

Gabriele Puffer
Universität Augsburg

Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung

General music teachers' professional competencies: Basic features of a framework model

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag integriert Befunde aus mehreren Einzelstudien der Autorin, in denen Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Musiklehrkräften unter kompetenztheoretischer Perspektive erkundet und empirisch gestützt konzeptualisiert wurden. Dazu wurde ein pragmatischer Ansatz gewählt, der Top-down- und Bottom-up-Verfahren kombiniert. Ausgewählte Komponenten generischer Modelle professioneller Lehrkompetenz wurden fachspezifisch konzeptualisiert, in Testkonzepte überführt und empirisch validiert. Daten aus zwei qualitativen Studien trugen dazu bei, Eigenheiten des Musik-Unterrichtens aus Sicht der Unterrichtenden und aus einer möglichst unterrichtsnahen Perspektive zu erkunden. Auf dieser Grundlage wird ein Rahmenmodell professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften vorgeschlagen, das die folgenden Bereiche integriert: fachspezifisches Professionswissen, situationsspezifische Fähigkeiten, domänenspezifische musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen.

Schlagwörter: Musiklehrkräfte, professionelle Kompetenz, Kompetenzmodell

Summary

The present paper integrates findings from several single studies in which aspects of general music teachers' professionalism and professionalization were explored from a competence-theoretical perspective. For this purpose, a pragmatic approach was chosen, combining top-down and bottom-up methods: Selected components from generic teacher competence frameworks were conceptualized in a domain-specific way and empirically validated through appropriate testing procedures. Additionally, data from two qualitative studies helped to explore specifics of teaching in the general music classroom in Germany – with emphasize on the teachers' perspective and recorded as close to the classroom situation as possible. On this basis, a framework model of general music teachers' professional competence is proposed, integrating the following areas: subject-specific professional knowledge, situation-specific skills, domain-specific musical abilities and skills.

Keywords: General music teachers, professional competence, competence model

1. Einführung

Der vorliegende Text wurde im Januar 2021 als Manteltext einer kumulativen Habilitationsleistung an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg eingereicht. In den Textkorpus gingen Aufsätze und Buchbeiträge aus den folgenden Projekten ein: *Musikunterricht im Rückspiegel* (Puffer, 2016, 2019); *FALKO-M* (Puffer, 2017; Puffer & Hofmann, 2016, 2017, angenommen, eingereicht); *LeHet Musik* (Puffer, 2017; Puffer & Hofmann, i. Dr.). Inhaltlich integriert sind zudem erste Ergebnisse aus der noch laufenden Studie *Handlungsnah Kognitionen von Musiklehrkräften* (Puffer, i. V.). Damit bündelt der Beitrag Befunde aus mehreren Einzelstudien, in denen Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Musiklehrkräften erkundet und empirisch gestützt konzeptualisiert wurden.

Gemeinsamer Nenner ist die Frage, mit welchen fachspezifischen Anforderungen Musiklehrkräfte im Unterrichtsalltag gewöhnlich konfrontiert sind und über welche Eigenschaften und Fähigkeiten sie verfügen müssen, um 'gute' Unterrichtsangebote gestalten zu können. Der Begriff 'gut' bezeichnet dabei in Anlehnung an Berliner (2005) Unterricht, der (im Idealfall konsentierten) normativen Qualitätsvorstellungen aus Wissenschaft und Praxis entspricht.¹

Die berufliche Tätigkeit von Musiklehrkräften wird im Folgenden im Anschluss an Terhart (2011) als eine „professionelle“ im Sinne gegenwärtiger berufssoziologischer Ansätze verstanden. Professionalität rückt in diesem pragmatischen Verständnis in die Nähe von Expertise. Mitglieder einer Profession befassen sich mit schwierigen, komplexen oder auch riskanten beruflichen Aufgaben und Problemen. Zu deren Bewältigung bedarf es einer Wissensgrundlage, die im Rahmen einer anspruchsvollen Ausbildung und beruflichen Sozialisation erworben werden kann, sowie weiterer berufsspezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und förderlicher Haltungen (Terhart, 2011, S. 215). ‚Professionalisierung‘ meint in diesem Kontext auf individueller Ebene das „Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart, 2011, S. 203). Dieser Prozess kann etliche Jahre in Anspruch nehmen. Der Grad erreichter Professionalität bemisst sich danach, wie kompetent man seine beruflichen Aufgaben erfüllt.

