Und mich interessiert, wie deine letzte Zensur in Musik zustande kam ahm und du kriegst jetzt von mir gleich Karten und eine kleine Karte kommt erstmal in die Mitte und da kommt dann deine letzte Zensur aus dem Musikunterricht hin, ja? Kannst du dich noch an die erinnern?
16	B5: Ach ähm ich glaube ungefähr. Ja.
17	I: Ja? Was war die?
18	B5: Eine 3.
19	I: Ok, komm dann schreiben wir die mal auf, mit dem Stift hier. Das ist die Zensur, vom Zeugnis oder vom Test?
20	B5: Äh vom Test, vom letzten Test.
21	I: Ok, genau die kommt in die Mitte. Genau, super. Und jetzt kriegst du von mir ähm hier leere Kärtchen und von denen darfst du so viele wie du möchtest beschriften, ja? Und danach legst du sie auf diese Zielscheibe an und je mehr sie je näher sie in die Mitte kommen desto wichtiger ist es ähm wie diese Zensur zustande gekommen ist aus deiner Sicht, ja? Du hast ja jetzt schon vorhin gesagt, bei denen war z. B. wichtig, dass sie nicht ab dass sie nicht abgelesen haben beim Musikaufführen, dass da keine Nebengeräusche waren aber wie war es denn bei dir im Musikunterricht? Das heißt, hast du verstanden wie das funktioniert?
22	B5: Also soll ich sozusagen warum es bei mir vielleicht nicht geklappt hätte (unv.).
23	I: Naja also du sollst
24	B5: Warum ich eine 3 bekommen habe.
25	I: Genau, also welche Kriterien sind bei mir im Musikunterricht wichtig gewesen?
26	B5: Also, was sozusagen bei mir im Musikunterricht nicht gefällt!
27	I: Nicht, was dir nicht gefällt, ja? Sondern
28	B5: Was mich abhindert zu lernen.
29	I: Das könntest du z. B. so formulieren, aber wichtig ist mir, dass ich, dass ich dass wir am Ende sozusagen ein großes Bild haben wo wir wissen, wie kam denn eigentlich deine 3 zustande? Was wurde denn eigentlich bewertet? Was war wichtig im Musikunterricht? Was, was hat was hat die äh Lehrerin oder den Lehrer dazu veranlasst, dir eine 3 zu geben, ja?
30	B5: Es war ein Test.
31	I: Zum Beispiel. Dann könntest du Test aufschreiben. Und jetzt könntest du nochmal genau überlegen, also Test war ja ganz wichtig, weil es eben die die die genau die Note war (unv.) und jetzt überleg doch mal weiter, was denn im Test abgefragt wurde. Wurde da (.) abgefragt, ob du abguckst, ob du Nebengeräusche machst, ja? Da gibt es ja ganz viele verschiedene Sachen, die wichtig sein können.
32	B5: Schlaginstrumente.
33	I: Das ist ja interessant.
34	B5: (Schreibpause)
35	I: Also es wurden im Test Schlaginstrumente abgefragt?
36	B5: Ja.

37	I: Und was wurde da abgefragt genau?
38	B5: Beschriften. Oder ähm eine Tabelle auffüllen.
39	I: Also irgendwie das wäre so Wissen über Schlaginstrumente, nicht? Ok. Das haben wir hast du ja jetzt, ok. Was wurde noch abgefragt?
40	B5: Ja, nur Schlaginstrumente.
41	I: Ok und jetzt überlege mal ähm wenn du weg von dem Test gehst und eher an den Musikunterricht allgemein denkst und was ist da noch wichtig also welche anderen Kriterien außer, dass du weißt, wie Schlaginstrumente funktionieren ähm welche anderen Kriterien bringen die Note zu stande.
42	B5: Dass es laut ist im Unterricht.
43	I: Interessant.
44	B5: Dass es laut ist soll ich schreiben, oder?
45	I: Ja, das kannst du ja so formulieren, wie du möchtest.
46	B5: Laute Geräusche.
47	I: Meinst du vielleicht auch sowas wie Störungen?
48	B5: Ja. (Schreibpause)
49	I: Was fällt dir noch ein?
50	B5: Äh (...) Ja hm. (...) Also eigentlich ist es nur das. Weil unsere Gruppe ist sehr laut (..) und (.) vielleicht noch das.
51	I: Aber wenn es nur das ist, dann wundert es mich warum es jetzt in der Mitte ist. Stimmt es so, dass es ganz wichtig ist?
52	B5: Ja weil es weil wir nicht sehr viel machen können, dadurch dass sie stören.
53	I: Ok also hauptsächlich wird Verhalten bewertet, ob man sich gut benimmt, ob man nicht stört oder stört, ja? Ok. Und wenn dir einen Test schreibt, dann wird einfach Fachwissen abgefragt, ja? Verstehe. Jetzt habe ich auch noch zuhause ein paar Karten vorbereitet - beschrieben -,ja? Und die würde ich dir jetzt gerne äh einfach mal vorlegen und du kannst sie einfach mal durchblättern und gucken, ob da vielleicht irgendwas dazu noch passen könnte. Manchmal vergisst man ja was. Aber es ist nur eine Option, du musst davon keine legen. Also, du kannst sie ja mal durchgehen.
54	B5: (Sortierpause).
55	I: Ja, dann hast du ja noch drei weitere hingelegt, genau. Jetzt interessiert mich ja sehr ähm du hast jetzt hier mit anderen gut zusammenspielen können und nicht langsamer oder schneller werden. Ähm das sind ja Sachen, die die wichtig sind, wenn man eben Musik macht, nicht? Wie funktioniert denn das bei euch und wie wird das bewertet, wenn man Musik macht.
56	B5: Also bei uns, wenn wir für z. B. in Gruppen geteilt, die genau dieses Instrument spielen und danach sollen wir das alles zusammenspielen, da ist bei uns das Problem, dass wir entweder langsamer oder schneller werden und ja, es wird benotet sozusagen ob man mitmacht und ob man nicht irgendwie so herummacht irgendwie herumschlägt oder irgendwas, sondern ob man richtig mitmacht oder versucht es zu mindestens, ja.
57	I: Und dann (.) sagt die Lehrerin am Ende ok du hast gut mit den anderen zusammengespielt oder du bist nicht schneller oder langsamer geworden und deswegen kriegst du jetzt die und die Note?
58	B5: Nein. Also, sie gibt uns z. B. auch immer so plus/minus, die dann sozusagen für unsere mündliche Note zusammenhängt und ja äh ja was ich noch sagen wollte ist, dass äh sie sagt z. B. sie sie ermahnt sie ermahnt die Leute, die z. B. schneller oder langsamer werden.
59	I: Und das ist aber Teil der mündlichen Note bei euch?
60	B5: Ich glaube schon, weil sie plus und minus macht und sie dann zusammenrechnet (unv.)

61	I: Ok und das Plus ist sozusagen das komplette was, was wir jetzt gelegt hast.
62	B5: Also plus ist gut und minus
63	I: Also ich meine plus und minus, da sind diese Sachen drin und der Test ist dann nochmal extra mit dem Fachwissen. Ist das die schriftliche Note oder wie funktioniert das?
64	B5: Ich glaube schon, bin mir nicht so sicher ((lacht)).
65	I: Ok und dann hast du auch noch gelegt, dass es so ein bisschen wichtig ist, was für einen Musikgeschmack man hat, nicht? Willst du ein bisschen darüber erzählen, wie das die Note beeinflusst?
66	B5: Äh z. B. wenn wir irgendwie Musik hören oder z. B. auch über das Thema da sozusagen wird von uns glaube ich allen aus der Klasse sozusagen der Musikgeschmack nicht getroffen, da die eher so Lieder sind, die wir entweder nicht kennen oder nicht mögen. Meistens eher nicht kennen und mögen.
67	I: Und (.) was hat das für einen Einfluss dann auf die Note? Also, wenn du die Musik gar nicht magst?
68	B5: Weil ich mach danach nicht interessiere dafür.
69	I: Achso, und dann machst du weniger mit sozusagen.
70	B5: Ja.
71	I: Aber wenn du die Musik mögen würdest, würdest du dich vielmehr melden und nicht so viel stören vielleicht, oder?
72	B5: Also mehr mitmachen.
73	I: Ok (.) alles klar, sollen wir es dabei belassen oder willst du noch eine Karte legen oder eine Karte beschriften.
74	B5: Nein alles gut.
75	I: Super, dann (.) geht es jetzt weiter. Ähm wir fangen gleich wir machen gleich weiter mit einem nächsten Teil, ja? Ich mache aber schnell bevor es weitergeht ein kleines Foto von dieser Zielscheibe, ja? Damit ich das später nicht vergesse. Ok warte mal, dann muss ich das ein bisschen hier rüber (unv.) (Fotopause) Alles klar (.) dann (..) gebe ich dir jetzt ein (.) ah ich gebe dir jetzt zwei Zeugnisse zur Auswahl, ja? Ahm (..) also du kriegst jetzt von mir diese zwei Zeugnisse und du musst dich entscheiden, welches Zeugnis du lieber haben möchtest, ja?
76	B5: (Überlegt 6 Sekunden) Zeugnis B.
77	I: Zeugnis B. Also Zeugnis B du hättest lieber in Englisch eine 1 und in Musik eine 4, ja? Als andersherum. Äh warum?
78	B5: Weil mir Englisch wichtiger ist auch vor allem weil es ein Hauptfach ist und mir sozusagen die Note wichtiger ist als die in Musik.
79	I: Warum ist dir die bessere Note im Hauptfach wichtiger?
80	B5: Weil das Hauptfach wichtig ist.
81	I: Also warum ist das wichtig?
82	B5: Weil, äh es ist ein Hauptfach! Und ist auch z. B. später, würde ich jetzt z. B. in der Zehnten sein, wäre es auch wichtiger im Hauptfach eine 1 zu bekommen.
83	I: Warum ist das in der zehnten wichtiger?
84	B5: MSA-Prüfung um ein gut (unv.) um z. B. Abitur zu machen.
85	I: Ah ok. Super. Und ähm, wenn du jetzt vor deinen Mitschüler*innen irgendwie über die Note redest, würdest du dich dann vielleicht auch ein bisschen schämen wenn du in Musik eine 4 bekommst oder ist das egal?
86	B5: Also für mich ist es nicht so schlimm und ich würde mich auch nicht schämen, weil (..) es eine Note ist, dann heißt es eben, dass ich nicht ähm nicht so gut in Musik bin aber woanders meine Stärken habe.

87	I: Wäre das bei Englisch andersrum, wenn du jetzt mit den Mitschüler*innen über die Englischnote sprichst und du hast eine 4, wäre das doof?
88	B5: Ja, das wäre doof ((lacht)) für mich. Ja. Aber ich würde sie jetzt auch nicht so groß aufspielen, sondern wenn schon dann sagen, ja das ärgert mich genauso wie bei Musik aber.
89	I: Aber du bist halt in anderen Bereichen auch gut. Ahm alles klar, vielen vielen Dank, dafür. Jetzt gehen wir weiter zu einem nächsten Teil und wir gucken uns auf diesem Laptop jetzt wieder etwas an und zwar ein Bild, ja? Und du sollst entscheiden, wer von den beiden die bessere Note im Musikunterricht bekommt.
90	B5: (Überlegt 3 Sekunden). Oh wow! Ähm (überlegt 9 Sekunden) Ich kann doch gar nicht entscheiden.
91	I: Es ist schwer, nicht?
92	B5: Also soll ich jetzt nur wegen dem Aussehen (unv.) die Musik besser die Musiknote entscheiden, oder wie? (..) Das kann man doch gar nicht!
93	I: Warum kann man es nicht?
94	B5: Wegen dem Verhalten. Also nicht, weil halt also auch wegen dem Verhalten und wegen dem Können. Das äh, ja.
95	I: Und, ob die jetzt ob man jetzt Mädchen oder Junge ist, zählt das was oder zählt das nichts?
96	B5: Nichts.
97	I: Ok, also Musik ist nicht ein Fach was (.) eher ein Jungenfach oder eher ein Mädchenfach ist für dich.
98	B5: (Zustimmend) Ne.
99	I: Gut, dann würde ich dich jetzt nochmal eine andere Sache fragen, es gibt noch zwei Bilder und ähm und zwar wer von diesen beiden kriegt im Musikunterricht die bessere Zensur?
100	B5: (Überlegt 3 Sekunden) Also würde man nur auf das Bild ausgehen würde man natürlich die mit der Gitarre auswählen aber man weiß ja nicht ob die sagen wir Brille auch sehr gut talentiert ist.
101	I: Ok, wir gehen mal nur vom Bild aus und sagen ja nicht, wie du eben gesagt hast - die Rechte spielt eben Gitarre und die Linke nicht, ja?
102	B5: Aber man könnte meinen, dass sie singen könnte.
103	I: Genau, könnte man sagen aber äh in dem Beispiel ist es so ähm die Rechte spielt in ihrer Freizeit ein Instrument also spielt Gitarre und die Linke macht in ihrer Freizeit keine Musik. Wenn du jetzt von diesem Beispiel also damit davon ausgehen würdest, was würdest du sagen?
104	B5: (Überlegt 3 Sekunden) Und das wieder im Musikunterricht?
105	I: Genau
106	B5: Das kann man wieder nicht entscheiden, weil nur weil sie in der Freizeit z. B. Musik spielt kann das darf davon nicht ihre Note abhalten, z. B. vielleicht ist sie im Musikunterricht sehr gut, kann z. B. eine gute Note bekommen und nur weil sie in der Freizeit sozusagen keine Musik macht, kann es ihre Note nicht verschlechtern.
107	I: Was meinst du mit kann es ihre Note nicht verschlechtern, meinst du damit darf es ihre Note nicht verschlechtern oder oder wird ihre Note nicht verschlechtert.
108	B5: Es darf und wird nicht ihre Note verbessert.
109	I: Beides, ok. Und gibt es bei euch auch so Beispiele von von ähm Leuten, die irgendwie sehr gut im Musikunterricht sind und zuhause aber eigentlich keine Musik so richtig machen?
110	B5: Ja.
111	I: Gibt bei euch solche, ja? Ok und ich habe am Anfang irgendwie gedacht, du würdest sagen, dass die Rechte einen Vorteil hat also du hast irgendwie gesagt, ja wenn man nur vom Bild ausgehen würde dann die Rechte. Warum hast du das gesagt am Anfang? Weil jetzt hast du ja eigentlich gesagt man hat keinen Vorteil.
112	B5: Ja, würde man nur z. B. nur vom Bild abhängen und z. B. davon genau die Musiknote abhängen

	würde der Lehrer z. B. natürlich eher die mit der Gitarre nehmen. Aber würde man jetzt auch wirklich, wirklich die Note geben wollen, dürfte man nicht vom Bild abhängen.
113	I: Achso, man dürfte es nicht machen, aber irgendwie hat es schon so einen Einfluss, weil viele Lehrer halt nicht, nicht ganz gerecht sind, meinst du?
114	B5: Ja.
115	I: Erzähl doch nochmal, warum würde dann ein Lehrer als, als ersten Instinkt oder als erstes Gefühl (.) der Schülerin mit der Gitarre die Note geben.
116	B5: Z. B. ein Musiklehrer würde eher sie nehmen (zeigt auf die Schülerin mit Gitarre) weil (.) er sozusagen auch sieht, dass sie sozusagen Musik in ihrer Freizeit macht, er würde es sozusagen bewundern und würde damit sozusagen, würde von dem Bild sozusagen ihre Note abhängen ihr eine bessere Note geben als der die oft sozusagen die mit der Brille.
117	I: Genau, aber du hast vorhin gesagt, eigentlich soll es so nicht sein, nicht? Weil man, das war dir auch wichtig, nicht? Ist das richtig, was ich gesagt habe?
118	B5: Ja.
119	I: Ok ahm ok ja vielen vielen Dank jetzt würde mich noch interessieren ob du denkst, dass man sich eigentlich in Musik überhaupt verbessern kann, wenn man sich richtig anstrengt?
120	B5: Natürlich! Jeder, der es will kann sich verbessern in Instrumenten, im Singen oder vom Verhalten her.
121	I: Und warum kann man sich verbessern? Weil man einfach, was muss man machen?
122	B5: Man (.) will es wollen und muss vielleicht nur üben oder lernen.
123	I: Also man kann in Musik besser werden. Ok. Ahm gibt es auch Leute, die vielleicht irgendwie geboren sind, für die Musik oder ein Talent und die haben dann irgendeinen Vorteil oder ist das nicht so richtig?
124	B5: Eigentlich, viele sagen sozusagen z. B. Naturtalent oder so. Die Leute z. B. das sind Leute, die einfach z. B. die diese Sachen mögen und auch sehr viel dafür hart gearbeitet haben, um sozusagen die Sachen besonders gut zu können.
125	I: Ok. (..) Alles klar. Ja, vielen vielen Dank, B5. Jetzt ist einfach nur noch eine offene Frage, ob dir noch irgendwas einfällt zum Thema Leistungsbewertung im Musikunterricht, was wir noch vergessen haben (..) zum Besprechen.
126	B5: (..) Nein.
127	I: Ok. Alles fertig. Dann bedanke ich mich ganz recht herzlich für die Teilnahme, super nett. Ich mache die Aufnahme aus.

B6

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B6
Name der Audiodatei	B6_17.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Schule am Schloss, Textilwerkstatt
Dauer der Aufnahme	21:25 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	18.05.2019
Transkribierende	Lucas Temming
Besonderheiten	Aufgrund technischen Versagens fehlt das Foto vom Antwortformat in Abschnitt 2 der Hauptphase (=Zielscheibe).