An der Schnittstelle erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Professions-, Expertise- und Kompetenzforschung geht es einerseits darum, Prozesse der Professionalisierung zu rekon-

¹ Berliner plädiert dafür, die Qualität von Unterricht auf Grundlage zweier Kriterien zu beurteilen: „Qualitätvoller“ Unterricht (*quality teaching*) liegt demnach vor, wenn Unterricht sowohl „gut“ als auch „effektiv“ ist (*good teaching* bzw. *effective teaching*). Effektiv ist Unterricht in Berliners Verständnis dann, wenn mit seiner Hilfe die angestrebten Ziele tatsächlich erreicht werden können – was das Konzept unter anderem relevant für die empirische Bildungsforschung macht (vgl. z. B. Kunter & Trautwein, 2013, S. 19–20). Obwohl in den vergangenen Jahren einige Instrumente zur Untersuchung musikalischer und musikbezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern entwickelt wurden (Jordan et al., 2012; Hasselhorn, 2015; Ehninger et al., 2021), wurde für schulischen Musikunterricht bislang kein umfassender Versuch unternommen, Schülerleistungen in Abhängigkeit von Kompetenzen oder dem Verhalten von Lehrkräften abzubilden. Die Effektivität von Musikunterricht im Sinne messbarer Lernzuwächse entzieht sich also bislang einer empirischen Überprüfung; überdies ist sie als Gütekriterium für schulischen Musikunterricht im Fachdiskurs umstritten (vgl. z. B. Knigge & Lehmann-Wermser, 2008; Vogt, 2018). Angesichts der Tatsache, dass Musik in der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle spielt (Albert et al., 2019; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2018, 2020), lässt sich zudem kaum zweifelsfrei feststellen, inwieweit zum Beispiel gemessene Veränderungen im Interesse am Schulfach Musik tatsächlich auf den Einfluss des Unterrichts zurückzuführen sind (Fiedler & Müllensiefen, 2016). Leitend für die hier vorgestellten Überlegungen ist deshalb das Kriterium „guten“ Unterrichts im Sinne Berliners.

struieren und andererseits darum, notwendige Kompetenzen von Lehrkräften zu bestimmen (Bonnet & Hericks, 2014b, S. 4; vgl. auch Mulder & Gruber, 2011; Terhart, 2011). Besondere Bedeutung kommt dabei berufsbiografischen, strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Zugriffen zu (zusammenfassend z. B. Böhme et al., 2018, S. 47–100; Terhart, 2011; Tillmann, 2014). Die vorliegende Arbeit ist dem Expertise-Paradigma sowie einem kompetenztheoretischen Ansatz verpflichtet (vgl. z. B. Krauss & Bruckmaier, 2014). Wenn dabei von ‘Kompetenz’ oder ‘professioneller Kompetenz’ die Rede ist, wird ein weit gefasster Kompetenzbegriff zugrunde gelegt, der sich nicht nur auf kognitive Aspekte beschränkt. Adressiert wird vielmehr ein breites Spektrum erlern- und veränderbarer persönlicher Voraussetzungen, die eine Lehrkraft befähigen, situationsgerechtes, adaptives und flexibles Verhalten immer neu zu erzeugen (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 264; Neuweg, 2014, S. 583) und damit Aufgaben zu bewältigen, wie sie sich im Musikunterricht stellen.