1	I: Ok Yunis, vielen vielen Dank, dass du mitmachst. Wir steigen ein mit einem ganz schnellen kurzen Fragebogen - ein paar Fragen, die du mir bitte schnell beantwortest. (Schreibpause) Ok super, dann geht es weiter mit dem ersten Teil, und zwar was jetzt passiert ist das wir uns ein Video angucken und wir und du überlegst dir bitte ähm was man da eigentlich bewertet in diesem Video ja? Was die Kriterien sind. Weißt du was Kriterien sind - also Dinge, die irgendwie wichtig sind für die Bewertung.
2	B6: Ok.
3	I: Also, was sind die Kriterien bei diesem Video? (Video wird abgespielt) Kannst du es nochmal ganz kurz zusammenfassen was die da gemacht haben?
4	B6: Die haben zusammengesungen und mit den Instrumenten gespielt.
5	I: Und wenn du jetzt darüber nachdenkst ok wie wird so etwas bewertet, was ist da wichtig?
6	B6: Ähm irgendwie wie die das spielen mit den Instrumenten (.) und ob die es also auswendig können.
7	I: Und wie würde man das messen ob die das auswendig können oder nicht?
8	B6: Also, wenn man kein Zettel in der Hand hat oder so.
9	I: Die hat ja sogar einen Zettel in der Hand, die eine.
10	I: Ja.
11	I: Hast du das gesehen, ja? Und hast du dann deswegen gesagt auswendig: ja / nein, könnte man überlegen
12	B6: Also wäre besser.
13	I: Wäre besser, ok. Also wann würde eine bessere Note bekommen, wenn man nicht auswendig also wenn man auswendig kann?
14	B6: Ja.
15	I: Und was meinst du mit wie man richtig also du hast gesagt wie man spielt richtig spielt nicht? Was ist also was kann man das noch genau aufteilen in welche Unterbestandteile von richtig spielen es da so gibt?
16	B6: Also, wenn man ein Instrument nicht richtig spielen kann dann hört sich die Melodie auch nicht mehr so schön an.
17	I: Ok (..) Alles klar. Ok jetzt haben wir so ein bisschen über diese Unterrichtssituation gesprochen, jetzt würde gerne wissen wie es eigentlich bei dir im Musikunterricht so funktioniert. Ich habe da ein bisschen was vorbereitet, das wir uns mal zusammen angucken können ähm und zwar (..) ist das eine sogenannte Zielscheibe ja?
18	B6: Hm.
19	I: Und die Frage dahinter ist jetzt: Wie kam deine letzte Zensur in Musik zustande? Und die letzte Zensur in Musik die (..) die wird in die Mitte eingetragen, ja? Auf dieses kleine Plättchen mit diesem Stift hier. Danke. (holt Stift). Ok. Deine letzte Zensur in Musik - kannst du dich noch an die erinnern?
20	B6: Ja - eine 4.
21	I: Vom Zeugnis her?
22	B6: Ja.
23	I: Ok, na dann schreib die 4 mal rein in die Mitte.
24	B6: Hier?
25	I: Genau (Schreibpause). Ok. Und (..) jetzt kriegst du von mir diese Kärtchen hier die leeren Kärtchen (unv.) und die kannst du jetzt beschreiben - beschriften (..) mit Kriterien und mit Sachen dir dir wichtig sind und Sachen wo denkst (.) das war der Grund, warum ich jetzt diese 4 bekommen habe - also so ist die 4 zustande gekommen in Musik bei euch. Ja? Genau. Kannst du jetzt solange machen wie du möchtest, hast jetzt

Zeit (.) musst nicht alle beschriften aber so viel wie du kannst (Schreibpause)	
26	B6: Soll ich das hier rauflegen?
27	I: Genau (..) weißt du also das ist weniger wichtig, das ist mittelwichtig wichtig und das ist sehr wichtig. Ja? Kannst du überlegen wo du die raufmachst. (Schreibpause)
28	B6: Hm ok weiß nicht mehr.
29	I: Ok. (..) Alles klar, dann (..) habe ich jetzt auch noch ein paar Karten zuhause vorbereitet, ich habe auch vorgeschrieben zuhause und (..) die könntest du jetzt dir einfach mal in Ruhe angucken und überlegen habe ich vielleicht hast du vielleicht was vergessen habe ich vielleicht was vergessen was da noch raufkommen könnte, aber sind es es sind nur Optionen das heißt du musst sie jetzt nicht legen ja? Aber du kannst sie ja mal eins nach dem anderen durchgucken ob da noch was raufkommt, ja? Bitteschön. (Sortierpause) Du kannst auch die Karte direkt legen, wenn du wenn du oder ist dir jetzt noch etwas anderes eingefallen?
30	B6: Nein das gleiche.
31	I: Dann musst du es nicht nochmal abschreiben kannst einfach die Karte legen, die ich geschrieben habe. (Sortierpause) Ja?
32	B6: Hm.
33	I: Ok (..) dann (...) ok (..) dann lege ich mal ganz schnell was du eigentlich geschrieben hast und gelegt hast (Lesepause). Jetzt würde ich gerne mit dir mal über diese Karte hier sprechen - du hast ja gesagt "Musik ist nicht mein Fach", nicht? (..) und (..) ist das so also du (..) was meinst du damit, Musik ist nicht mein Fach.
34	B6: Ähm also (..) ich mag das nicht so - Musik. Also ich hör Musik und so aber im Musikunterricht ähm komme ich nicht so mit (..).
35	I: Ja. Und wie (unv.) Wie beeinflusst das deine Note - dass Musik nicht so richtig dein Fach ist (unv.)
36	B6: Dass ich nicht mitkomme und (unv.) ich hab ja diese mit (..) das hier (zeigt auf Kärtchen) Fachsprache und Begriffe dass ich mir nicht alles merken kann.
37	I: Und woran liegt denn das, dass du (unv.) hast du das Gefühl, weil es einfach nicht (..) dein das ist nicht dein Interesse oder das ist nicht dein deine Stärke?
38	B6: Ne ist nicht meine Stärke (..)
39	I: Was könntest du sonst gut? Außer Fach also was würdest du sagen sind deine Stärken wenn es nicht in Fachsprache und Begriffe lernen sind. Weißt du ein bisschen?
40	B6: In Musik?
41	I: Ja - könnte was anderes sein was (..)
42	B6: keine Ahnung (..)
43	I: Ja. und jetzt hast du noch was anderes geschrieben: Ich kann mir die Musiknoten nicht richtig merken ja? Ähm ist das wichtig für die Note, dass du dass du dir Noten merken kannst?
44	B6: Ja glaub schon.
45	I: Also so was (unv.) früher schon drüber gesprochen über das Auswendiglernen meinst du das? Ja? Oder meinst du was anderes?
46	B6: Nein, nicht auswendig lernen. Die Noten! (..)
47	I: Ah du meinst die Notennamen? (..) oder welche Noten?
48	B6: Die ähm (..) diese Noten! Äh, (..) die immer auf so Zettel stehen und die wir dann (..)
49	I: Auf dem Keyboard?
50	B6: Ja.

51	I: Ok - äh du hast gerade diese Keyboardbewegung gemacht - deswegen habe ich gefragt. Also ihr spielt auch viel Keyboard im Unterricht?
52	B6: Ja
53	I: Und (.) wie wird da wie wird das bewertet?
54	B6: (...) Ja ich glaube es wird auch ein bisschen mitbewertet auf die Note.
55	I: Ok. Aber du weißt nicht ganz genau wie oder hat sie da was gesagt?
56	B6: Ne.
57	I: Ok. Und dann hast du sozusagen, wenn du die Noten nicht richtig merkst die auf diesem Zettel stehen kannst du die Noten auch nicht richtig spielen auf dem Keyboard deswegen ist es dann irgendwie kommt die Note dann ist die Note nicht so gut. Und dann hast du noch unten geschrieben manchmal macht es irgendwie keinen Spaß. Und (.) wie beeinflusst das die Note wenn es dir kein Spaß macht. Meinst du meinst du die Lehrerin merkt das wenn es dir keinen Spaß macht und gibt dir dann eine schlechtere Note?
58	B6: Ja ich hab Langeweile und mache nicht mehr so gut mit. Wenn ich das Thema nicht verstehe.
59	I: Ja ok und das ist sozusagen die Lehrerin sieht (unv.) du hast Langeweile und deswegen sagt sie du bist jetzt nicht voll da deswegen kriegst du keine gute Note. Oder wie?
60	B6: Ja man kriegt doch Stundennoten!
61	I: Studiennoten? Ok. Und wie meinst du (unv.) kommen die zustande?
62	B6: Weil guckt wie also wie ob wir mitmachen im Unterricht?
63	I: Mitmachen. Ok. Steht das hier schon irgendwo? Mitmachen? (..) Haben wir nicht so richtig aufgeschrieben nicht? (..) Aber können wir uns ja merken. Also, was ist denn Mitmachen und wie würde es die Note beeinflussen, wenn man mitmacht oder nicht mitmacht.
64	B6: Ähm (..) also Mitmachen (..) also wir kriegen immer Plus oder Minus pro Stunde bei jedem Tag. Ähm wenn wir mitmachen kriegen wir plus, wenn wir nicht so gut mitmachen kriegen wir minus oder gar keins von beiden. (..)
65	I: Ja. Ok. (...) Ok. Haben wir sonst noch was was wir hier vergessen haben?
66	B6: Ne
67	I: Machen wir weiter, ja? Also (.) jetzt geht es weiter und ich gebe dir jetzt (.) etwas zur Auswahl und du sollst dich gleich entscheiden, ja? Du kriegst von mir diese (..) beiden Zeugnisse (.) und dann sagst du mir welches du lieber haben möchtest, ja? Nimm mal das Zeugnis genau. (B6 überlegt)
68	B6: Das.
69	I: Zeugnis B hast du gezeigt, ja? Also du hättest lieber in Englisch eine 1 und in Musik eine 4 als andersherum?
70	B6: Ja.
71	I: Und ähm (.) warum?
72	B6: Ich glaube, weil Englisch also (..) äh (.) so wichtiger ist als Musik.
73	I: Was meinst du mit wichtiger?
74	B6: Also das also das MSA oder so braucht man das mehr
75	I: Aber jetzt bist du ja noch in der 7. und MSA ist ja noch eine Weile hin
76	B6: Ja
77	I: Aber du denkst schon ein bisschen daran?

78	B6: Ja
79	I: Wie ist das warum ist das wichtig im MSA?
80	B6: Ich glaube man macht da mehr Englisch als Musik.
81	I: Ok ähm und wenn du jetzt mit deinen Mitschülern irgendwie zum Beispiel dich unterhältst über das Zeugnis dann würdest du dich auch ein bisschen schämen wenn du in Musik eine 4 hast oder würdest du dich eher schämen wenn du in Englisch eine 4 hast?
82	B6: In Englisch.
83	I: Ja? Wäre schlimmer für dich? In Englisch eine 4 zu haben?
84	B6: (...) Das geht. Geht noch.
85	I: Aber Musik eine 4 zu haben ist nicht so schlimm oder wie ist das?
86	B6: Geht auch.
87	I: Geht alles.
88	B6: So Mittel. So 4 ist noch so Mittel.
89	I: Ja ok. (...) Ok ähm (.) dann (...) dir ist also die Englisch Note wichtiger weil es ein Hauptfach ist ok (unv.) ähm ok jetzt würde ich dich gerne noch was anderes Fragen und zwar gucken wir uns nochmal auf dem Bildschirm was an und zwar (.) ähm gibt es da jetzt ein Bild gleich und du sagst mir bitte wer von den beiden Personen die bessere Zensur in Musik bekommt ja?
90	B6: (überlegt 10 Sekunden) Hm einer?
91	I: Ja eine von den beiden Personen genau.
92	B6: (überlegt 3 Sekunden) Der rechte.
93	I: Ok und warum kriegt der rechte also der Junge die bessere Zensur?
94	B6: Ich habe geraten.
95	I: Hast einfach geraten?
96	B6: Ja
97	I: Ok also du hast jetzt einfach geraten?
98	B6: Ja.
99	I: Fiel dir das schwer die Auf- eine Entscheidung zu treffen zwischen den Beiden? (...) Weil du jetzt gesagt hast du hast geraten oder hast du einfach irgendwie so geraten?
100	B6: Einfach so geraten.
101	I: Ok. Würdest du sagen - also die linke ist ja ein Mädchen, der rechte ist ein Junge, ja? Hat das einen Unterschied auf die Note im Musikunterricht, wenn man Mädchen ist oder wenn man Junge ist?
102	B6: Nein.
103	I: Nein, und würdest du sagen "Musik ist eher so ein Jungen- oder Mädchenfach oder andersrum?"
104	B6: Beides.
105	I: Beides? Ok. Vielen Dank. Jetzt geht es weiter, und zwar (...) fage ich dich wer von diesen beiden Personen die bessere Zensur bekommt im Musikunterricht?

106	B6: Auch der rechte.
107	I: Auch die rechte?
108	B6: Ja.
109	I: Hast du jetzt wieder geraten oder war das.
110	B6: Nein, weil der eine Gitarre in der Hand hat.
111	I: Ok, ok der hat eine Gitarre in der Hand und der spielt also zuhause Gitarre der linke aber nicht ja?
112	B6: Vielleicht spielt der linke aber
113	I: Der linke spielt zuhause keine Gitarre ich kenn den linken ((lacht)) der hat zuhause keine Gitarre der spielt nicht aber der rechte spielt eine und (.) der kriegt jetzt eine bessere Zensur hast du gesagt ja?
114	B6: Ja muss nicht sein.
115	I: Aber du hast ja das Gefühl naja also erstmal hast du dich ja entschieden für den rechten.
116	B6: ja
117	I: Warum?
118	B6: Keine (unv.) also ich dachte das er spielt also keine Ahnung vielleicht spielt der Gitarre ja deswegen. Vielleicht weil er die Noten und so alles kann vielleicht.
119	I: Ok also er kann die Noten.
120	B6: Er kennt sich vielleicht besser aus in Musik.
121	I: Er kann sich die besser die Noten wahrscheinlich besser merken? Da hast du ja gesagt, dass das wichtig war im Musikunterricht nicht? Noten, dass man sich die besser merken kann, ja? Und warum kann er sich die besser merken?
122	B6: Vielleicht mag er Musik.
123	I: Er mag Musik, ja? Aber du hast ja auch gesagt er spielt halt irgendwie Gitarre zuhause und da ist das vielleicht wichtig ja?
124	B6: Ja. vielleicht ja vielleicht übt er auch zuhause.
125	I: Ähm (.) was für einen Vorteil hat man denn, wenn man zuhause ein Instrument spielt im Musikunterricht in Bezug auf die Note?
126	B6: Zuhause?
127	I: Also, wenn man wenn man jetzt zuhause ein Musikinstrument spielt und hat man (unv.) warum kriegt man dann die bessere Note?
128	B6: Kennt sich dann vielleicht besser aus.
129	I: Also man hat (unv.)
130	B6: ist doch so wie üben.
131	I: So wie üben? Ok. Was meinst du mit man kennt sich besser aus?
132	B6: Mit den Noten und mit der Gitarre
133	I: Muss man im Musikunterricht also wissen wie so eine Gitarre funktioniert oder wie ein Instrument funktioniert ist das auch wichtig für die für die Note? (...) Weil du gesagt (unv.) hast man kennt sich besser aus mit der Gitarre?
134	B6: Ich glaube nicht.

135	I: Du glaubst nicht. Ok. Ähm Vielen Dank. Dann (.) frage ich dich jetzt auch nochmal in Bezug auf dieses Foto inwiefern eigentlich man sich überhaupt in Musik verbessern kann.
136	B6: Das Foto jetzt?
137	I: Ja oder (unv.) eigentlich nicht auf das Foto bezogen. Also nochmal die Frage: Kannst du dich in Musik verbessern?
138	B6: Ja wenn man mehr übt zuhause, mehr lernt für Musik.
139	I: Also (unv.) man muss üben, lernen sich mehr mit Musik beschäftigen, dann kann man besser werden? Ok. (..) und gibt es auch so was, dass Leute vielleicht einfach geboren sind für die Musik und dann müssen die gar nichts tun, weil die eben
140	B6: Vielleicht haben die Eltern Musik gespielt oder so und das ja (unv.) vererbt (..)
141	I: Gibt es sowas? Ja?
142	B6: Vielleicht
143	I: Ich weiß es nicht deswegen frage ich dich.
144	B6: Ich weiß es auch nicht.
145	I: Ja also. Man kann sich in Musik verbessern und man kann mehr lernen aber man könnte auch vielleicht könnte es auch so etwas geben wie eine vererbte Musikalität.
146	B6: Jeder hat doch was von seinen Eltern.
147	I: Jeder hat irgendetwas von seinen Eltern. Ok. Aber man weiß es nicht ganz genau. Und müssten die dann gar nichts mehr tun im Musikunterricht?
148	B6: Doch auch.
149	I: Die müssen halt trotzdem irgendwie üben aber (.) vielleicht haben die so ein bisschen...
150	B6: Vielleicht kommen die dann besser mit klar.
151	I: Ok. Hast du sonst noch etwas hinzuzufügen zu Leistungsbewertung im Musikunterricht? Haben wir irgendetwas vergessen?
152	B6: Nein.
153	I: Ok Yunis, vielen Dank für die Teilnahme das war sehr schön ich mach jetzt die Aufnahme aus.

B7

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B7
Name der Audiodatei	B7_17.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Musikraum der Paula-Fürst-Gemeinschaftsschule
Dauer der Aufnahme	36:06 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	22.05.2019
Transkribierende	Hedwig Koch-Temming, Lucas Temming
Besonderheiten	Das Interview fand in den Räumlichkeiten der Paula-Fürst-Gemeinschaftsschule statt, da dort ein Teil der Oberstufenkurse der

	gemeinsamen Oberstufe der Schule am Schloss und der Paula-Fürst-Gemeinschaftsschule stattfinden.
1	I: Aufnahme läuft, vielen Dank dass du mitmachst es geht los mit einem kleinen Kurzfragebogen, den du mir ganz schnell mal ausfüllen könntest, ganz einfache Angaben hier hast du einen Stift (Schreibpause) okay so jetzt (...) gucken wir uns gleich zusammen ein Video an und dann möchte ich dich einfach mal bitten, aufmerksam zuzuschauen und zu überlegen, was da jetzt gleich bewertet wird in der Situation, was könnte man da bewerten (...) (Musik von draußen) ich glaube ich mache doch lieber die Tür zu ((B7 lacht)).
2	I: Ähm alles klar dann mache ich das hier ein bisschen lauter damit man das hören kann also wir gucken zusammen das Video an und du überlegst welche Kriterien sind wichtig, für die Bewertung einer solchen Situation.
3	(Video läuft)
4	I: Okay bis dahin. Kannst du da mal zusammenfassen und bisschen erklären, was du denkst was wichtig ist?
5	B7: Ja ähm, also sie singen ja und also Instrumente auch und machen halt Musik und ich denke, dass es weniger relevant ist, dass sie jetzt wirklich alle die Töne treffen okay und wie sich das stimmlich anhört also, dass man merkt, dass sie sich darauf vorbereitet haben und, dass sie halbwegs synchron sind. Also was ich zum Beispiel negativ bewerten würde wäre, dass sie zwischendurch sich so angeguckt haben und gelacht haben, aber ob jetzt eine den Ton nicht getroffen hat halte ich für persönlich nicht so wichtig, weil das meiner Meinung nach nicht wichtig für die Stimmigkeit und für die Entwicklung des Stücks ist.
6	I: Okay Ja vielen Dank jetzt würde ich gerne überschwenken zu wie es bei dir so im Musikunterricht läuft ja, allgemein wie du ihn so kennst. Was da so bewertet wird, und ich hab mir so kleines ähm Ding überlegt und zwar ist das eine sogenannte Zielscheibe hier und da geht es darum rauszufinden, wie eigentlich deine letzte Zensur in Musik zustande kam. Kannst du dich noch an die erinnern vom vom Zeugnis?
7	B7: Na ich kenn auch meine jetzige schon.
8	I: Ja oh genau ach so das ist jetzt vom vom Halbjahr, oder?
9	B7: Ja wir kriegen die ja jetzt.
10	I: Ach so okay dann genau.
11	B7: also in paar Wochen und kenn die halt.
12	I: das ist doch gut, wenn du die schon kennst, dann ist das schon perfekt.
13	B7: Also, ich sollte sie kennen (lacht).
14	I: Dann kannst du nämlich da gleich eintragen in die Mitte auf dieses Kärtchen.
15	B7: Jetzt will ich nichts Falsches schreiben, aber eigentlich dürfte das nicht anders sein.
16	I: Okay perfekt ähm (..) und jetzt möchte ich, dass du dir diese leeren Kärtchen nimmst ja?
17	B7: Okay.
18	I: Und du hast jetzt so viel Zeit wie du möchtest und schreibst bitte sammelst bitte Kriterien, die wo du denkst, dass das ein Kriterium dafür da war, dass du diese Zensur im Musikunterricht bekommen hast ja? Also deine Sicht auf diese Leistungsbewertung im Musikunterricht sammeln wir jetzt dadurch, dass du Kriterien formulierst, wie das zustande kam und das ist sozusagen so, dass man hier weniger wichtig ist, aber immer noch bisschen wichtig nicht? Das ist mittelwichtig und das ist sehr wichtig ja? Je nach dem wo du die Karte dann am Ende legst.
19	B7: Okay.
20	I: Du hast so viel Zeit wie du möchtest, lass dich nicht stören von mir

21	(Schreibpause)
22	B7: Hm-Hm.
23	I: Okay prima, sehr schön. Ich habe auch noch zuhause ein paar Karten vorgeschrieben, ja? Und die würde ich dir jetzt einfach als Option nochmal anbieten die kannst du mal durchschauen ob man vielleicht was vergessen hat ja? Ähm, aber du musst sie nicht legen - ist einfach nur ein Angebot kannst sie mal eine nach der anderen durchschauen ob das auch noch Sinn hat, die zu legen.
24	(Sortierpause)
25	I: Okay genau vielen Dank super und jetzt möchte ich da auch mal gucken was du denn so gelegt hast - darf ich die so ein bisschen drehen damit ich das besser lesen kann?
26	B7: Hm-hm.
27	I: Okay alles klar ja also genau (unv.) es ist wichtig, dass die immer noch in der im jeweiligen Feld liegen natürlich genau okay ähm (...) okay (.) mich würde interessieren (..) ähm was du genau meinst mit "versuchen das Beste zu geben"?
28	B7: Ähm na ja selbst wenn man eine nicht so gute Leistung erbringt sozusagen die zu verbessern und dann daraus was Besseres zu machen also auch aus seinen Fehlern zu lernen und sich jetzt nicht so zu denken ja okay jetzt habe ich den Anfang nicht so gut gemacht sondern jetzt mach ich noch mehr.
29	I: Würdest du das würde das auch so in die Motivation ist wichtig da dabei ist das was du so ein bisschen meinst ja okay und sich nicht unterkriegen lassen und einfach aus Fehlern lernen, weitermachen?
30	B7: Ja.
31	I: Das ist dir das ist dir ganz also das ist wichtig in der in der Bewertung und wie denkst du wird das bewertet also was wie wie könnte man wie misst man das in deinem Musikunterricht, dass du das so machst?
32	B7: Naja also ich denke, dass also keiner von uns weiß alles aber einfach alleine zu sehen, dass jemand der vielleicht etwas vorher nicht verstanden hat oder nicht wusste, sich hingesetzt hat und das auf einmal dann kann.
33	I: Ja deswegen ist das jetzt nah aneinander ja du hast gesagt Mitarbeit
34	B7: Ja.
35	I: Auch okay und Aufmerksamkeit ähm und das sind jetzt alle Sachen, die also Aufmerksamkeit, Mitarbeit und versuchen das Beste zu geben das klingt jetzt so für mich so ein bisschen nach mündlicher Mitarbeit ist das ist das richtig oder man kann ja auch man kann ja auch in schriftlicher Leistung versuchen, das Beste zu geben nicht? Hast du ja auch relativ hier in die Mitte getan.
36	B7: Schriftliche Leistung - ja weil das, was man sozusagen sich vorher erarbeitet hat, auch wiedergeben zu können und das auch das so auf Papier ausdrücken zu können wie man es im Kopf hat ist glaube ich wichtig einfach das zu haben, dass man es auf das Papier bringen kann.
37	I: Okay und ähm was ist denn was würde denn genau schriftliche Leistung sein also was gibt es da noch kann man das noch weiter auftrennen in andere Bereiche?
38	B7: Ja also es gibt Klausuren, erstens sind die natürlich wichtig aber z. B. auch ich sag mal größere Hausaufgaben, eine Erörterung schreiben oder auch Notenwerte notieren.
39	I: Und wenn du jetzt sonst eine Klausur schreibst oder eine Erörterung schreibst, was wird da jetzt so bewertet bei der Erörterung zum Beispiel?
40	B7: Also Musik ist glaube ich das Fach, wo außer in Mathe sag ich mal so wo die Sprache am wenigsten zählt, sondern mehr das Fachwissen und auch das Verständnis von der Aufgabe sowie auch wenn man sich ein Lied dazu anguckt das Lied also wie man das aufnimmt und auffasst, Fachbegriffe...
41	I: Okay also Fachbegriffe steckt sozusagen für dich in schriftlicher Leistung mit drin?
42	B7: Ja.
43	I: Okay ach hier steht ja auch noch Fachsprache und Begriffe benutzen das ist sozusagen und du hast

	gesagt die Sprache ist nicht so wichtig also kann man nochmal überlegen also was statt der Sprache ist also Fachsprache also Fachbegriffe benutzen wichtig? Aber was meinst du mit Sprache nicht so wichtig meinst du damit den Stil oder die Grammatik oder die Rechtschreibung?
44	B7: Genau. Grammatik, Rechtschreibung, Satzbau.
45	I: Okay also so lange die Begriffe da sind ist das irgendwie für Musik dann.
46	B7: Na ja vor allem wenn man halt rüberbringen kann was man wirklich meint also Fachbegriffe sind wichtig aber ich habe die auch bewusst nicht hierin getan weil ich denke man kann auch ohne Fachbegriffe ziemlich gut ausdrücken, was man sagen möchte.
47	I: Und wie kann man ohne Fachbegriffe das also man man umschreibt es dann und das zählt dann ähnlich viel, wenn man (..) in der Bewertung?
48	B7: Na ja es kommt halt immer auf den Erwartungshorizont an, wenn man sich jetzt mit einem Thema beschäftigt hat im Unterricht man hat dazu Begriffe gelernt dann sollte man die schon benutzen. Wenn es jetzt aber um Begriffe geht, die man vielleicht nicht so gelernt hat oder die man vielleicht doch nicht so kennt, man kann es aber so erklären, dass es komplett funktional ist, dann (.) stellt es eigentlich kein Problem dar.
49	I: Okay verstehe. Mich würde noch interessieren - du hast ja auch noch Vorwissen aufgeschrieben, was so ein bisschen wichtig war für dich so am Rand. Was meinst du mit Vorwissen?
50	B7: Ich denke, dass die Leute, die früher mehr Musikunterricht hatten - also es gibt ja Musikschulen - oder auch selber Instrumente gespielt haben oft bessere Chancen haben einfach weil es ihnen leichter fällt, das Neue zu lernen aber ich denke, dass es auch ohne Vorwissen gut möglich ist, wenn man sich anstrengt.
51	I: Okay was wäre so typisches Vorwissen was man so haben könnte?
52	B7: Na ja es gibt ja Eltern, die schicken ihre Kinder irgendwie schon mit sechs zum Klavierunterricht und dann man kann alle Noten lesen, man, man kennt die wichtigsten ja man kennt eigentlich so gut wie alles, wenn es schon mal um das Thema geht und dann muss man sich nur noch auf das Wissen was Neues aufbauen während es auch z. B. Schüler gibt, die vielleicht die letzten zwei Jahre schon keinen wirklichen Musikunterricht mehr hatten und die ist es dann natürlich schwerer.
53	I: Verstehe ja und gleichzeitig waren dir ja auch Sachen wie (unv.) also ich fasse mal jetzt zusammen Anwesenheit, Nicht-stören, Pünktlichkeit, Mitarbeit, Einbringen - hat es das hat auch einen großen Einfluss auf die Note, ja? In Musik?
54	B7: Ja.
55	I: Ist das anders wie in anderen Fächern oder ist das auch in anderen Fächern genauso wichtig oder ist es in Musik besonders wichtig?
56	B7: Also es ist generell erst mal wichtig in allen Fächern, weil es ja auch zwei Drittel deiner Note ausmacht aber ich denke, dass es in Musik so wie also wie in ja ich also für mich, ich unterteile immer so in sprachliche Fächer und schriftliche Fächer und ich find so Musik, Deutsch, Politik das sind so Fächer, wo man sich eigentlich sehr gut über das kommunizieren miteinander ausdrücken kann und dadurch auch viel lernen kann und auch wenn man halt musiziert, dass man halt nicht sagt "nein ich kann das nicht" sondern einfach versuchen das zu machen und das man und man Unterricht dabei auch nicht stört damit man den anderen auch nicht an seinem so Lernprozess hindern kann.
57	I: Okay und das wird dann registriert von der Lehrerin oder von dem Lehrer und dementsprechend kriegt man eine bessere Note in der mündlichen Mitarbeit?
58	B7: Ja.
59	I: Okay und das ist leichter in diesen was hast du gesagt Musik Deutsch und Geschichte als in anderen Fächern?
60	B7: Mathe, Physik, Chemie weil da kann man ja oft besser also was man gerade meint so auf das Blatt bringen.
61	I: Das zählt dann viel mehr so ok. Alles klar ähm und inwiefern ist denn Singen können und ein Instrument spielen können relevant auf also in Bezug auf die Note?
62	B7: Also ich find das ist ein bisschen wie beim Vorwissen es ist nicht so, dass wenn man es nicht kann, dass man keine gute Note bekommen kann aber es bringt einem halt einfach so Vorteile, die vielleicht man jemand anderen gegenüber nicht hat und die Note wird ja nicht nur daran festgemacht, wie gut deine Leistung

	sondern deine Leistung wird ja auch mit anderen Leistungen verglichen.
63	I: Okay. Was meinst du hat es einen Einfluss auf deine eigene Note wenn jetzt wenn also was meinst du mit dem Vergleichen?
64	B7: Also ich glaube, dass jeder Lehrer versucht es nicht zu tun, aber ich denke, dass das was komplett Menschliches ist, wenn man zum Beispiel einen Schüler hat, der sehr gut Instrumente spielen kann, dadurch sehr gut Noten lesen kann und dann hat man einen Schüler, der kann das vielleicht auch so eigentlich ziemlich gut aber halt nicht genauso gut, dass man automatisch in seinem Kopf dann natürlich dem Schüler eine schlechtere Note gibt, obwohl es wenn der andere Schüler jetzt nicht da wäre, eine bessere Note wäre, also einfach, dass man Schüler aneinander vergleicht.
65	I: Also man man man macht so diesen Unterschied den Unterschied den macht man größer also man kreiert einen Unterschied obwohl theoretisch würde es trotzdem reichen, dass beide okay aber nur dadurch, dass der eine noch viel besser ist und eben das Vorwissen hat, muss dann ein Unterschied da sein sozusagen.
66	B7: ja Also ich glaub man macht das vielleicht auch unterbewusst aber also man sagt das doch so, wenn man jetzt jemanden zum Beispiel neben sich hat, der deutlich schlechter ist, dann wird man automatisch besser gesehen obwohl obwohl das gar nicht unbedingt so ein großer Unterschied sein muss.
67	I: Okay interessant okay also jetzt würde mich noch interessieren bei "Singen können" also wie wie wann also wie kann man singen lernen oder kann man singen einfach können so ist das so gibt es Leute die singen können, Leute die nicht singen können?
68	B7: Ich denke, dass es Leute gibt, die einfach eine schönere Stimmfarbe haben als andere aber dieses Töne-Treffen und Töne-Halten können, ist glaube ich etwas, das man lernt.
69	I: Ok. Und ähm das steckt aber beides in diesem Singen können mit drin also die schöne Stimme haben und die Töne treffen oder ist es nur eins von den beiden Aspekten?
70	B7: Also ich denke, dass das Töne treffen und Töne halten vielleicht sogar wichtiger ist aber natürlich klingt es für uns schöner, wenn auch die Stimmfarbe schöner ist.
71	I: Und hat die Stimmfarbe dann auch einen Einfluss auf die Note oder eher nicht oder wie ist das?
72	B7: Sollte sie nicht und ich glaube auch nicht, dass das so ist.
73	I: Alles klar okay prima dann würde ich jetzt gerne (..) (unv.) ok nein mich würde noch eine Sache interessieren und zwar "anderen helfen, Teamarbeit" also kannst du mir ein bisschen erklären inwiefern das Einfluss auf die Note hat?
74	B7: Erstens: Wenn man anderen hilft, lernt man selber besser - durchs Erklären und zweitens denke ich, dass soziale Kompetenzen immer ein bisschen mit in eine Note einfließen sollten, weil wenn ich das jetzt kann, dann ist das zwar schön für mich, aber das bringt auch den Unterricht an sich nicht voran. Es hilft halt der Allgemeinheit und somit auch mir selber weil man dann schneller weiter Unterricht machen kann wenn alle mitkommen.
75	I: Ok ahm und also du hast das Gefühl, diese soziale Kompetenz sollte einfließen aber du weißt nicht ganz genau, ob es das auch tut?
76	B7: Ich ja ich bin mir nicht sicher also es gibt ja immer mal wieder gab es ja früher so so Sozialzeugnisse und aber ich glaub in die Note direkt fließt es nicht mit ein.
77	I: Ok aber so man könnte sagen, man weiß es nicht ganz genau aber es könnte so ein bisschen einfließen.
78	B7: Ja ich denke auch unterbewusst.
79	I: Genau hast du ja gesagt unterbewusst genau okay ähm vielen Dank dann gehen wir weiter zum nächsten Teil: Ich mach jetzt ein Foto davon nicht wundern genau damit ich das nicht vergesse (unv.) (...) okay so und jetzt gebe ich dir (..) zwei Zeugnisse zur Auswahl von denen du eins auswählst ähm sollst und sagen sollst, was du lieber haben möchtest ja? Bitteschön. (B7 überlegt 11 Sekunden)
80	B7: Zeugnis B.
81	I: Zeugnis B ist Englisch eins Musik vier ok sag mal warum.
82	B7: Ich denke, dass Musik wichtig ist und hätte da jetzt was anderes gestanden als Englisch hätte ich auch nochmal überlegen müssen aber ich denke, dass alleine wenn man in Englisch eine sehr gute Note hat fällt

	es einem leichter ja eigentlich in der Welt sozusagen zurecht zu kommen und ich denke auch dass es einen besseren Eindruck macht, wenn man zum Beispiel woanders hin möchte ahm ja es ist halt eine Sprache es ist halt eine Weltsprache und ist für mich persönlich relevanter als Musik.
83	I: Okay und was hätte da – also du hast gesagt wenn da was anderes stehen würde was meinst du damit? Was würde da anders stehen können?
84	B7: Ja naja für mich persönlich sind halt Sprachen ziemlich wichtig, weil das so das ist was ich gerne mag hätte man hätte man da jetzt zum Beispiel etwas hingeschrieben was ich persönlich für weniger relevant halte wie Physik oder Chemie weil das sind halt Dinge die mir eh nicht so wichtig sind ja weil das nicht so meine Stärken auch sind dann hätte ich mich sicherlich für das Musikezeugnis entschieden also so für das Zeugnis A ja.
85	I: Weil das dann eher deiner Stärke und deinem Interessengebiet entspricht?
86	B7: Ja.
87	I: Okay wie ist es wenn sagen wir mal jetzt hypothetisch du würdest mit deinen Mitschülern eine Unterhaltung führen über das Zeugnis und würde man sich dann also du hast ja gesagt du würdest lieber in Musik eine vier haben und in Englisch eine eins aber würdest du dich trotzdem so ein bisschen vor deinen Mitschülern schämen wenn du in Musik eine vier hast oder ist das egal?
88	B7: Na ich denke das es egal also, weil meine persönliche Leistung ist nichts wofür ich mich schämen sollte, sondern was woran ich selber arbeiten sollte.
89	I: Ja okay und ja und wie würden die die anderen Schülern so reagieren wenn du eine vier hast in Musik? Ist das (unv)?
90	B7: Na ich denk die Reaktion wäre halt erstmal so "Waas in Musik?" weil ich denke viele, die Musik nicht belegen unterschätzen das Fach genauso wie bei Kunst oder Darstellendes Spiel. Ich denke es ist einfach teilweise unterschätzte Fächer sind.
91	I: Ja also was meinst du mit wenn du du hast gesagt "Waas in Musik?" ähm hast gesagt die unterschätzen das Fach in Bezug auf wie viel Arbeit dann doch drinsteckt?
92	B7: Ja, also ich denke so bei Kunst denken viele, die es nicht belegen, da malt man Bilder und bei Musik, ja da singen die halt ein bisschen.
93	I: Okay. okay ähm dann würde ich jetzt gerne dir noch etwas anderes zeigen und zwar schauen wir uns wieder ein Bild an auf dem Laptop (..) okay also (..) ich bitte dich zu überlegen wer von den beiden Personen jetzt gleich die bessere Note in Musikunterricht bekommt ja?
94	B7: (überlegt 3 Sekunden) Ja das ist jetzt irgendwie gemein ((lacht)) Ich muss mich jetzt für eins entscheiden?
95	I: Wenn du dich nicht entscheiden willst kannst du auch sagen nee, ich ich "beide gleich" und dann erklärst du mir warum oder du entscheidest dich und du sagst dann auch danach warum.
96	B7: (überlegt 2 Sekunden) Also ich denke eigentlich, dass man das jetzt von so einem Bild nicht abhängig machen kann und auch nicht abhängig machen sollte - ähm wenn ich mich jetzt entscheiden müsste dann würde ich sagen sie, weil sie einfach noch etwas freundlicher wirkt als er und ich denke auch, dass sie vielleicht, weil sie ein Mädchen ist, eine bessere Note bekommen könnte. Ahm ja aber also ich glaube durch ein Bild kann man schlecht sagen, wie gut oder wie schlecht jemand ist oder?
97	I: Ja (..) genau. Aber jetzt sag doch nochmal, wenn man wirklich nur vom Bild also ganz plakativ ich weiß es fällt dir schwer aber wenn man wirklich nur vom Bild gehen würde hast du gesagt vielleicht das Mädchen und weißt du warum das sein könnte dass ein Mädchen eine bessere Zensur bekommen könnte?
98	B7: Also die beiden sehen halt für mich aus als wenn sie gerade in einem Alter wo die Jungen meistens etwas naja aufgebrachter sind und sich weniger konzentrieren können und deswegen könnte ich mir halt vorstellen, dass sie ruhiger Leistung erbringen kann was oftmals beim Lehrer besser ankommt was ich auch nicht für richtig halte, was ich aber für also ich halte es für verständlich.
99	I: Ja genau du hast ja auch viele Sachen so hingelegt mit "nicht stören" und "aufmerksam" ja und dann hast du das Gefühl in dem Alter sind Mädchen eben bisschen ruhiger ok und hat es sonst noch einen Einfluss, Mädchen zu sein im Musikunterricht außer auf die Aufmerksamkeit oder das Verhalten (.) in Bezug auf Bewertung?
100	B7: Nicht wirklich nein.