Relevant sind die hier zusammengefassten Arbeiten unter anderem vor dem Hintergrund der Reformbestrebungen rund um das deutsche Bildungssystem seit Anfang der 2000er Jahre. Als besonders einflussreich erwies sich in diesem Kontext das Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht nach Helmke (2014). Lernprozesse werden dort als Ergebnis intensiver Nutzung qualitativvoller Unterrichtsangebote aufgefasst. Dem Modell zufolge wird die Beschaffenheit solcher Angebote maßgeblich von Merkmalen der Lehrperson bestimmt, wie etwa Art und Umfang professioneller Wissensbestände oder Kompetenzen im fachlichen, didaktischen und diagnostischen Bereich (Helmke, 2014, S. 71–72). Lehrkräften – als zentralen Akteurinnen und Akteuren bei der Initiierung erfolgreicher Lern- und Bildungsprozesse – wird seit etlichen Jahren vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt, sowohl in der Bildungsforschung (vgl. z. B. Hattie et al., 2014; Lipowsky, 2006) als auch von Seiten der Politik. Zu Beginn der 2010er Jahre lagen erste Ergebnisse deutschsprachiger Large-Scale-Studien zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften vor (z. B. Blömeke et al., 2010; Blömeke et al., 2011; Borowski et al., 2010; Kunter et al., 2011). Dabei wurde deutlich, dass empirische Bildungsforschung zwar die Forderung aufgriff, fachliche Spezifika und Zusammenhangsmuster zu berücksichtigen (Klieme, 2006, S. 772), sich dabei aber auf nur wenige Fächer beschränkte: Besonders viel Aufmerksamkeit erfährt bis heute das Fach Mathematik als eine im Sinne der Expertiseforschung wohlstrukturierte Domäne, gefolgt von den naturwissenschaftlichen Fächern und den Sprachfächern Deutsch und Englisch. Kritik an solcher Einseitigkeit wurde bereits früh geäußert, unter anderem aus bildungstheoretischer Perspektive: Durch die Fixierung auf im Wesentlichen drei Fächergruppen bliebe ein Großteil der schulischen Unterrichtsfächer und damit ein Großteil schulischer Unterrichtsrealität unbeachtet (Tillmann, 2016, S. 11; Praetorius et al., 2020).

Aus Sicht der Musikdidaktik, soweit sie sich als Fachdidaktik des Musikunterrichts und als Hochschuldidaktik versteht,² stellt sich eine Reihe von Fragen: Inwieweit lassen sich Vorstellungen von Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität, die fachübergreifend oder mit Blick auf andere Unterrichtsfächer wie Mathematik entwickelt wurden, auf schulischen Musikunterricht übertragen? Welche fach- und domänenspezifischen Anforderungen an die Lehrkräfte stellen sich beim Musik-Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen? Welche Kompetenzen sind zu deren Bewältigung notwendig? Worin hebt sich das Unterrichten des Fachs Musik an allgemeinbildenden Schulen mit

² Zur begrifflichen Ein- und Abgrenzung: vgl. z. B. Jank et al., 2019; anders beispielsweise in Hörmann & Meidel, 2016.

den dafür notwendigen professionellen Kompetenzen vom Unterrichten in anderen Fächern oder vom 'Unterrichten in der Schule allgemein' ab? – So ist beispielsweise zu vermuten, dass musikpraktische Aktivitäten in Gruppen, wie sie für schulischen Musikunterricht typisch sind, mit spezifischen Anforderungen einhergehen, denen Lehrende in anderen Schulfächern nicht begegnen.

Die vorliegenden Ausführungen sind Ergebnis von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten an der Schnittstelle zwischen Musikpädagogik, anderen Fachdidaktiken und empirischer Bildungs- bzw. Lehrkräfteforschung. Die Perspektive ist damit immer auch eine vergleichende. Weitere Konsequenzen dieser Konstellation sind die theoretische Rahmung der Arbeit durch fachübergreifend bzw. fachunabhängig entwickelte Konzepte von Lehrprofessionalität sowie die Übernahme entsprechender Terminologie und forschungsmethodischer Zugriffe aus Erziehungswissenschaften und empirischer Bildungsforschung. So werden Verständigung und wissenschaftlicher Diskurs über Disziplinengrenzen hinweg sowie fächervergleichende Forschungsaktivitäten deutlich erleichtert oder überhaupt erst möglich (Cramer & Schreiber, 2018; Praetorius et al., 2020). Zudem kann eine reflektierte Auseinandersetzung mit Konzepten und Begriffen anderer Disziplinen auch heuristische Funktion haben und dazu beitragen, Spezifika des 'eigenen Fachs' besser identifizieren und begrifflich fassen zu können.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Grundlagenwissen bereitzustellen, das einen Beitrag zur Verbesserung der (Aus-)Bildung von Musiklehrkräften leisten kann. Damit versteht sich der Text auch als Beitrag zu einer evidenzbasierten Lehrerbildung. Alle Einzelstudien des hier vorgestellten Projekts sind in einem gemeinsamen theoretischen Rahmen verortet, der in Abschnitt 2 vorgestellt wird. In Abschnitt 3 ist der Forschungsstand zu Professionalität und Professionalisierung von Musiklehrkräften zusammengefasst, Abschnitt 4 beschreibt das forschungsmethodische Vorgehen. Im Anschluss werden Spezifika des Berufsfelds 'Musik unterrichten' dargestellt, die sich in den hier zusammengefassten Studien als besonders relevant erwiesen. Vor diesem Hintergrund wird in Abschnitt 6 eine empirisch gestützte Modellierung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften vorgeschlagen. Den Abschluss bilden Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