101	I: Würdest du sagen, du hast gesagt, also Mädchen haben schon irgendwie so in bestimmten Lebensphasen Vorteil oder werden irgendwie anders bewertet weil sie eben ruhiger sind würdest du sagen in Musik könnte man sagen ist ein (.) Jungenfach oder ein Mädchenfach oder kann man das gar nicht so sagen?
102	B7: Also ich denke, dass viele Leute es noch als Mädchenfach sozusagen im Kopf haben weil oft, wenn man jetzt an das Singen denkt, sieht man ein Mädchen vor sich und nicht einen Jungen aber ich denke, dass sich das auch in den letzten Jahren stark geändert hat.
103	I: Und wie kommt das zustande mit dem Singen, dass man dann an Mädchen denkt?
104	B7: Also ich denke erstmal an hohe Stimmen, an mädchenhafte Stimmen und ja (unv.) also wenn ich jetzt an Jungs denke, die Musik machen, dann denke ich immer erstmal an Gitarren und Schlagzeuge und nicht so an singen.
105	I: Aber beides ist ja auch gleich wichtig für dich nicht? Singen können und Musikinstrumente spielen und das meinst du hat sich vielleicht in den letzten Jahren so ein bisschen dadurch geändert dass die Jungs jetzt auch mer mit mitkommen okay ahm vielen Dank jetzt geht es weiter mit einem nächsten Foto wieder auch die gleiche Frage ja? Also wer von den beiden kriegt im Musikunterricht die bessere Zensur? (B7 überlegt 10 Sekunden)
106	B7: Das Mädchen mit der Gitarre (..) ähm nicht unbedingt weil sie ein Instrument in der Hand hält sondern weil ich finde dass sie sieht sie sieht ähm freier und kreativer aus während das Mädchen auf der linken Seite sich eher so scheint an Normen zu halten und ich denke, dass es im Musikunterricht auch wichtig ist, Ideen zu haben, die vielleicht sonst niemand hat und vielleicht liegt es an der Brille aber das Mädchen auf der linken Seite verbinde ich halt eher mit Dinge auswendig lernen was zwar auch wichtig ist aber für mich im Musikunterricht nicht unbedingt wichtiger als sich selber auszuprobieren.
107	I: Und ok und wenn wir jetzt mal das Bild jetzt auch wieder mal so plakativ reduzieren würden wie das mit dem Mädchen und dem Jungen und sagen okay der einzige Unterschied ist jetzt: sie spielt zuhause Gitarre und sie spielt zuhause nicht Gitarre und würdest du dann nochmal anders rangehen an das Bild und sagen wer also würdest du dann deine Meinung ändern gegenüber dem, wer die bessere Zensur bekommt?
108	B7: Nein.
109	I: Würdest du auch gleich sagen?
110	B7: Ja Ich denke halt, dass sie halt dadurch einen Vorteil hat auch wenn er nicht groß ist.
111	I: Also sie hat einen Vorteil dadurch, dass sie zuhause schon spielt ja?
112	B7: Ja weil alleine ihr Interesse für Musik ist ja dann schon da und das kann sie dann auch im Unterricht besser zeigen als jemand, der allein dieses Interesse vielleicht gar nicht hat.
113	I: Okay (.) du hattest ja auch vorhin gelegt nicht? das du Vorwissen und ahm ist das so ist das gleiche, wie zuhause Gitarre spielen? Meinst du damit Vorwissen oder ist das nochmal was anderes?
114	B7: Auch! Also ich denke zum Vorwissen zählen noch andere Sachen rein aber z. B. zuhause Gitarre zu spielen gehört ja auch zu Vorwissen dann kann man sich auch leichter zum Beispiel einbringen wenn jetzt bei einem Stück Instrumente besetzt werden müssen, so ja ich kann Gitarre spielen - fällt es auch deutlich einfacher.
115	I: Ja und dann macht man einfach das, was man eh schon kann und dann kriegt man die bessere Note sozusagen oder?
116	B7: Ja, ist ja leider so also ich denke, dass es auch benotet wird, wenn jemand z. B. nicht so gut ein Instrument spielen kann aber es versucht und es auch schafft also ich denke, dass es ungefähr dasselbe ist, aber es ist halt für den einen deutlich weniger Arbeit als für den anderen.
117	I: Also für den einen ist es mehr Arbeit sich zu verbessern als es für den anderen ist aber die kriegen trotzdem die gleiche Note oder kriegen die anderen Noten wenn der andere sagt na ja ich also sagen wir mal sie kommt in eine Situation ihr macht Musik und sie sagt ah ich kann ich kann Gitarre spielen und macht einfach die Sachen die sie von zuhause kennt und der die andere muss sich aber ganz reinknien und viel lernen dafür, damit sie mitmachen kann wie ist dann die Bewertung?
118	B7: Meiner Meinung nach würde dann die andere, die sich so viel Mühe gibt, wahrscheinlich die bessere Note bekommen weil man da einen größeren Fortschritt sieht wenn sie jetzt aber sagt ja ich kann Gitarre spielen und ich kann mich einbringen und hier die Noten kenne ich jetzt nicht wirklich aber das schaffe ich schon auch dann würde ich sagen sie, einfach weil sie mehr Möglichkeiten hat zu zeigen, was sie kann.

119	I: Okay (..) alles klar ähm dann habe ich noch eine Frage und zwar ob du (unv.) wir haben da jetzt oft drüber gesprochen "Fortschritt machen in Musik" ja? Wie kann man denn also kann man in Musik denn besser werden kann man sich verbessern? Musikalisch werden (..) oder?
120	B7: Na ja verbessern im Musikunterricht oder verbessern beim Instrumente spielen?
121	I: Ist da ein Unterschied?
122	B7: Ja.
123	I: Okay dann lass uns überlegen, wie man im Musikfach wie kann man sich da verbessern?
124	B7: Also erstens versuchen sein eigenes Interesse für Musik zu wecken zweitens denke ich ist es ganz gut wenn man so einen ungefähren Überblick hat und sich den halt verschafft was wann so gespielt wurde sich einen Überblick darüber verschafft, was für Instrumente es gibt ja also die Tonleiter beherrscht ((lacht)) ähm (.) ja und sich einfach Mühe gibt zu zeigen, dass man das möchte.
125	I: Ja., ja und gibt es dann trotzdem auch Leute, die irgendwie so ein natürliches Talent haben für Musik. Geboren sind?
126	B7: Ja.
127	I: Ja gibt es schon?
128	B7: Ja.
129	I: Okay und haben die einen Vorteil in Musik? Im Unterricht?
130	B7: (...) ja.
131	I: Wie, wie gestaltet der sich also was haben die? Was haben die?
132	B7: Naja Leute, die ich so erlebe, die sind wirklich auf allen Ebenen musikalisch. Die können auch ein Instrument, was sie vielleicht noch nie gespielt haben, ziemlich schnell beherrschen, die kommen eigentlich ziemlich gut mit jeder Tonhöhe und sowas klar und natürlich ist das dann eine besse erbrachte Leistung als bei Leuten, die da ein bisschen so ihre Probleme haben.
133	I: Und glaubst du, das lässt sich zurückführen also auf irgendwie also auf was lässt sich das zurückführen, dass die das besser können als andere?
134	B7: Also ich denke, dass es teilweise so sein kann, dass wenn man einfach früh gefordert also gefördert wurde aber nicht unbedingt so zwingend sein muss, sondern wenn man halt dieses Talent z. B. bei seinem Kind so ein bisschen sieht und es dann versucht, hervorzuheben durch Musikschulen etc., dass es sich dadurch ausprägen kann. Aber ich denke, dass es auch durchaus Leute gibt, die es vielleicht auch erst später merken und wenn man dann wirklich sozusagen sich so sehr für etwas interessiert und etwas so sehr mag, ich glaub einfach, dass es einem dann viel leichter fällt. So wie es gibt Leute, die sind z. B. sehr gut in Mathe oder sehr gut in Deutsch so gibt es denke gibt es auch Leute, die sind einfach sehr musikalisch.
135	I: Okay und dann hat man und wenn man also wenn die Leute musikalisch sind, wie beeinflusst es dann die Leistungsbewertung in Musik? Hat es einen großen Einfluss oder weniger, oder?
136	B7: Na ich denke es ändert halt etwas in der Mitarbeit.
137	I: Ach so, weil du gesagt hast man steigert sich mehr rein. Vielen Dank ähm (.) äh (..) und äh fällt dir denn sonst noch etwas ein zum Thema Leistungsbewertung im Musikunterricht also das ist jetzt die letzte anschließende Frage, wenn wir noch etwas vergessen haben?
138	B7: Ähm (.) ja tatsächlich ja ah also ich denke, dass wenn man an Musikunterricht denkt, dass man oft davon ausgeht, dass die musikalische Leistung alleine bewertet wird was meiner Meinung nach nicht der Fall ist also man spricht ja auch viel über Themen die nur mit Musik verbunden sind also Politik, Wirtschaft und sich auch in solchen Bereiche einbringen zu können und auch solche Bereiche zu verstehen und auch verstehen zu wollen ist glaube ich sehr wichtig weil das ist für mich ja fast schon das wichtigste am Musikunterricht einfach Musik zu verstehen und zu verstehen wozu wir eigentlich Musik brauchen wozu es Musik gibt und was man mit Musik machen kann.
139	I: Und hast du da eine Meinung zu wozu wir Musik brauchen und was wir machen können mit Musik?

140	B7: Naja mit Musik kann man eigentlich alles machen genauso erstens denke ich, dass Musik etwas ist, was vielen hilft ihre Gefühle auszudrücken und dadurch, dass man damit seine Gefühle auch ausdrücken kann, kann man damit auch was bewegen also ich weiß nicht wie viele Songs es zum Beispiel über Homosexualität gibt, die auch geholfen haben, ja das Thema zu verbreiten oder ja eigentlich man kann gegen oder auch für jedes Thema Musik machen ähm ja und Musik sozusagen zu benutzen, um das zu verbreiten ist einfach. Was heißt einfach ((lacht)) wenn man es schafft dann funktioniert es eigentlich ganz gut ähm und ich denke auch, dass man für sich persönlich vielleicht herausfinden kann, warum Musik wichtig für einen sein kann.
141	I: Ok und das muss jeder für sich dann entscheiden.
142	B7: Ja oder auch Filmmusik.
143	I: Ah ja ok. Mensch danke dir, jetzt habe ich dich auch lange genug von deinem leckeren Kuchenstück abgehalten. Genau also vielen vielen Dank für deine Teilnahme.

B8

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B8
Name der Audiodatei	B8_17.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Schule am Schloss, Villa-Keller
Dauer der Aufnahme	25:36 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	21.05.2019
Transkribierende	Lucas Temming
Besonderheiten	-

1	I: Äh am Anfang würde ich dich bitten kurz mal diesen Fragebogen zu bearbeiten.
2	B8: Den Stift?
3	I: Genau. (Schreibpause) Ok, das war es schon. Ok. Dann gucken wir uns jetzt zusammen ein Video an, ja? Wir gucken uns das Video an und du überlegst mal währenddessen, welche Kriterien eigentlich wichtig sind bei der Bewertung von so etwas. Weißt du was Kriterien was ich meine also (.) irgendwie Sachen die einfach wichtig sind für
4	B8: Jajaja.
5	I: Ok gut. Los geht es (Videopause). Kannst du nochmal zusammenfassen: Was ist da passiert und was könnte man da jetzt was ist da wichtig in der Bewertung vom (..)
6	B8: Sie hatten ähm eine andere Aufgabe z. B. der eine die eine spielt Gitarre, trommeln und dabei singen die jetzt (..)
7	I: Und das wie wird das bewertet wenn die alle eine unterschiedliche Aufgabe haben?
8	B8: Jeder für sich. Weil es ist ja jedes mal ein anderes Instrument also hat jeder hat ein anderes Instrument so deswegen wird ja jeder unterschiedlich bewertet denk ich mal.
9	I: Ist das bei euch auch so wenn ihr so was macht so Gruppenaufführungen gibt es das bei euch?
10	B8: Nein, eigentlich nicht.
11	I: Einzeln vorspielen?
12	B8: Ja. Aber nur auf Festen so. Sommerfesten und so was.

13	I: Aber da wird nichts bewertet wahrscheinlich oder?
14	B8: Nein, nein.
15	I: Alles klar und was könnte man jetzt also wenn jetzt wenn du jetzt dir eine von den rausnimmst und sagst ich bewerte mal die hier mit dem Schaal und was könnte man jetzt da bewerten?
16	B8: Die ist nicht so gut weil ähm sie abliest. Sie hat einen Zettel und und liest ab und ja also ist schlechter als die anderen auf jeden Fall weil die anderen ja frei singen ohne einen Zettel.
17	I: Ok jetzt haben wir ja ein bisschen darüber gesprochen, wie es bei denen so ist (unv.) jetzt würde ich aber gerne wissen, wie es bei eigentlich funktioniert in deinem Musikunterricht und ich hab mir jetzt so einen kleinen Bogen überlegt ähm (..) und der sieht so aus. Es geht darum wie deine letzte Zensur in Musik zu stande kam ja? Weißt du noch deine letzte Zensur?
18	B8: Ja ich glaube es war eine 4 oder 3 oder 4.
19	I: Komm dann kommt deine letzte Zensur in die Mitte rein mit dem Folienstift hier (Schreibpause).
20	B8: Ich sag jetzt einfach mal 4.
21	I: Ja ok. Und jetzt kriegst du von mir diese leeren Kärtchen hier ja? Und da würde ich dich bitten mal in Ruhe du hast genug Zeit jetzt dafür alleine aufzuschreiben was du denn denkst wie das wie das zustande kam im Musikunterricht dass du eine 4 hattest oder eine 4 bekommst und welche Kriterien sind da wichtig und die Kärtchen kannst du dann auf dieser Zielscheibe anordnen nicht? Also je näher sie dran sind desto wichtiger ist es, ja? Und hier außen ist so nur noch ein bisschen wichtig und wenn sie gar nicht wichtig sind dann lässt du sie raus also dann schreibst du halt das nicht auf.
22	B8: Also soll ich aufschreiben so (.) warum die Note so zustande kam so.
23	I: Genau (Schreibpause).
24	B8: Also ich leg jetzt erstmal hier hin so (Schreibpause). Soll ich alle machen?
25	I: Wenn du wenn du es schaffst gerne! Ahm mach so viel wie du wie dir einfallen nicht? (Schreibpause)
26	B8: Ja das war es eigentlich schon. Das sind die größten Kriterien so denk ich mal.
27	I: Sind die fertig gelegt jetzt auch?
28	B8: Äh also das oben ganz unwichtig und das ist wichtig?
29	I: Also das ist so noch ein bisschen wichtig wenn es gar nicht wichtig ist dann schreibst du es gar nicht auf nicht? Aber wenns aber so bisschen wichtig noch ist dann schreibst du es ganz an Rand also dann kommt es ganz an den Rand. In der Mitte ist es (unv.) wichtig und ganz weit innen ist es sehr wichtig (Sortierpause) Ok. Guck mal, ich hab zuhause auch noch Kärtchen vorgeschrieben beschrieben die ich jetzt nicht finde (unv.) (...) Hier, ich weiß nicht warum. Ok also zuhause habe ich auch noch Kärtchen vorgeschrieben, ähm die würde ich dich bitten mal durchzuschicken ob da vielleicht irgendwas noch dazu passen könnte und wenn nicht dann lässt du sie raus ja? Es ist nur eine Option, kannst du mal durchgucken.
30	B8: (Sortierpause) Gut aussehen, was ist damit so gemeint?
31	I: Ob man (..) hübsch ist oder nicht hübsch ja?
32	B8: (überlegt) nee... (Sortierpause)
33	I: Dankeschön ähm jetzt drehe ich die Karte mal ein bisschen, damit ich auch mit raufgucken kann (unv.) ok (..) ähm (...) mmh also mich interessieren jetzt die Karten vor allem erstmal, die du selber geschrieben hast also ich lese noch mal vor: "Ich rede viel"; "Mache meist nicht soviel mit"; "Werde viel abgelenkt" und "höre nicht immer zu" (.) ist das speziell für den Musikunterricht wichtig oder ist das generell bei allen (unv.).
34	B8: Naja sie haben ja gesagt für die Benotung.
35	I: Genau also
36	B8: Naja das ist schon wichtig für die Lehrerin.

37	I: Und würde das jetzt bei einem anderen Fach anders aussehen wenn es nicht Musik wäre wie die Zensur zustande kommt?
38	B8: Jaja irgendwie schon weil ähm diesen Musikkurs nimmt irgendwie gar keiner richtig ernst. Deswegen machen - wenn man jetzt so ein paar Stunden drin ist dann weiß man es auch so also kriegt man es auch mit und ja. Das ist alles hängt mit ablenken hat das ja alles was mitzutun die Kärtchen die ich aufgeschrieben habe hat eigentlich alles mit Ablenken zu tun so wenn einer sowas sagt so und dann reagiert man drauf so halt.
39	I: Kannst du mir noch ein bisschen erzählen so also wirklich wie gesagt ich gebe das nicht weiter aber was meinst du mit das nimmt das nimmt keiner so richtig ernst? Wenn du... (unv.)
40	B8: Weil Frau (unv.) ich weiß nicht wie man das beschreiben soll so wenn man man hat auch gar keine Lust auf diesen Unterricht eigentlich weil der ist eigentlich immer langweilig so, es ist immer laut (.) so mit den Instrumenten - die sind ja extrem laut (..) und deswegen.
41	I: (..) und ich hab das Gefühl ähm du denkst, dass die Note hauptsächlich dadurch zu stande kommt dass du eben wie du gesagt hast viel redest, nicht so viel mitmachst und viel abgelenkt wirst und nicht immer zuhörst, ja? Und haben und die anderen Sachen, äh an die hattest du vorher nicht so gedacht aber hast jetzt halt trotzdem doch noch mal etwas dazu gelegt wie singen können, ja?
42	B8: Also das ist ja nur halt wenn man singt hat man ja viel leichter auch in Musik wenn man ein äh (..) äh Instrument spielt zum Beispiel da hat man auch viele Vorteile. So wenn man gar nichts spielt zuhause so oder so dann ist es ja viel schwerer so sag ich mal ein Instrument zu lernen und ja.
43	I: Kannst du mir noch ein bisschen erklären also inwiefern es leichter für einen ist wenn man zuhause ein Instrument spielt im Musikunterricht?
44	B8: Man weiß ja schon, wie das alles geht und im Musikunterricht muss die Lehrerin dir erstmal das erklären das dauert bestimmt so fünf/sechs Wochen so, bis mann es richtig gut kann oder allgemein ein bisschen kann so deswegen hab ich schon Zeit (unv.)
45	I: Ok ahm und (.) hängt das irgendwie zusammen mit dieser Karte hier - "Talent haben"?
46	B8: Ja man muss so Talent haben halt so für ein Instrument so. Manche können das halt sehr sehr gut man muss halt einfach Talent haben, manche haben Talent in Fußball sag ich mal oder in anderen Sachen so manche haben es in Musik so.
47	I: Ja, und was heißt das, Talent haben in der Musik?
48	B8: Ja, wenn man begabt ist und gut singen kann oder einfach hat, ein Instrument zu lernen so dann ist das ein Talent so, meiner Meinung nach.
49	I: Ok, also wenn man sich nicht wenn man du hast gesagt wenn man es einfach hat, ein Instrument zu spielen also man muss sich nicht viel anstrengen dafür. Und hat das hat auch Einfluss auf die Note, ja? Weil das relativ schon mal in der Mitte liegt. Also gibt es Leute die wo du das Gefühl hast, die haben Talent aber strengen sich eigentlich nicht so richtig aber kriegen trotzdem eine gute Note?
50	B8: (überlegt 5 Sekunden) weiß ich nicht. Also es haben schon ein paar Leute Talent und zeigen es auch aber sind nicht so aktiv im Unterricht so. Die machen wenn dann die Lehrerin einmal rumkommt dann spielt so dann machen die es sehr gut aber sonst hört man auch nicht viel von denen.
51	I: Und dann hast du auch noch gesagt, dass Musikgeschmack irgendwie auch schon ein Kriterium ist, was wichtig ist. Kann man richtig einen richtigen oder einen falschen Musikgeschmack haben im Musikunterricht?
52	B8: Nein so wenn man jetzt zum Beispiel so Schlager hört und also wenn man jetzt so sich um Schlager kümmert so da haben die meisten bestimmt darauf keine Lust aber wenn die Lehrerin das will, was soll man da machen so und wenn - wir machen ja gerade so Rap so also Deutschrap - und das ist ja für jeden eigentlich sag ich mal weil jeder halt Deutschrap hört so, ist auch viel angenehmer.
53	I: Ja und was hat das für einen Einfluss auf die Note?
54	B8: Da kann man auch viel besser mitmachen, da kann man auch viel besser mitmachen so anstatt wenn man jetzt so Schlager hört oder klassische Musik so das sage ich mal interessiert ja nicht so die meisten Jugendliche so.
55	I: Ja ok, verstehe, also dann hat man mehr Bock auf Musikunterricht.
56	B8: Ja.

57	I: Ahm kannst du mir nochmal erklären was du meintest wenn man du hast ja gesagt also gelegt "Lehrerin oder die mag einen einfach" ja.
58	B8: Ja hat auch viel mit hat auch viel damit zu tun. Es ist ja bei jedem Fach so entweder mag ein Lehrer dich oder mag halt nicht.
59	I: Aber ist es speziell bei Musik so oder ist das bei jedem Fach einfach gleich?
60	B8: Ja wenn man sag ich mal so was ich ja geschrieben habe wenn man nicht immer zuhört ja und viel redet so (.) dann hat die Lehrerin bestimmt auch einen so auf (..) so was spezielleres als wenn Leute sich gar nicht beteiligen so dann weiß die Lehrerin aber man ist ruhig so - macht nicht soviel Kacke so (.) ja.
61	I: Ok ja, ja. Ahm (.) ok. Dann würde ich dir gerne jetzt würde ich gerne ein Foto von dieser Zielscheibe machen und dann zeige ich dir noch ein anderes Bild gleich.
62	B8: Also ich hab jetzt nicht alles so richtig hingelegt aber ich hab es (unv.) in die Mitte so.
63	I: Ja also wenn du das noch umsortieren willst kannst du auch noch gerne machen wie du willst jetzt hast du es ja alles relativ in ein Feld gelegt.
64	B8: Ja (Sortierpause) Gut.
65	I: Jetzt, kriegst du von mir ahm geb ich dir zur Auswahl zwei Zeugnisse ja? Und du entscheidest dich welches Zeugnis du lieber haben würdest ja?
66	B8: (Überlegt 8 Sekunden) Also es kommt jetzt darauf an wo du dich bewirbst. Wenn du dich auf eine Musikschule äh anmeldest aber eine 4 darin hast so glaub ich nicht, dass du angenommen wirst (..). Also ich würde schon eher das nehmen so (zeigt auf Zeugnis B) weil ich glaub wer Englisch kennt äh Englischkenntnisse sind wichtiger als Musik denk ich mal wenn man eine 1 da drin hat ist glaub ich schon gut.
67	I: Warum sind Englischkenntnisse wichtiger als Musikkenntnisse?
68	B8: Musik spielt man zuhause oder in so einem Kurs oder (..) ich weiß nicht wo man alles Musik macht so und Englisch braucht man ja überall - draußen, Urlaub, überall! Also, wenn man Auslandsurlaub macht so - ist wichtig - Englisch. Deswegen würde ich eher lieber B nehmen.
69	I: Ahm ok (..) sagen wir mal du (unv.) wenn du jetzt mit deinen Mitschülern über die Zensur irgendwie sprichst und ihr fragt euch ok was hast du, was hast du? und dann sagst du du hast in Musik eine 4. Ahm würdest du dich so ein bisschen schämen oder ist das irgendwie egal, wurscht was man in Musik hat?
70	B8: Nein (..) nein aber ich find sowas schon ungerecht so von von den Lehrern aber es hat auch viel mit ähm ob man ob die Lehrerin gut mit dir klarkommt so. Hab ich auch irgendwie das manchmal das Gefühl so wenn manche genauso viel Scheiße also genauso viel Blödsinn machen so wie ich so und dann trotzdem aber besser benotet werden so zum Beispiel eine 2 haben oder so - dann denkt man sich schon: Warum? So. Ich gönne es den zwar so aber (..) ist ungerecht sag ich mal so.
71	I: Ah du weißt nicht ganz genau warum die dann eine 2 bekommen und du eine 4 bekommst.
72	B8: Ja wenn die genau das gleiche eigentlich keine Ahnung machen so wie ich.
73	I: Ok. Aber ist es irgendwie ist es wichtig, was man generell was für eine Note in Musik man hat für dich oder ist es eigentlich (..)?
74	B8: Ja ist eigentlich (..) ist kein wichtiges Fach für mich (..) Wichtig für den Durchschnitt sage ich mal aber (..) aber so nein. Es ist eigentlich so ein unnötiges Fach sage ich mal so.
75	I: Ok. warum?
76	B8: ((lacht)) Ja, weil ich bin ja auch nur in den Musikkurs gegangen weil meine Freunde da sind so alle deswegen. Aber es ist interessant so auch so verschiedene Schla- also Schlagzeug zu spielen, Trommel zu spielen oder zu singen so ist auch lustig so ja.
77	I: Ok. Ähm noch eine Frage ähm also du hast gesagt, die die Zeugnisnote ist ein bisschen weniger wichtig als die Zeugnisnote Englisch. Stimmt das so?
78	B8: Ja ja ja! Englisch ist erstmal ein Hauptfach und Musik nicht. Und zweitens, wenn ein Arbeitgeber auf das Zeugnis guckt und jetzt genau die beiden Fächer hat dann guckt er ja lieber auf Englisch als statt auf Musik außer du machst jetzt was Musikalisches. So du wirst Produzent oder so was - dann ist ja Musik wichtiger.

79	I: Ja. Du hast gesagt Englisch ist Hauptfach und Musik ist es nicht.
80	B8: Also an meiner Schule ist das so.
81	I: Was bedeutet das für dich, dass das so ist?
82	B8: Na also für mich bedeutet das, dass Englisch wichtiger eigentlich ist als Musik so.
83	I: Ja. Warum? Also was ist denn Hauptfach, was heißt das also genau?
84	B8: Sind (.) Deutsch und Englisch sind ja so sag ich mal so die wichtigsten Noten auf dem Zeugnis. Ja da guckt denk ich mal darauf ein Arbeitgeber am meisten so. Denke ich mal. Ich weiß es ja nicht aber ich denk - vermute es.
85	I: Ok. Also erstmal unabhängig davon von welche welcher welche Arbeitgeber man hat - die Hauptfächer sind erstmal interessanter und dann noch wenn du kommt es auf den Arbeitgeber an.
86	B8: Das, Musik ist so ein Fach so für den Durchschnitt einfach. So, dass du einen guten Durchschnitt hast. Außer du bist musikalisch und so und dir machst es Spaß, dann ist es ja dann gut. Aber wenn du beides gut bist dann ist ja noch umso besser ((lacht)).
87	I: Du hast gesagt, Musik ist ein Fach für den guten Durchschnitt, also kann man mit Musik sozusagen äh sich die Note, den Durchschnitt irgendwie verbessern oder wie funktioniert das?
88	B8: Ja, ja klar. Also wenn du jetzt irgendwie eine 4 in Musik hast, ist es ja nicht so gut. Ist ja ei- ist ja auch keine 4 ist ja keine gute Note, sage ich mal so.
89	I: Aber theoretisch könnte man in Musik das nutzen um?
90	B8: Ja, wenn man nicht zu viel redet, sich nicht zu viel ablenken lässt, ist schon eine gute Note drin dann. Eine 4 anstatt einer 4 dann ist auch eine 2 möglich so. Obwohl man nicht musikalisch ist so. Wenn man sich ein bisschen benimmt und alles. Aber ist ja auch schwer so, Ende der Woche, siebente, achte Stunde dann, dann wenn jeder laut ist dann ist man sitzt man nicht in der Ecke und ist leise so.
91	I: Erzähl mal wenn man nicht du hast gesagt wenn man nicht musikalisch ist ähm was heißt denn musikalisch sein so?
92	B8: Ja ein Instrument spielen, singen können - das ist musikalisch.
93	I: Das haben wir ja schon (..) ist das für dich so ähnlich wie Talent haben oder gibt es noch einen Unterschied?
94	B8: Jaa nicht jeder Mensch kann singen, nicht jeder Mensch kann auch wenn er viel viel übt kann er auch nicht ein Instrument irgendwann spielen so man muss einfach so in den Genen einfach haben so.
95	I: In den Genen, heißt, dass es äh was heißt es wenn in den Genen also das es irgendwie bei Geburt dann?
96	B8: Nein (..) manche haben ja in Fußball ein Talent so dass die extrem gut Fußball spielen so wie Ronaldo und manche haben einfach auch sie haben halt einfach ein Talent für Musik einfach, das ist einfach so, jeder Mensch hat ein Talent irgendwo.
97	I: Ja ok. Ähm alles klar, danke dir. Ähm jetzt geht es noch weiter mit einem weiteren Bild und zwar möchte ich von dir wissen, wer von diesen beiden Personen die bessere Note bekommt im Musikunterricht, ja?
98	B8: (überlegt 4 Sekunden) Eigentlich müssten beide gleich benotet werden so wenn die gleich gut sind aber meistens bei denwer von diesen beiden Personen die bessere Note bekommt im Musikunterricht, ja? (überlegt 4 Sekunden)
99	B8: Eigentlich müssten beide gleich benotet werden so wenn die gleich gut sind aber meistens bei den Frauenlehrerinnen werden die Mädchen bevorzugt. Das ist einfach so.
100	I: Aber nur bei den Frauenlehrerinnen?
101	B8: Ja auch bei den Lehrern, ist auch oft so aber (..) eigentlich müssten die gleich benotet werden, wenn die gleich gut sind, sollte man ja auch gleich gut benotet werden und nicht so wegen dem Geschlecht so denen eine bessere Note oder eine schlechtere Note geben, das ist ja unfair. Frauenlehrerinnen werden die Mädchen bevorzugt. Das ist einfach so.

102	I: Und weißt du, woran das liegen könnte oder warum das ist dass die viele Lehrer Mädchen besser bewerten?
103	B8: Weil Jungs machen ja mehr Blödsinn so und Mädchen sind ja eher immer so sage ich mal ein bisschen zurückhaltender, melden sich sehr viel, schreiben immer sehr gute Noten, ja.
104	I: Und ist das besonders in Musik wichtig oder ist das in allen Fächern.
105	B8: Nein, in Musik ist das eigentlich egal.
106	I: Eigentlich egal? Aber du hast gesagt gen- also generell passen Mädchen ein bisschen mehr auf und schreiben bessere Noten in allen Fächern oder ist das in Musik besonders?
107	B8: Oft so oft. Ist an sich so nicht bei jedem - nicht jedes Mädchen ist schlau so und jeder Junge ist ja auch nicht dumm so ((lacht)) so deswegen ja.
108	I: Also dann gibt es irgendwas im Musikunterricht, wo Mädchen besser sind als Jungs?
109	B8: Eigentlich nicht.
110	I: Ok, das heißt man könnte eigentlich, wenn ich dich jetzt fragen würde, ist Musik ein Jungenfach, ist Musik ein Mädchenfach?
111	B8: Das ist gleichgeschlecht also ist egal welches Geschlecht es ist.
112	I: Ok ok. Ok danke ahm dann zeige ich dir noch ein weiteres Bild, und zwar: Wer von denen beiden kriegt im Musikunterricht die bessere Note?
113	B8: (überlegt 5 Sekunden) Ich glaube der rechte.
114	I: Also der rechte, der die Gitarre hat?
115	B8: Ja, der mit der Gitarre.
116	I: Der spielt in seiner Freizeit Gitarre, der linke tut es nicht.
117	B8: Dann wird er auch bestimmt besser im Musikunterricht sein als der linke.
118	I: Und warum?
119	B8: Ja weil er hat er kann ja schon eine Sache spielen so und der linke kann ähm der mit dem T-Shirt, der kann ja der kann ja bestimmt nicht so sage ich mal in Musik so denke ich mal denke ich halt und ja, der sieht auch der äh der linke sieht auch aus wie ein bisschen ein Playboy so ((lacht)) und der er sieht eher so aus wie ein Streber, der mit der Gitarre (.) sage ich mal so.
120	I: Wegen der Gitarre oder wegen?
121	B8: Nein, allgemein sein Aussehen und so seine Haare mit dem Hut ((lacht)) ja.
122	I: Alles klar und ähm also er hat irgendwie einen Vorteil im Musikunterricht dadurch, dass er zuhause Gitarre spielt weil er dann schon eine Sache kann hast du dazu gesagt.
123	B8: Ja. Ja.
124	I: Aber wird das dann eins-zu-eins im Musikunterricht auch gemacht? Würde sich dann also er spielt ja im Musikunterricht - hast du jetzt gesagt, dass hier eigentlich so Instrument also doch du hast gesagt, ein Instrument in der Freizeit spielen ist auch ein Kriterium.
125	B8: Ist halt wichtig so, wenn man wenn man wie ich schon gesagt habe wenn man ein ein Instrument spielt kann das hat man es ja viel leichter. So wenn man Englisch besser kann als der andere hat man ja auch einen Vorteil. Weil man kann halt besser Englisch so.
126	I: Ok. Danke ähm jetzt habe ich noch eine Frage und zwar also wenn du jetzt , der hat es irgendwie leichter in Musik weil er es schon kann. Und (.) kann man sich in Musik denn überhaupt verbessern also?

127	B8: Natürlich.
128	I: Ah also wie kann man sich denn verbessern?
129	B8: Wenn man halt mitmacht wenn man einfach so man kann ja auch in der Schule besser werden, man muss halt dafür lernen, viel Lernen, damit man halt gut wird.
130	I: Also wenn man sich richtig anstrengt?
131	B8: dann schafft es jeder, ja.
132	I: Ok. Ok ähm du hast aber nicht das Gefühl, dass dass Leu- also der hat irgendwie einen Vorteil davon, dass er zuhause Gitarre spielt aber gleichzeitig kann es trotzdem jeder schaffen ja?
133	B8: Ja, er hat ja auch so so angefangen, er konnte bestimmt auch früher keine Gitarre spielen.
134	I: Ok. Oder meinst du er hat vielleicht, hat gelernt für das Gitarrespielen oder musste gar nicht viel lernen?
135	B8: Ja der eine lernt schneller, der andere nicht so, der braucht länger, kann man nicht so sagen. Aber jeder hat die Chance so wenn er wenn er es will, wenn er nur es wirklich will, dann schafft man es auch.
136	I: Ja, ok. Alles klar ähm haben wir sonst noch irgendwas vergessen zum zum Thema Leistungsbewertung im Musikunterricht äh irgendwas, was dir noch aufgefallen ist, jetzt nach unserem Gespräch? Oder ist jetzt erstmal alles gesagt?
137	B8: Nein, alles eigentlich gesagt.
138	I: Ok, dann bedanke ich mich recht herzlich, B8*, für die Teilnahme. Ich mache die Aufnahme aus.

B9

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B9
Name der Audiodatei	B9_17.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Schule am Schloss, Villa-Keller
Dauer der Aufnahme	28:43 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	24.05.-25.05.2019
Transkribierende	Liora Jaffe, Lucas Temming
Besonderheiten	-

1	I: B9*, sehr schön, vielen vielen Dank, dass du mitmachst. Ich freue mich sehr. Es geht, geht los mit einem kleinen Fragebogen, den ich dich bitten würde, mal auszufüllen. Genau.
2	B9: Können Sie mir äh einen Stift (unv.)?
3	I: Genau, Stift habe ich dabei.
4	B9: (Schreibpause)
5	I: Ok, sehr schön. Dann (..) geht es gleich los und wir (..) schauen uns erstmal zusammen ein Video an, ja? Und ich würde dich bitten, (..) dieses Video mal aufmerksam (..) durchzuschauen, anzuschauen und zu überlegen, genau, zu überlegen, welche Kriterien, was du was Kriterien sind? Also Sachen, die irgendwie wichtig sind, ja? Welche Kriterien sind für die Bewertung so einer Situation wichtig? Ja?
6	B9: Ok.

7	I: Also eine Bewertungssituation, was ist da wichtig, eigentlich?
8	B9: Ich soll es also bewerten.
9	I: Nein, du sollst erstmal angucken und danach äh währenddessen überlegst du, ok, was, was wird da bewertet dann eigentlich, ja?
10	I: Ok. (Videopause)
11	I: Genau.
12	B9: So also, ähm meiner Meinung nach, hier wird nicht auf das Videoqualität beachtet oder auf das (.) Sound oder auf das Gesang also die Stimme sondern es geht eher um das äh Gruppenarbeit und, dass sie halt dabei Spaß haben beim Singen und ich habe schon auch bisschen so hinten so gehört, dass die dabei bisschen so gelacht haben also die haben das nicht so ernst genommen aber trotzdem ich fand das gut also die haben zusammen gearbeitet.
13	I: Ok, und das könnte auch ein Kriterium sein, dass zu bewerten, wie gut die zusammengearbeitet haben und wie viel wie viel Spaß sie dabei hatten?
14	B9: Also, man hat, wie gesagt, bemerkt, dass sie dabei Spaß haben aber ähm deren Gruppenarbeit war auch gut finde ich aber halt sie haben das nicht so ernst genommen, also. Vielleicht die haben das für Spaß gemacht.
15	I: Alles klar jetzt würde ich gerne wissen, wie es denn bei dir im Musikunterricht denn so ist, ja? Und dazu habe ich mir was überlegt, und zwar gibt es jetzt hier dieses große Arbeitsblatt. Ähm (.) So, es geht darum, wie die letzte Zensur in Musik zustande kam. Weiß du die noch, die letzte Zensur?
16	B9: 2
17	I: Dann kommt diese 2 hier, kannst du mit dem Stift da mal auf dieses Plättchen in die Mitte jetzt die 2 schreiben. Genau (Schreibpause) und jetzt gebe ich dir gleich ähm (.) Kärtchen hier. Und die darfst du dann beschriften und da steht dann darauf, was wie die Zensur zustande gekommen ist aus deiner Sicht, ja? Also welche Kriterien oder was irgendwie wichtig war, dass du eine 2 bekommen hast in Musik, nicht?
18	B9: Ok.
19	I: Genau und du hast so viel Zeit wie du möchtest ahm und die kannst du jetzt, genau, machst du einfach so andere Seite genau, da und dann kannst du die mit dem Schrift beschreiben und die hinlegen und je weiter die in die Mitte liegen, desto wichtiger ist es. Hier ist es nicht so wichtig aber immer noch ein bisschen wichtig dann
20	B9: Hoch, niedrig, noch niedriger.
21	I: Genau, und wenn die gar nicht wichtig sind, dann lässt du sie raus.
22	B9: Ok. (überlegt)
23	B9: Die sind aber halt alle leer.
24	I: Ja genau, du schreibst selber Sachen darauf
25	B9: Achso ich soll selber Sachen aufschreiben, ok. (Schreibpause) So also ich bin jetzt fertig mir fiel nur das ein.
26	I: Prima, ich tun mal den Laptop hier ein bisschen zur Seite dann haben wir mehr Platz (unv.) Ok. Jetzt ist es so, dass ich zu Haus auch noch ein paar Karten geschrieben habe und die würde ich dir jetzt gerne mal zeigen, du kannst die mal durchgucken und entscheiden, ob vielleicht eine oder mehrere auch noch ähm darauf passen und wenn nicht ist kein Problem dann lässt du sie raus. Willst du mal durchgehen?
27	B9: (Sortierpause) So.
28	I: Ok, ja super. Dann lass uns doch mal zusammen schauen, was du da gelegt hast und ähm ich würde dich jetzt erstmal Fragen zu den Karten, die du selber gelegt hast, also selber geschrieben hast (.) und zwar (..) was du kannst du nochmal erklären was Mitarbeit im Unterricht hast du jetzt gesagt ist schon sehr wichtig also so in der Mitte so zwischen sehr wichtig und wichtig und was meinst du denn damit genau?