2. Theoretischer Hintergrund

Anknüpfend an kognitionspsychologische Konzepte wird (Musik-)Unterrichten im Folgenden als Sequenz von Handlungssituationen aufgefasst, mit denen sich Lehrkräfte aktiv auseinandersetzen und in deren Rahmen sie Handlungsprobleme lösen (Bromme, 1992, 1997; Dann & Haag, 2017). Zur erfolgreichen Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen benötigen die Lehrenden ein umfangreiches Bündel professioneller Kompetenzen. Als konzeptioneller Gesamtrahmen der hier zusammengefassten Studien dient das generische Modell professioneller Kompetenz von Blömeke et al. (2015; Abb. 1).

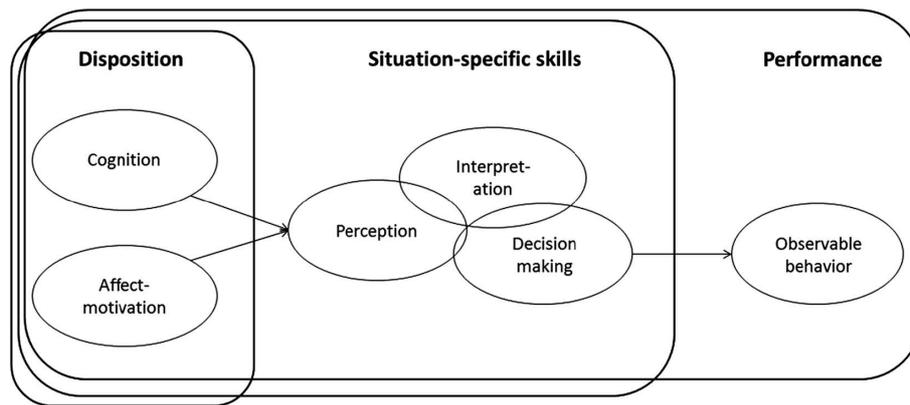


Abbildung 1: Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften nach Blömeke et al. (2015, S. 7).

Solch allgemeine Modelle sollen es erlauben, empirische Befunde zu professionellen Kompetenzen und persönlichen Merkmalen von Lehrkräften mit Blick auf ihre Bedeutung für Unterricht und Lernen einzuordnen und theoriebezogen zu diskutieren (Baumert & Kunter, 2006, S. 470). Zudem lassen sie sich als heuristisches Raster für die theoretische Modellierung entsprechender Kompetenzen nutzen – unter der Prämisse, dass das jeweilige Modell allgemein genug ist, um tatsächlich Gültigkeit für Lehrkräfte aller Schularten und Fächer beanspruchen zu können. Die in der vorliegenden Arbeit zusammengefassten Studien konkretisieren Komponenten des Modells mit Blick auf die spezifischen Anforderungen schulischen Musikunterrichts, erheben aber auch den Anspruch, das Rahmenmodell kritisch zu hinterfragen.

Im Bereich der Dispositionen wurden in den vergangenen Jahren im deutschsprachigen Raum vor allem professionelle Wissensbestände untersucht, da sie als wichtiger Prädiktor für Unterrichtsqualität und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern gelten (vgl. z. B. Baumert et al., 2011, S. 15). Ein Ordnungsrahmen für das Professionswissen von Lehrkräften, der sich mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum durchgesetzt hat, ist die Kategorisierung in Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und (fachübergreifendes) Pädagogisches Wissen nach Shulman (1986, 1987; z. B. Blömeke et al., 2011; Kunter et al., 2011). Die hier zusammengefassten Studien übernehmen diesen Ansatz und befassen sich mit den fachspezifischen Wissenskomponenten Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen.³