29	B9: Also äh wenn man daran Interesse hat dann z. B. ich habe äh Disziplin aufgeschrieben, man soll diszipliniert sein also dafür, dass (.) man kann mal auch Spaß haben, aber meistens soll man eine Disziplin haben dafür. Ähm die Mitarbeit im Unterricht damit habe ich zum Beispiel gemeint, dass man immer mitarbeiten muss und die Anforderungen anhören muss und auf die Lehrerin bzw. auf den Lehrer ähm gut achten soll also die Aufgaben wie gesagt sehr aufmerksam sein dafür. Pünktlichkeit ist auch wichtig also das gehört eigentlich zu Disziplin dazu und ähm Interesse haben, damit habe ich damit habe ich ein bisschen so auch gemeint so Geschmack-Sache (trennt beide Wörter wie verschriftlicht) ob es mir gefällt oder nicht also nicht weil nicht zu jedem gefällt das äh Musik z. B. einer könnte sein, dass der Rap macht (.) mag und der andere Techno oder so was, keine Ahnung und ja.
30	I: Und wie, wie ähm wie kommt dann die Note zustande wenn man Interesse ha das richtige Interesse hat oder das falsche Interesse hat, also wirst du mit dem falschen Interesse schlechter bewertet?
31	B9: Mh (.)
32	I: wenn jetzt die Lehrerin z. B. Musik mag, die du nicht magst, hast du dann eine schlechte Note in Musik, oder?
33	B9: Nein, weil dann trotzdem das um meine Note geht. Weil, man kann ja damit eine Erfahrung haben also es muss nicht unbedingt mein Geschmack sein aber trotzdem man kann damit eine Erfahrung haben. Z. B. letztes Mal, wir haben äh was gemacht, was mir eigentlich gar nicht gefallen hat, aber ich habe trotzdem mitgemacht, weil das äh einfach gut hier war (..) Ja.
34	I: Ok, du hast ja jetzt z. B. (.) ok ähm Pünktlichkeit und Disziplin und sich bemühen, ähm was ist für dich, jetzt würde ich gerne fragen, was für dich der Unterschied ist zwischen sich bemühen und mitarbeiten im Unterricht.
35	B9: Ähm (..) Mitarbeit im Unterricht, also man, auch wenn man manchmal keine Lust hat darauf, man soll sich trotzdem die Mühe geben und mitarbeiten.
36	I: Ok, ok. Und wird dieses sich bemühen, das hast du das Gefühl, das wird bewertet?
37	B9: Ja, also natürlich wenn man sich die Mühe gibt, z. B. eine so wir bekommen dann immer so z. B. ein Blatt, dann wir sollen das nachspielen und dann lernen, und dann wir sollen das ohne zu gucken bzw. so auch mit gucken einfach so spielen, dann, wenn man sich die Mühe gibt, dass zu lernen dann bekommt man auch eine gute Note.
38	I: Ok, und das merkt die Lehrerin dann?
39	B9: Ja.
40	I: Ok, und jetzt hast du gerade gesagt, wenn man das dann nachspielt also was auf welchem Instrument spielt ihr dann das?
41	B9: Ja Klavier ähm also Keyboard.
42	I: Keyboard ok, ah aber du hast jetzt gesagt, dass, ich sehe z. B. keine Karte, wo irgendwie darauf steht, dass man ein Instrument können muss oder ein Instrument bedienen muss, damit umgehen gut kann, aber das einzige was ich hier sehe ist singen können. Hast du das Gefühl, das ist eigentlich unwichtig, ob man Klavier spielen kann und nur ob man singen kann, oder gibt es (unv.)?
43	B9: Äh, nicht jeder hat das Talent zu singen z. B. ich kann nicht gut singen, aber wenn ich Musik höre, dann ich singe immer mit also das ist dann unwichtig aber wenn man ein Instrument spielen muss, dann man muss auch bisschen dazu die Talent haben, es zu spielen können, also ich finde das so. Aber das liegt ja alles an Interesse, wenn man daran Interesse hat, dann kann man das auch lernen, auch wenn man dazu kein äh Talent hat.
44	I: Kannst du mir noch mal ein bisschen erklären, was du mit Talent haben meinst?
45	B9: So z. B. vielleicht wenn jemand aus der Familie das spielt, und dass es sozusagen so vererbt wird. So z. B. wenn der Vater Gitarre spielt, dass du dann auch auch Gitarre spielst und könnte sein dass du dann auch diesen eine Talent hast.
46	I: Ja, d.h. man hat also, weil das jetzt relativ doch nah an der Mitte liegt das Talent-Haben also das merken die Lehrer und geben dann bessere Noten?
47	B9: Mmm ne also nicht viele haben ja wie gesagt dazu das (.) das Talent ist ist äh halt dann, es wird mehr beachtet auf das Mitarbeit.

48	I: Also, wenn man viel Talent hat, macht man auch mehr mit?
49	B9: Mhm-mh.
50	I: Ah, ok, d.h. also, wenn du mehr Talent hast, dann arbeitest du mehr mit und dadurch kriegst du eine bessere Note?
51	B9: Ja.
52	I: Verstehe, interessant, weil du gesagt hast man hat mehr Interesse daran.
53	B9: Ja.
54	I: Und wie denkst du, also du hast gesagt Talent kann irgendwie vererbt sein, ja?
55	B9: Ja, also, dass ist auch biologisch äh logisch. Also, es könnte sein, dass es irgendwie das, z. B. wenn der Vater irgendwie wie gesagt Gitarre spielt, dass könnte sein, dass das Kind es auch mag, weil dann man man wird sowieso dazu so gebracht bisschen.
56	B9: Ahja (.) und dann hat man ein bisschen, du hast jetzt gesagt man hat bessere Chancen in Musikunterricht
57	I: Ja, genau!
58	B9: Weil eben man auch mehr Interesse hat und man macht mehr mit und das ist das, was dir,
59	I: Ja.
60	B9: Ja, verstehe. Schön, alles klar, mich interessiert noch die Karte, die du hier gelegt hast. So relativ am Rand, da warst du wahrscheinlich nicht so ganz sicher, ob das mit reinkommt oder nicht aber wolltest es trotzdem noch legen?
61	B9: Ja weil, ich habe mir so gewundert gut aussehen, das hat gar nicht mit Musik zu tun, deswegen ich wollte so sagen so es hat gar nicht, es ist unwichtig.
62	I: Ach so, aber dann kannst du Sie, also wenn dann sind die anderen Karten, die sind nichtzutreffend auch nicht auch nicht wichtig. Aber du wolltest sagen, dass Gut Aussehen besonderes unwichtig ist sozusagen?
63	B9: Nein, es ist gar nicht wichtig, weil es gibt Menschen, die wie ein Model aussehen und Musik machen und es gibt Menschen, die schon alt sind und deswegen halt nicht so schön aussehen dann trotzdem Musik machen.
64	I: Ok, auf der Zielscheibe sollen nur hin Sachen gelegt werden, die in irgendeiner Form wichtig sind und wenn das gar nicht wichtig ist dann sollte das auch gar nicht auf der Zielscheibe sein.
65	B9: Ok.
66	I: Ok, alles klar, jetzt würde mich noch interessieren du hast gesagt die Anforderung achten, also irgendwie auf die Anforderung die von den Lehrern kommen, dass man die versteht oder was meinst du damit?
67	B9: Das man die natürlich auch versteht das wird ja sowieso aufgeklärt, was die Lehrerin sag und z. B. wenn sie sagt ja ihr müsst das jetzt fünfmal arbeiten und du zweimal das machst dann bekommst du auch dadurch eine schlechtere Note und deswegen man soll auf die Anforderungen achten.
68	I: Ok, alles klar. Ok, ähm (..) dann würde ich jetzt gerne ein Foto von dieser Zielscheibe machen, ja? Nur für mich, danke dir und danach geht es weiter mit einem weiteren Teil.
69	B9: Ich wollte schon selber, selber sagen sie können ein Foto davon machen.
70	(Fotopause)
71	I: So, (..)jetzt gebe ich dir (..) ein Zeugnis, äh zwei Zeugnisse zur Auswahl und du entscheidest dich, was du lieber auf deinem Zeugnis sehen würdest.
72	B9: Ok (überlegt 7 Sekunden) ähm Zeugnis B.
73	I: Zeugnis B ist äh in Musik die 4 und Englisch die 1.

74	B9: Genau.
75	I: Ok und warum?
76	B9: Weil, wenn man irgendwas arbeiten gehen möchte also wird nicht auf das Musik beachtet sondern auf das Englisch, also das Fremdsprache. Weil heutzutage ähm wenn man daran Interesse hat aber z. B. so wie Sie, dass Sie das danach auch als Arbeit haben möchten, dann ist es dann Zeugnis A besser.
77	I: Also es kommt immer darauf an.
78	B9: Ja, es kommt darauf an, was man arbeiten möchte, woran man Interesse hat.
79	I: Und bei dir ist es eben, dass du weißt du willst nicht in Musik irgendwie arbeiten deswegen ist dir Zeugnis B lieber?
80	B9: Nein (unv.) man könnte das als Hobby machen oder so weil meine also ich habe an was anderes äh Interesse (.) mehr als Medizin.
81	I: Ja, schön und wenn du jetzt so mit deinen Mitschülern sprichst über die Zeugnisse und sagen wir mal du hättest dann eine 4 in Musik. Würdest du dich vor denen so ein bisschen schämen? Oder ist das eigentlich egal was für eine Note man hat?
82	B9: Ich hätte mich dafür geschämt, weil in Musik eine 4 zu bekommen, dafür soll man richtig schlecht sein in der Schule im Unterricht, so aber ist nicht so wichtig, eine 4 ist auch ok.
83	I: Also man ist wenn ist das eigentlich, du hast gesagt peinlich, wenn man in Musik eine 4 hat oder?
84	B9: Ja das ist peinlich, weil in Musikunterricht also, wenn man die wie gesagt wenn die Anforderungen beachtet wird es ist sehr leicht, eine gute Note zu bekommen. Also besser als auf jeden Fall Mathe, Deutsch oder Englisch.
85	I: Und dann würden die anderen irgendwie fragen wie ist denn das passiert? Also dann müsste man schon richtig schlecht sein, hast du gesagt.
86	B9: Ja, dann muss man richtig schlecht sein bzw. gar nicht in Unterricht gewesen sein. Besser gesagt weniger gewesen sein.
87	I: Also wird das auch dann bewertet, wenn man, dass man, wie oft man da ist im Unterricht?
88	B9: Natürlich, z. B. wenn man einen Unterricht verpasst, dann hat man halt dann nicht gelernt das z. B. in Klavier und was ist letzten Unterricht passiert ist, dann wenn du kommst, dann hast du weniger Zeit, das zu lernen also das nächste Mal, ja.
89	I: Und (unv.) das ist sozusagen ein Effekt davon und gibt es auch eine Note, eine schlechtere Note, wenn man nicht kommt oder ist das wird das bewertet?
90	B9: Also, wenn man nicht kommt äh also, wenn man dafür auch keine Entschuldigung hat oder so wir das als 6 bewertet, eine fehlende Stunde einfach, aber ja.
91	I: Und am Ende wird dann, sagt die Lehrerin dann so ok Denise du warst so und so oft nicht da
92	B9: Ja genau
93	I: und du hast hier keine Entschuldigung und deswegen gebe ich dir jetzt eine schlechtere Note als davor?
94	B9: Also das Unterricht wird als 6 bewertet, aber wenn man das äh anderen Unterricht kommt und z. B., wenn man ein Attest hat, Keyboard spielen oder so, dann man bekommt auf jeden Fall bessere Note.
95	I: (unv.) Alles klar, vielen Dank dafür.
96	B9: Gern geschehen.
97	I: Jetzt würde ich dich noch gern noch was anderes fragen wir gucken uns wieder unseren Laptop hier an. So, ich würde dich fragen, ich frage dich jetzt: Wer von diesen beiden Personen, die du gleich siehst, kriegt im Musikunterricht die bessere Note?
98	B9: Ok (überlegt 3 Sekunden) das ist aber sehr schwer ((lacht)).

99	I: Ja?
100	B9: Ähm das ist wirklich schwer, man kann nichts so sagen dafür, weil die beide jung aussehen oder es liegt auch (unv.) Geschlecht? Es liegt auch eigentlich nicht an Geschlecht, sage ich mal, weil das eine Mädchen ist glaube ich und das andere ist Junge. Ich könnte sogar sagen, dass die gleichen Noten haben, weil die sehen so brav aus.
101	I: Also du würdest sagen es macht keinen Unterschied, dass die eine Mädchen ist und der andere ein Junge.
102	B9: Ja, naja dass Jungs ein bisschen so kindischer sind das ist wirklich so, auch bewiesen, aber trotzdem jetzt so in deren alter ist noch ok, deswegen ich glaube, dass die beiden so gleich sind, also nicht, dass der eine schlechter ist als der andere.
103	I: Also die sind beide in der 8. Klasse so ungefähr. Ok du hast gesagt Jungs das ist bewiesen, dass die so ein bisschen äh was hast du gesagt?
104	B9: Ja, Jungs sind äh bisschen kindischer als die Frauen.
105	I: Ok und hat das so einen Einfluss auf die Note?
106	B9: Ja, also mit kindisch habe ich so gemeint, dass die nicht zuhören, dass die dabei lachen, mit Kumpeln reden und usw.
107	I: Und ist das also du hast ja gesagt also so du hast ja hier gelegt Disziplin, Mitarbeit im Unterricht, Aufmerksamkeit, ist das haben die Jungs, weil sie kindischer sind damit bisschen Probleme?
108	B9: Ja, Jungs sind so ein bisschen jetzt in unseren (unv.) Also sie können das auch selber sehen. Ich bin leise die andere äh Mädels auch, die Jungs schreien, lachen, machen dies das, ja.
109	I: Und hast du das Gefühl, die kriegen dann eine schlechtere Note?
110	B9: Ja, die kriegen auch schlechtere Note, weil die ja dann nicht mitarbeiten können.
111	I: Alles klar ahm also wir haben jetzt du hast jetzt gesagt es ist schwierig zu beantworten, aber so ein bisschen würdest du sagen, die Jungs in einem bestimmten Alter kriegen schlechtere Noten, weil sie sich eben nicht so gut benehmen.
112	B9: Ja.
113	I: Und würdest du sagen generell kann man kann man das eigentlich generell überhaupt so sagen, ich sage jetzt mal Mädchen äh Jungs ähm Musik ist ein Mädchenfach oder Musik ist ein Jungenfach. Stimmt das so?
114	B9: Nein, gar nicht! Also Musik hat gar nicht mit Geschlecht was zu tun, weil jeder könnte das machen. Also auch ein Mensch mit Behinderung oder ohne Behinderung egal welche Nationalität egal welche Sprache egal, egal einfach das könnte jeden Mensch machen auch ein kleines Kind und auch ein alten Mensch also ich finde es so.
115	I: Schön, danke dir. Wir gucken uns noch ein weiteres Bild an und die gleiche Frage wieder, ja? Wer von den Beiden kriegt die bessere Zensur in Musik?
116	B9: (Überlegt 4 Sekunden) Das eine Mädchen spielt glaube ich äh auch als Hobby oder sowas oder sie hat auf jeden Fall Gitarre in der Hand und das andere Mädchen sieht so mit ihrer Brille, Brille so schlauer aus. Ähm sie könnte z. B. schriftlich gut dabei sein und sie (zeigt auf das Mädchen mit der Gitarre) ähm mündlich und halt handwerklich, wissen Sie, was ich damit meine?
117	I: Handwerklich meinst du?
118	B9: So, wenn sie dabei das so spielt.
119	I: Praktisch, ok.
120	B9: Ja, praktisch, genau.
121	I: Ok, genau also die der Unterschied zwischen den beiden nicht? Ist die rechte spielt zuhause Gitarre in ihrer Freizeit und die Linke nicht, nicht? Und würdest du sagen, also du hast gesagt die rechte könnte im Praktischen besser sein. Warum?

122	B9: Weil sie das dann öfters macht und das dann auch mehr mag. Weil sie daran Interesse hat.
123	I: Achso ok und und das also sie hat Interesse an Musik in allgemein und deswegen macht sie dann mehr mit vielleicht und kriegt eine bessere Note.
124	B9: Genau das meine ich.
125	I: Ahm, hast du das Gefühl, dass man sich in Musik verbessern kann, wenn man sich richtig anstrengt?
126	B9: Ja, klar (.) also es gibt ja sehr viele Sänger usw. die fangen ja auch so mit komische Sachen an also mit nicht so schöne Musik. Aber, es gibt danach so eine Möglichkeit, dass sie sich dann einfach so verbessern, weil Tag und Nacht wird man einfach besser, wenn man lernt und sich bemüht, ja.
127	I: Also man kann in Musik besser werden das ist nicht...?
128	B9: Ja.
129	I: Das ist nicht, du hast ja aber vorhin aber schon gesagt, dass es so etwas gibt wie angeborenes Talent oder so. Wie steht das zusammen also wie passt das zusammen, dass man einerseits kann man irgendwie du hast gesagt man kann Talent haben was genetisch festgelegt ist, aber andererseits kann man sich verbessern. Wie passt das zusammen?
130	B9: Ähm (.) wenn man dafür die Talent hat also wenn man das kann so schon als Geburt sag ich mal, weil das ist dann das Talent, aber wenn man dann dafür keine Interesse hat, dann macht man das nicht. Aber wenn man lernt und sich anstrengt, dann äh kann man dann mehr äh und besser Musik machen.
131	I: Alles klar. Ja, vielen, vielen Dank! Jetzt ist noch die letzte Frage, ob wir noch irgendwas vergessen haben zum Thema Leistungsbewertung, möchtest du was noch irgendetwas los werden, was dir wichtig ist, was wir noch nicht ähm besprochen haben.
132	B9: Mir fällt eigentlich nicht ein, aber ich könnte vielleicht für die anderen Schüler so Tipp geben also man soll bisschen disziplinierter sein man soll pünktlich sein, man soll einfach mitarbeiten dann bekommt einfach eine gute Note auf jeden Fall.
133	I: Ja, ok, ja, vielen, vielen Dank, das war es schon!
134	B9: Gern geschehen.
135	I: Danke für die Teilnahme.

B10

Transkriptionskopf	
Interview-Nr.	B10
Name der Audiodatei	B10_24.05.19.mp3
Ort der Aufnahme	Musikraum der Paula-Fürst-Gemeinschaftsschule
Dauer der Aufnahme	31:04 Minuten
Interviewer	Lucas Temming
Datum der Transkription	24.05.-25.05.2019
Transkribierende	Lucas Temming
Besonderheiten	Das Interview fand in den Räumlichkeiten der Paula-Fürst-Gemeinschaftsschule statt, da dort ein Teil der Oberstufenkurse der gemeinsamen Oberstufe der Schule am Schloss und der Paula-Fürst-Gemeinschaftsschule stattfinden.

1	I: Ok, B10*, vielen Dank, dass du mitmachst, ich freue mich ahm wir steigen ein mit einem kurzen Fragebogen, den du mir bitte ausfüllen tust. (Schreibpause)
2	B10: Klasse schreibe ich einfach 12?
3	I: Genau. (Schreibpause) So, vielen Dank, dann geht es weiter mit einem kurzen Video, was wir uns zusammen angucken und da würde ich dich bitten einfach mal zuzuhören, zuzuschauen und währenddessen schon einmal zu überlegen was du eigentlich denkst, dass da bewertet wird. (Videopause) Ok, kannst du das Video noch einmal ganz kurz zusammenfassen und dann ein bisschen
4	B10: Ja, da sind halt sechs Mädchen, die ein Stück vortragen mit verschiedenen Instrumenten und Gesang und ich denke mal, dass die Lehrerin oder der Lehrer wahrscheinlich weniger den Gesang bewerten wird also wie es sich anhört (.) sondern mehr darauf, dass die halt den Text richtig übermitteln, den Takt treffen und einfach im Beat sind also nicht Abweichungen haben vom Beat und auch mit den Instrumenten, dass es einfach stimmt, ja.
5	I: Mh-Mh. Du hast gesagt Text übermitteln, kannst du noch einmal ein bisschen erklären?
6	B10: Ja, dass die halt äh den Text kennen und auch deutlich sprechen und wie gesagt auch den Text treffen und nicht irgendwie off-beat sind.
7	I: Und, woran würde man das merken, wenn die den Text kennen oder wenn die den Text nicht kennen?
8	B10: Ja, man sieht es ja, dass die einfach ohne Zettel dastehen und das alle auch das mitgesungen haben also von den Lippen jetzt, dass man gesehen hat, dass alle mitgesungen haben und es hat sich halt auch so für mich angehört, als ob die alle im Takt sind also, als ob keiner so Abweichungen hat, ja.
9	I: Ok, genau, das ist ja eine eine Situation wie sie im Musikunterricht auch mal vorkommen könnte. Ich weiß nicht wie es bei euch aber so ist und deswegen würde ich jetzt gerne wissen wie es denn bei dir so funktioniert, ich habe mir da so eine kleine Methode überlegt, die wir zusammen machen können und zwar und würde ich dich bitten mal hierauf zu gucken, das ist eine Zielscheibe, die sich darum dreht, wie deine letzte Zensur in Musik zusammen zustande gekommen ist. Und die letzte Zensur, die steht in der Mitte auf so einem kleinen Plättchen. Weißt du die noch?
10	B10: Äh ich glaube 13 Punkte oder 12.
11	I: Willst du die mal aufschreiben? Das ist die Zensurnote vom Halbjahr jetzt?
12	B10: Genau (Schreibpause)
13	I: Ok
14	B10: Also, ja ich denke mal hauptsächlich (..)
15	I: Genau ja, wir können gleich darüber, wir steigen gleich ein damit, finde ich super, dass du gleich erzählst, wir machen das wir bereiten das ein bisschen auf, und zwar indem du ähm diese Kärtchen hier ausfüllst, ja? Mit diesem Stift, da hast du jetzt (.) Zeit wie du willst, so viel wie du möchtest und da kannst du sozusagen Kriterien da drauf formulieren und die legst du dann ah gemäß dieser Zielscheibe entweder in die Mitte, wenn es ja sehr wichtig ist dann hier ist es wichtig und da ist es nicht so wichtig (zeigt jeweils auf die Felder). Und wenn es gar nicht wichtig ist, dann legst du es einfach nicht und lässt es einfach bleiben, brauchst es nicht aufzuschreiben. Ok, dann hast du genug Zeit und danach können wir darüber sprechen. (Schreibpause)
16	B10: So ich glaube das war es. (unv.)
17	I: Super.
18	B10: Soll ich direkt anordnen?
19	I: Genau (Sortierpause)
20	B10: Kann ich auch so ein Mittelding dadraus machen?

21	I: Ja, du kannst es auch in die Mitte zwischen zwei (.) Felder legen. (Sortierpause) Ähm jetzt würde ich das gerne mal ein bisschen drehen, dass wir gleich zusammen da äh darüber unterhalten können und bevor wir das machen habe ich zuhause auch noch ein paar Kärtchen vorbereitet, vorgeschrieben, weil man manchmal ja was vergessen kann äh und dann würde ich dich einfach bitten, die mal in Ruhe durchzugucken und immer zu entscheiden macht hat das Sinn, möchte ich das auch noch legen? Und wenn nicht, dann nicht, ja? Kannst du ja mal in Ruhe schauen. (Sortierpause) Und wenn die gar nicht wichtig sind, dann legen wir sie einfach überhaupt nicht drauf oder sind die schon wichtig?
22	B10: Die sind nicht wichtig so.
23	I: Na dann, (unv.) lass uns die einfach hier so zur Seite legen. (Sortierpause) Ok, schön. Ähm gibt es etwas schon, wo du jetzt spontan darüber reden möchtest, was du erklären wolltest, du hast ja vorher schon angesetzt?
24	B10: Ähh (..) Wo ich darüber sprechen möchte...
25	I: Sonst würde ich dich einfach fragen.
26	B10: Ja.
27	I: Ok, also mich würde zum Beispiel interessieren, was du mit mündlicher Mitarbeit genau meinst.
28	B10: Also die Teilnahme am Unterricht einfach, das heißt wenn die Lehrerin eine Frage stellt oder der Lehrer, dass man sich meldet und dazu was sagen kann aber auch darauf bezogen, dass man halt im Unterricht aktiv wird und da auch zuhört was der Lehrer sagt also komplett würde ich dann einfach beschreiben, dass man halt im Unterricht teilnimmt, ja, dass der Lehrer das auch merkt.
29	I: Ähm jetzt hast du auch noch aufgeschrieben (unv.) Ruhe im Unterricht
30	B10: Ja, ich denke mal es ist wichtig für die meisten Lehrer, dass man still ist also ich würde es so einschätzen, dass jemand, der still ist und sich vielleicht einmal im Unterricht meldet, eine bessere Note bekommt als jemand der halt ein bisschen aktiver ist ((lacht)) aber halt auch auffällt durch reden also wenn jemand sich fünf, sechsmal im Unterricht meldet und was Gutes sagt aber trotzdem viel redet oder stört, wird der Lehrer ihm wahrscheinlich schlechtere Noten geben als jemand, der immer ruhig ist und sich ein, zweimal meldet und auch gute Sachen sagt, ja.
31	I: Du hast es aber trotzdem ein bisschen weniger gewichtet als die mündliche Mitarbeit.
32	B10: Jaja, weil die mündliche Mitarbeit trotzdem wichtiger ist meiner Meinung nach also wenn du qualitativ gute Antworten lieferst aber trotzdem ein bisschen mehr störst im Unterricht, dann müsste der Lehrer dir trotzdem eigentlich eine gute also dementsprechend eine gute Note geben.
33	I: Also, es geht dir eher um die Qualität der Aussagen als die Quantität?
34	B10: Ja.
35	I: Ok mh-mh und ähm (..) kannst du mir ein bisschen erklären also du hast Hausaufgaben auch ganz doll in die Mitte gelegt (.) wie sehen die so aus und wie beeinflussen die die Note?
36	B10: Also bei uns war auch so dass wir z. B. so ein Heftchen bekommen haben mit ähm also es war über zwei Wochen glaube ich, hatten wir Zeit dafür und es wurde auch benotet, jetzt nicht als großes Thema ähm das ist halt relativ wichtig glaube ich auch für die Lehrer oder für den Lehrer dass er sieht, dass man halt Interesse hat und dass man sich auch damit beschäftigt, das auch zuhause macht, auch wenn man allgemein so kleinere Hausaufgaben bekommt, hat man halt das sieht der Lehrer, dass man halt wie gesagt äh teilnimmt am Unterricht, dass man sich auch Gedanken macht und auch im Unterricht kann man halt dann mitreden also wenn du die Hausaufgaben nicht hast, hast du 20 Minuten, wo du einfach nichts sagen kannst im Unterricht, wenn die besprochen werden. Deswegen schätze ich mal, dass es wichtig ist, dass man die auch dabei hat.
37	I: Und (.) wie hast du das Gefühl, werden die bewertet? Wozu zählt das?
38	B10: Die Hausaufgaben? Äh zur mündlichen Note, wahrscheinlich, weil ich denke mal also wenn man die nie dabei hat, dann wird es schon einen schlechten Einfluss haben auf die Note und wenn man die immer dabei hat, wird das halt nicht so großartig gut dazuzählen aber halt wie gesagt, da kannst du halt im Unterricht mitreden, wenn du die Hausaufgaben gut gemacht hast und das fällt dann halt nochmal positiv auf, wahrscheinlich.

39	I: Ok aber ähm also es wird eher direkt schlecht bewertet, wenn du sie nicht hast
40	B10: als gut, wenn du sie hast.
41	I: Ja?
42	B10: Ja, so würde ich es einschätzen.
43	I: Ah und also wird eher hat positive Effekte, wenn du sie hast, weil du mitarbeiten hast nicht weil du sie hast sozusagen.
44	B10: Also, wenn du sie nur hast und dem Lehrer zeigst aber nichts dazu sagen kannst dann hat es für dich also für den Lehrer es wird keinen positiven Einfluss auf die Note haben - denke ich mal oder aus Erfahrung aus der Erfahrung halt würde ich so sagen.
45	I: Ja, ja du hast auch noch Fachwissen und ich würde das ist das
46	B10: Ja, genau ist eigentlich das gleiche.
47	I: Meinst du, ja? Also Fachwissen und Fachsprache benutzen ist das gleiche aber ist auch sehr wichtig in Zusammenhang mit dieser Kär- mit diesem Kärtchen Gut Deutsch sprechen interessiert mich was du inwiefern das einen Einfluss hat.
48	B10: Also, gut deutsch sprechen würde ich eher hierhin machen.
49	I: Also ein bisschen weniger wichtig, ja.
50	B10: Weil ich denke jemand der nicht so gut deutsch sprechen kann aber trotzdem sich ausdrücken kann also wenn wir jetzt von jemandem reden, der ich weiß nicht vor zwei, drei Jahren erst nach Deutschland gekommen ist und sich trotzdem äh gut ausdrücken kann und vielleicht auch noch nicht die Fachbegriffe kennt weil die hier ja anders sind (.) dann denke ich nicht, dass der Lehrer dem eine schlechtere Note geben kann, der Person. Ja, deswegen also wenn man hier in Deutschland geboren ist und diese oder schon länger hier in Deutschland ist und man diese Fachgebri- Fachbegriffe noch benutzt dann hat es einen positiven Einfluss dann sieht der Lehrer auch, dass man sich damit beschäftigt und dass man zuhört, wenn er irgendwas erklärt weil vor allem gibt eigentlich Fachbegriff aber dieses gut deutsch sprechen, das ist halt so (.) ein Lehrer kann halt nicht jemand eine schlechtere Note geben, weil er halt nicht besonders gut deutsch spricht, weil er ja meistens nicht so viel dafür kann.
51	I: Meinst du ähm ähm die Lehrer machen das nicht oder die Lehrer sollten das nicht tun?
52	B10: Ich denke auch nicht, dass die Lehrer das machen also wir haben hier ein/zwei Leute, die nicht so gut deutsch sprechen bzw. sie sprechen schon gut deutsch für die Zeit die sie hier sind aber natürlich nicht wie ein Muttersprachler und ich denke, dass es äh oder ich bin der Meinung, dass es keinen schlechten Einfluss auf die Note hat.
53	I: Ok (.) und (.) mich würde noch interessieren (..) was du (..) ähm (.) also du hast mit Instrumenten umgehen können auch an den Rand gelegt und Musizieren. Kannst du den Unterschied benennen zwischen den beiden Sachen?
54	B10: Also es ist eigentlich fast das gleiche nur ist halt so dass ich denke, dass es nicht so wichtig ist für den Lehrer wenn jemand noch nie zuhause irgendein Instrument gespielt hat (.) dass er dann sagen kann ja du kriegst eine schlechtere Note, weil man interessiert sich vielleicht nicht besonders dafür oder man hat das zuhause noch nicht gemacht oder die Möglichkeiten noch nicht gehabt, da kann der Lehrer ja nicht sagen, ja da kriegst du jetzt die schlechtere Note weil die anderen können das aber du nicht, ja. Weil, das kann er ja nicht fordern, dass du es schon zuhause gemacht hast.
55	I: Und das hat deswegen ist das nur ganz wenig wichtig, dass du mit den Instrumenten schon umgehen kannst.
56	B10: Also es macht einen guten Eindruck natürlich, wenn du es kannst aber äh es gibt also es hat keinen schlechten Einfluss auf deine Note, wenn du es zuhause nicht hast also, wenn du es schon vorher gemacht hast.
57	I: Und was meinst du mit was ist denn mit Instrumenten umgehen können genau?
58	B10: Ja das du vielleicht Klavier spielen kannst oder das du ich weiß nicht äh mit einer Trommel irgendwie weißt was du damit anfängst so mit einem Schlagzeug (.) aber wenn der Lehrer sieht, dass du dich bemühst, dann müsste es eigentlich das gleiche sein, als wenn du es auch schon spielen

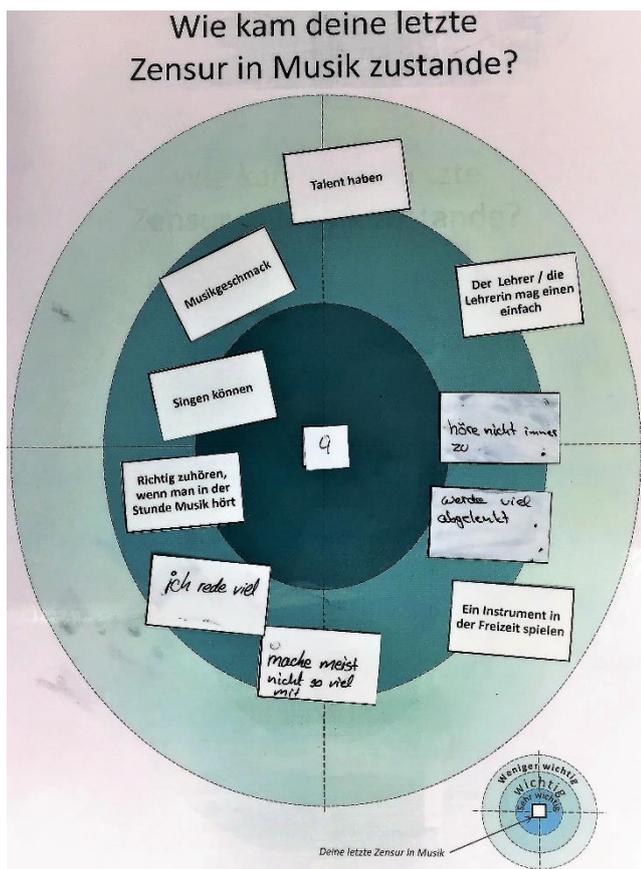
	kannst.
59	I: Ok ahm und du hast auch noch (..) äh dir ging also ich habe das Gefühl es geht auch noch bei dir irgendwie ums Hören, da steht ja auch in der Mitte, was ist denn richtig oder falsch zuhören wenn man in der Stunde Musik hören.
60	B10: Also falsch zuhören gibt es für mich eigentlich nicht, das ist nur entweder man hört zu oder nicht (.) und wenn du zuhörst und der Lehrer sieht, dass du ein gewisses Interesse daran hast bzw. äh eben zeigst, dass, dass du am Unterricht teilnimmst, dann hat das einen guten Einfluss auf die Note oder auf die Bewertung (.) und wenn du halt nicht zuhörst, dann merkt er, dass du halt gar keine Lust hast, hierzusitzen (.) weil das das ist eigentlich das einfachste, was du machen kannst einfach nur hören, was der die Lehrerin gerade anmacht oder der Lehrer und dann dazu deine Meinung abgeben also sagen Musik wirkt soundso auf mich, ja.
61	I: Das hast du ja auch ganz doll in die Mitte gelegt, die Stimmung von Musik beschreiben.
62	B10: Ja, wie gesagt, wenn man zuhört, dann kann eigentlich jeder zu jedem Stück irgendwas sagen also sogar wenn es nur eine, eine Emotion ist, die rüberkommt (.)
63	I: Und wie sähe sowas aus also was wie würde der Lehrer merken, wenn du nicht richtig zugehört hast, also wenn man jetzt ein Musikstück anmacht?
64	B10: Ja wenn er dich dann fragt wie fandest du das Stück und du einfach nichts dazu sagen kannst also nicht mal wie es so rüberkam oder wie (.) wie du dich gefühlt hast dabei, als du es gehört hast weil eigentlich kann man immer was sagen wie keine Ahnung das Lied ist (.) äh relativ traurig, fröhlich, es wirkt irgendwie so wie ein Feier- Festlied oder irgendwie so was.
65	I: Also er wird eher daran also die Lehrerin oder der Lehrer würde es eher daran merken wie du dann nachher die Stimmung beschreibst und dann könnte er sagen ach du hast nicht richtig zugehört.
66	B10: Genau.
67	I: Ok und du hast jetzt auch noch gelegt, dass du ähm (...) dass du also was ist der Unterschied zwischen die Stimmung von Musik beschreiben und meine Meinung zu Musik im Unterricht sagen?
68	B10: Also die Stimmung ist ja also auch eigentlich deine Meinung aber das kommt natürlich nochmal die Stimmung ist meistens bei vielen gleich aber die Meinung kann anders sein zu der Musik also wenn der Lehrer ein Stück anmachst und du findest das Stück ist einfach nicht gut, dann kannst du ihm sagen und dann würde er auch nicht sagen, ne dann kriegst du jetzt die schlechtere Note sondern er würde einfach sagen, ja die Meinung das akzeptier ich. Er würde wahrscheinlich dann hören wollen, warum das so ist oder warum das so für dich rüberkommt (.) aber ich denke mal, dass das einfach ein Kriterium ist, was der Lehrer relativ neutral sieht, weil es ja auch von jedem anderen also ist ja individuell wie du ein Stück wahrnimmst, deswegen, ja.
69	I: Und ähm letzte Frage, du hast gelegt: im Kopf zur Musik zählen, so relativ am Rand. Kannst du das ein bisschen erklären?
70	B10: Also ich hab damit eigentlich den Takt verbunden, wenn man musiziert, dass man halt zum Beispiel wenn man einen 4/4-Takt eins,zwei,drei,vier (rhythmisch gesprochen) wenn man irgendein Instrument spielt also das habe ich damit eigentlich verbunden.
71	I: Und wie wie beeinflusst das die Note und wie würde der Lehrer das registrieren können?
72	B10: Also wenn man jetzt z. B. musiziert sagen wir mal ganz einfach man spielt eine Trommel und soll dann 4/4-Takt spielen, dann merkt der Lehrer ja, ob du im Takt bist oder nicht und wenn du mitzählst dann kannst du ja eins, zwei, drei, vier (rhythmisch gesprochen) ist einfach leichter für dich selber, das heißt, du gibst dir selber einen positiven Einfluss dadurch also du kannst leichter spielen.
73	I: Aber da steht ja auch irgendwie im Kopf und irgendwie nicht laut.
74	B10: Ja, du kannst ja im Kopf und dann
75	I: Ok, das geht schon.
76	B10: Genau also ich habe es halt mit dem Musizieren verbunden oder vielleicht, auch wenn man was hört vielleicht dann sagen ja das ist meiner Meinung nach ein 4/4-Takt oder 2/4-Takt des- und deswegen.

77	I: Und dann würde der Lehrer hinterher sagen ich habe das Gefühl du hast im Kopf jetzt nicht wirklich mitgezählt oder ich habe das Gefühl du hast richtig mitgezählt, weil du halt irgendwie ähm in time bist?
78	B10: Genau also dann wird er sagen ja entweder beim Musizieren würde er sagen zähl mal im Kopf mit, damit du es dir also damit du weißt wie es geht oder damit du nicht aus dem Takt kommst und wenn man Musikstücke hört denke ich mal dass es wenn man sagt wenn man jetzt nicht sagt das ist so und so ein Takt dann wird der Lehrer nichts sagen aber wenn du sagen kannst es ist ein 4/4-Takt oder was weiß ich ohne die Noten dann würde es dem Lehrer wahrscheinlich sehr positiv auffallen. Aber ist halt nicht so wichtig deswegen habe ich es ein bisschen weiter außen.
79	I: Ja, doch noch eine Sache interessiert mich, und zwar das allgemeine Interesse am Thema.
80	B10: Genau.
81	I: Mh was ist denn also ein ein Thema wie würde man sich das vorstellen können?
82	B10: Also wir hören jetzt z. B. Musik aus der NS-Zeit (.) jetzt aktuell und man hat ja gewisse Themen in jedem Fach, die einen mehr interessieren oder weniger und wenn du halt interessiert bist an einem Thema dann ist es so, dass du natürlich auch noch mehr zuhörst und mehr machst und wenn du nicht so interessiert bist dann ist es immer ein bisschen schwieriger sich selber zu motivieren aber das ist auch finde ich eine relativ individuelle Sache deswegen auch weniger wichtig weil wenn du dich trotzdem motivieren kannst da mitzumachen dann ist es halt nicht so wichtig aber wenn du jemand bist, der ohne Interesse an einem Thema nicht mitmacht, dann ist es halt die eigene Schuld aber da kann der Lehrer auch nichts für weil viele Themen ja auch vorgeschrieben sind und nicht jedes Thema kann jeden ansprechen, ja.
83	I: Also das Interesse selber wird nicht bewertet aber die Mitarbeit, die daraus resultiert?
84	B10: Genau, die daraus ja, genau!
85	I: Ja, interessant, vielen Dank ahm (..) ich würde jetzt noch überschwenken zu einem weiteren Teil es sei denn du hast jetzt hier noch zu ergänzen?
86	B10: Ne eigentlich nicht.
87	I: Ok, dann mach ich nämlich jetzt ein Foto davon damit das ähm (...) für die Ewigkeit bleiben kann (Fotopause) So (...) jetzt gebe ich dir (..) ein (.) zwei Zeugnisse zur Auswahl und ähm (..) was würdest du lieber auf deinem Zeugnis sehen?
88	B10: (überlegt 5 Sekunde) Ja ich persönlich jetzt eher Zeugnis B.
89	I: Also in Englisch die 1 und in Musik die 4.
90	B10: Genau weil also ich es ist natürlich immer individuell, was man später machen will aber ich will jetzt nichts in der Richtung Musik machen, also am besten wäre natürlich keine 4 aber wenn man die sich also wenn man sich entscheiden müsste würde ich B nehmen weil (.) meiner Meinung nach ist Englisch halt wichtiger als das Fach Musik. Das wird natürlich gleich gewichtet wenn es jetzt kein Leistungskurs oder sonst irgendwas aber wenn man sich jetzt keine Ahnung irgendwo bewirbt bei einer Uni oder äh irgendwo bei einem Job, dann würd es dem Arbeitgeber oder der Uni natürlich positiv auffallen, dass du relativ gut bist in einer anderen Fremdsprache und Musik wenn dein deine Richtungen die du was machst nichts damit zu tun hat, dann würde es den meisten jetzt nicht so negativ ins Auge fallen, denke ich mal. Also es ist natürlich immer schlecht, eine 4 da zu haben, aber ich glaube in Englisch eine 1 ist positiver als in Musik eine 1.
91	I: Du hast vorhin gesagt, dass das zählt gleich die also kannst du es nochmal erklären wie du es meinst?
92	B10: Also es wird gleich gewichtet in deinem Durchschnitt, das heißt al- also ob du eine 4 hast in Englisch oder Musik wird gleich gewichtet, wenn es jetzt nicht unbedingt ein Leistungskurs ist aber ich denke mal auch in der Gesellschaft ist es so angesehen, dass Englisch ein wichtigeres Fach ist als Musik weil diese künstlerischen oder die kreativen Fächer jetzt nicht so hoch gewichtet werden in der Gesellschaft.
93	I: Weißt du, warum das sein könnte?
94	B10: Naja ich denke mal weil viele sich halt denken, dass man in diesen in diesen Bereichen

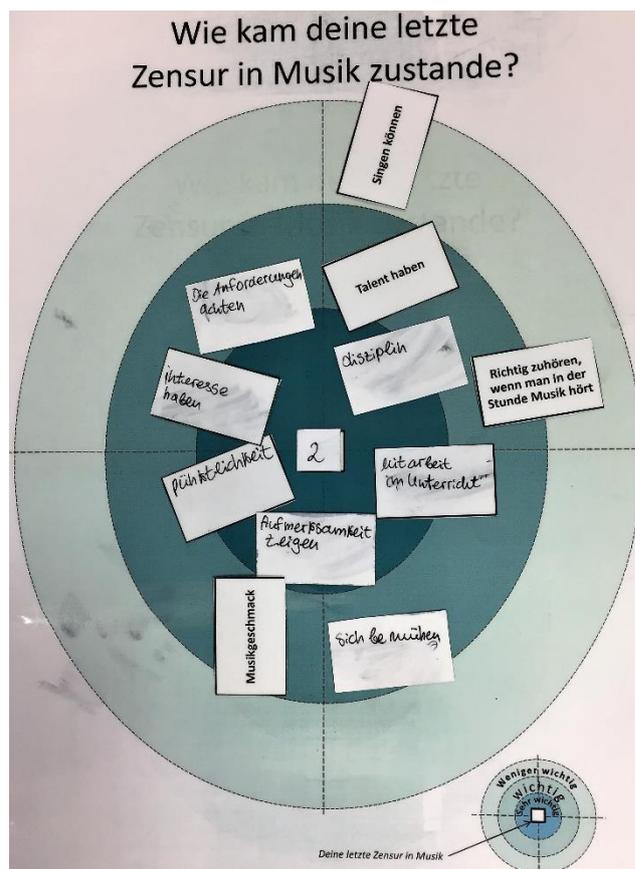
	nicht besonders arbeiten kann oder nicht viel ähm Auswahlmöglichkeiten hat und also Englisch ist ja ein Ding, was sehr wichtig ist ja vielen Arbeitgebern und auch vielen Universitäten wichtig, dass man eine Fremdsprache besser beherrscht als das man musizieren kann jetzt zum Beispiel.
95	I: Ok ahm (..) wenn du jetzt (.) mit den Mitschülern irgendwie darüber sprichst was hast du auf dem Zeugnis, was habe ich auf dem Zeugnis, und (.) du hättest eine 4 in Musik ähm ist das ein bisschen peinlich oder ist das kein Problem?
96	B10: Ich glaube das wäre für fast keinen ein Problem also für mich persönlich wäre es immer schlecht, eine 4 zu haben. Weil, das zeugt auch von einem gewissen ja ne von einer gewissen Faulheit weil ich bin der Meinung dass man in vor allem in Musik in einem Fach, wo es eigentlich mehr um Kreativität geht und ähm dass man da halt die Möglichkeit hat, mindestens eine 3 oder so zu kriegen weil wenn man einfach im Unterricht ein bisschen mitmacht und dem Lehrer ein gewisses Interesse zeigt, dann sollte es eigentlich nicht so schwer sein, da eine 3 zu haben. Aber ich denke vielen Leuten ist es egal, wenn die in Musik eine 4 haben, weil die sich dann denken ja es interessiert sowieso keinen, was ich in Musik hab.
97	I: Ok, kannst du mir nochmal erklären, du hast gesagt, man kann mindestens eine 3 kriegen, wenn man Interesse zeigt?
98	B10: Also ist denke ist bei fast jedem Fach eigentlich so, das ist halt so dass man ein durch relativ gute Mitarbeit kannst du deine Note immer hochziehen also sogar wenn du gar kein Interesse an Musik oder gar nichts kannst, kannst du durch einfach durch gewisses Fachwissen durch Zuhören im Unterricht und dann dieses Fachwissen wieder anwenden, kannst du dem Lehrer zeigen, dass du es wirklich versuchst und deswegen bin ich der Meinung, dass man schon eine 3 in jedem Fach eigentlich erreichen könnte wenn man sich also wenn man genug Energie reinsteckt natürlich.
99	I: Aber da gibt es auch keinen Unterschied zwischen den Fächern also in Englisch könnte man genauso?
100	B10: Nein, in Englisch könnte man es genauso schaffen. Wenn man jetzt dieses Zeugnis hier hätte, ja.
101	I: Zeugnis A, genau (..). Ok also es wäre jetzt, (unv.) eine 4 in Musik ist nichts, wofür man sich schämen muss, ja? Oder nein?
102	B10: Es (..) es kommt immer auf die Person drauf an also wenn du ein relativ gutes Zeugnis hast und dann nur eine 4 in Musik dann wäre das schon ein bisschen schlecht aber ich denke viele Leute schämen sich allgemein nicht für eine 4 und in Musik erst recht nicht durch diesen Stand in der Gesellschaft halt wie gesagt, ja.
103	I: Ok, (..) ok. Ähm danke, jetzt würde ich dich gerne noch etwas anderes fragen, und zwar zeige ich dir jetzt ein Bild und (..) du sollst entscheiden, wer die bessere Zensur im Musikunterricht bekommen wird.
104	B10: (überlegt 4 Sekunden) Naja also vom Bild an sich kann man natürlich nicht sagen wer die bessere Note bekommt, kann ich dir nicht sagen. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass Mädchen hat die bessere Note, weil sie ein Mädchen ist oder der Junge, weil er ein Junge ist (.) ist halt man weiß halt nicht, wie beide sind oder wie das Interesse für das Fach ist, deswegen. Also, sie haben die gleichen Chancen so wie sie auf dem Bild da sind, ja.
105	I: Ok. Ähm (..) ist Musik für dich (.) ähm (.) eher ein Jungen- (.) oder ein Mädchenfach?
106	B10: Das kann man gar nicht so sagen, finde ich nicht. Also es gibt natürlich bestimmte Richtungen von Musik, die vielleicht eher für Mädchen sind oder die eher für Jungs sind, wenn man jetzt z. B. in Richtung Hip-Hop guckt oder in Richtung weiß ich nicht romantische Musik oder so was dann werden wahrscheinlich eher Mädchen hören aber trotzdem finde ich ist Musik allgemein halt so ein großer Begriff, sodass man gar nicht sagen kann das ist nur für Jungs oder nur für Frauen oder eher in die Richtung oder in die Richtung, ja.
107	I: Ahm (.) ok, du hast gesagt, so Musik allgemein da gibt es verschiedene Themen, die verschiedene (.) die vielleicht mehr Mädchen, mehr Jungen ansprechen und gibt es da aber auch einen Unterschied in Bezug zu wie (.) wie diese Kriterien, die du aufgeschrieben hast, unterschiedlich bewertet werden, wenn man Mädchen ist oder ein Junge ist?
108	B10: Nein, finde ich nicht. Also ich finde also egal ob Junge oder Mädchen hat die gleichen Chancen äh hat also eine Chancengleichheit hier in Deutschland bei den Noten also die ganzen Themen oder die ganzen Punkte werden nicht dadurch beeinflusst, dass du männlich oder weiblich bist.

109	I: Ok, super, interessant, Dankeschön ähm (.) jetzt geht es weiter mit der gleichen Frage aber anderes Bild. Also wer kriegt die bessere Zensur?
110	B10: (Überlegt 4 Sekunden) Naja, es wird wahrscheinlich so sein, dass der Junge rechts mit der Gitarre äh schon Musizieren kann und damit natürlich ein gewisses Vorwissen hat, halt wenn ich ein Instrument spiele kann ich wahrscheinlich schon Noten lesen, habe ich wahrscheinlich interessiere ich mich für die Materie und ähm beschäftige mich auch selber mit der Musik und da bin ich schon der Meinung, dass der rechts eine bessere Note wahrscheinlich haben wird wenn er natürlich also wie gesagt für mich ist halt diese mündliche Mitarbeit sehr wichtig. Und wenn der zwar viel weiß aber ihn das gar nicht interessiert dieser Unterricht oder Schule allgemein, dann wird der Junge links wahrscheinlich, weil er sich dafür interessiert, eine bessere Note haben aber er (zeigt auf den Jungen mit Gitarre) hat die besseren Voraussetzungen also man kann es so sagen eigentlich, ja, dass der mit der Gitarre, wenn er die auch spielt, eine bessere Voraussetzung hat aber es im Endeffekt wieder darauf ankommt, wie man im Unterricht mitmacht.
111	I: Ok ahm (...) du hattest gesagt es kommt darauf an, wie man mitmacht und nicht so stark wie man also welche Voraussetzung man hat ahm das heißt (...) inwiefern kann man sich in Musik denn verbessern, wenn man nicht diese Voraussetzung hat?
112	B10: Also bei mir war es auch so dass ich kein Instrument spiele oder vorher mir nicht jetzt Noten oder so angeguckt habe aber wenn man im Unterricht aufpasst dann wird es einem ja beigebracht natürlich, dass du dieses Wissen auch irgendwie dir aneignen kannst und äh deswegen finde ich halt dass der Junge rechts natürlich wie gesagt diesen Vorteil hat, dass er das alles schon kann aber dass das dadurch halt vielleicht so ist, dass er sich langweilt und vielleicht dadurch ein bisschen zurückfällt, weil er sich dann denkt ja ich kann das alles schon und meldet sich vielleicht noch nicht mal oder er macht am Unterricht nicht mit oder macht beim Unterricht nicht mit und der Junge links mit dem weißen T-Shirt macht dann vielleicht mit und würde sein Wissen dem Lehrer auch zeigen, also dass er es sich angeeignet hat nachdem sie es gelernt haben.
113	I: Du hast gerade gesagt zurückfallen? Meinst du damit in der Bewertung, in der Note?
114	B10: Genau, in der Bewertung. Weil er ja vielleicht also muss nicht sein, aber es kann sein, dass er sich vielleicht langweilt und sich denkt boah das kann ich alles schon seit fünf, sechs Jahren, wieso mache ich das jetzt im Unterricht und deswegen ein bisschen passiver wird.
115	I: Hm also zurückfallen in Bezug im ähm im Vergleich zu dem Anderen, das heißt der andere könnte sogar besser werden.
116	B10: Genau also die er könnte vielleicht (unv.) vielleicht auch mehr lernen als der rechts und vielleicht irgendwann nach gewissen ja, Unterricht ähm mehr Wissen haben als er, der das Instrument auch spielen kann.
117	I: Ok, und was würde dann bewertet werden also der der Wissenstand von den beiden, würde der verglichen werden oder wie stark, die sich ähm im Vergleich zu beiden verbessert haben?
118	B10: Ähm (...) es kommt wahrscheinlich darauf an aber ich denke mal, dass der Wissenstand bewertet wird weil äh diese Entwicklung wird wahrscheinlich auch einen gewissen Einfluss darauf haben aber wenn die Lehrer können ja nicht sagen nur weil du es schon wusstest, kann ich dir jetzt eine schlechtere Note geben weil du es jetzt im Unterricht sagst also ei- der Lehrer könnte jetzt nicht sagen, ja du weißt es jetzt schon, dann wie soll er dann bewertet werden derjenige das heißt es wird der Wissenstand immer bewertet. Aber eine gewisse Entwicklung wahrscheinlich auch, also ein kleines Bisschen, so einen kleinen Einfluss darauf.
119	I: Ok (.) ahm (.) der (zeigt auf den Jungen mit der Gitarre) hat jetzt irgendwie Voraussetzungen hast du gesagt für Musik weil der eben zuhause wahrscheinlich die Gitarre spielt ahm (.) und (.) jetzt haben wir ja (.) du hast ja auch eine Auswahl eine Karte gehabt, die du aber nicht gelegt hast z. B. Talent haben oder mmh oder Musikalität, ja? Ähm können wir darüber ein bisschen sprechen? Kann es sein, dass es Leute gibt wie könnten die (.) von Geburt an besser geeignet sind für die Musik oder sind einfach haben alle die gleichen Voraussetzungen von Geburt an und der hat einfach jetzt irgendwie früher angefangen, Gitarre zu spielen?
120	B10: Ja, (.) also ich bin der Meinung, dass es immer Talent gibt für bestimmte Dinge aber, dass halt dieser Fleiß dieses Talent schlägt also egal ob es im Sport ist, in der Musik oder in der Schule. Es gibt halt bestimmte Leute, die hören halt nur im Unterricht zu und können das dann alles aber (.) wie gesagt, ich bin der Meinung, dass der der Fleiß immer dieses Talent schlägt ((schlägt mit der Faust rhythmisch in die Hände)) also es gibt (.) ich bin der Meinung dass es sehr viele Leute gibt, die ein gewisses Talent haben für Musik aber dieses Talent auch weiterfördern müssen und nicht nur einfach darauf sich beruhen dürfen, ja.

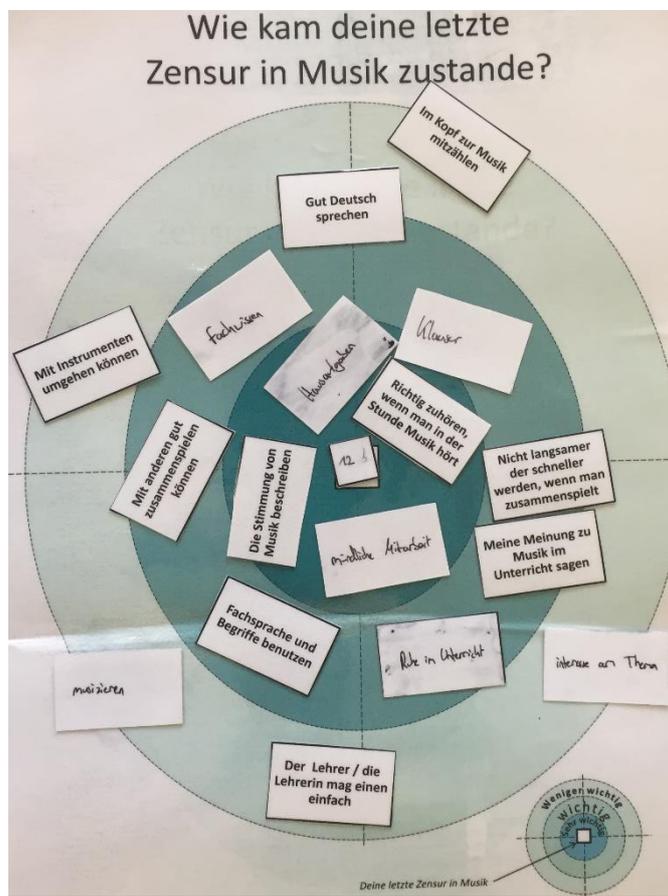
121	I: Und in wie, wie entsteht dieses Talent, was ist das eigentlich?
122	B10: Ja, dieses Talent wird wahrscheinlich dadurch gefördert, dass man in jungen Jahren schon dieses wie jetzt in seinem Beispiel die Gitarre spielt zum Beispiel oder als Sportler fängst du halt früher an Fußball zu spielen oder Basketball oder sonst irgendwas und durch also es ist ja auch ein jahrelanges Training eigentlich sozusagen und es gibt dann halt natürlich aber auch Leute die besser sind und schlechter und das ist denke ich mal dieses Talent was also wenn man gleichlange trainiert, gleich hart, dass es dann immer Leute gibt, die irgendwie besser sind und irgendeinen, der schlechter ist als er. Das ist aber auch also (.) ich denke mal es ist irgendwie (.) von der Geburt an schon so, dass man es halt irgendwas in irgendwas ist man immer besser als irgendjemand anderer, ja.
123	I: Ok (.) ahm (..) gut. Fällt dir (.) irgendwas zu noch zum Leistungsbewertungsthema im Musikunterricht ein, was wir noch nicht besprochen haben?
124	B10: Nö, eigentlich nicht, ja.
125	I: Ok dann bedanke ich mich ganz herzlich für die äh für die Einschätzungen, ich mach jetzt die Aufnahme aus.



Antwortformat B8



Antwortformat B9



Antwortformat B10

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder dem Sinne nach den Quellen entnommene Stellen als solche gekennzeichnet zu haben. Die Arbeit hat noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises vorgelegen.

Berlin, 14.06.2019

(Lucas Temming)