Zu den Dispositionen, von denen angenommen wird, dass sie Wahrnehmungen und Handlungsentscheidungen beim Planen, Durchführen und Nachbereiten von Unterricht beeinflussen, zählen außerdem affektiv-motivationale Merkmale von Lehrkräften wie Zielorientierungen, Enthusiasmus und intrinsische Motivation, Beanspruchungserleben oder selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2011; Kunter & Pohlmann, 2015). Starker Einfluss auf unterrichtliches Handeln wird berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften (*teacher beliefs*) zugeschrieben, hier verstanden als Vorstellungen und Annahmen über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse; exemplarisch genannt seien Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Überzeugungen über (bestimmte) Schülerinnen und Schüler, lerntheoretische und epistemologische Überzeugungen (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 267–272). Überzeugungen beinhalten in der Regel bewertende und damit affektive Komponenten. Im Unterschied zu Modellierungen, die den Bereich *cognition*

³ Zur Kritik des Terminus „Fachdidaktisches Wissen“: Siehe Abschnitt 6.1.2

mit Professionswissen gleichsetzen (z. B. Blömeke, 2011; Kramer et al., 2017), werden professionelle Überzeugungen in der vorliegenden Arbeit zwar – wie in der Expertiseforschung üblich (vgl. z. B. Gruber, 2004, S. 7) – vom Professionswissen analytisch getrennt, aber dennoch als Teil der Komponente *cognition* betrachtet. Diese Zuordnung schließt an entsprechende Konzeptualisierungen aus empirischer Bildungsforschung und fachdidaktischer Forschung an (Baumert & Kunter, 2011; Borg, 2003; Kunter & Pohlmann, 2015; Leuchter et al., 2008; Lipowsky, 2006) und folgt pragmatischen Überlegungen: Konzeptuell wie empirisch können die Übergänge zwischen Wissen und Überzeugungen fließend sein (Baumert & Kunter, 2011, S. 41–42; Kunter & Pohlmann, 2015, S. 264–268; Lehmann-Wermser, 2018, S. 198–200; Neuweg, 2014, S. 594; Niesen, 2006, S. 180–193). Dies spricht dafür, beides in der gemeinsamen Kategorie ‘Kognitionen’ zu subsumieren. Fragt man beispielsweise eine Musiklehrerin, ob sie relative Solmisation als ein geeignetes methodisches Konzept für das Singen mit Kindern ansehe, so erhält man mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Antwort, in der professionelles Wissen über die Methode und deren lernpsychologische Grundlagen gemeinsam mit bewertenden Elementen vorgetragen wird.

Zudem eröffnet ein breiter angelegtes Konzept von Kognitionen als Teil professioneller Lehrendenkompetenz die Möglichkeit, über das Professionswissen im engeren Sinne hinaus weitere relevante Arten von ‘Wissen’ innerhalb des Modells zu verorten: Neben Professionswissen im Sinne von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogischem ‘Lehrbuchwissen’ lassen sich dann auch kognitive Strukturen integrieren, die mehr und anderes beinhalten als propositionale Wissensbestände (z. B. „praktisches Wissen“, vgl. Gruber, 2004, S. 8–9, oder „Wissen 2“, vgl. Neuweg, 2014, S. 584).

Ein Novum des Kompetenzmodells von Blömeke et al. ist die Erweiterung vorangegangener Konzeptualisierungen (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2011, S. 13–17) um situationspezifische Fähigkeiten. Dieser theoretische ‘Brückenschlag’ soll Prozesse abbilden, die zwischen (prinzipiell messbaren) Dispositionen einer Lehrperson und ihrem beobachtbaren Verhalten im Unterricht vermitteln. Zu deren Modellierung eignet sich das Konzept ‘Professionelle Unterrichtswahrnehmung’ (*professional vision*), das der Mathematikdidaktik entstammt (Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009) und im deutschsprachigen Raum zunächst von den Erziehungswissenschaften aufgegriffen wurde (z. B. Hellermann et al., 2015; Seidel et al., 2010). Professionelle Unterrichtswahrnehmung wird in diesem Konzept in zwei Teilprozesse untergliedert: Wahrnehmung im engeren Sinne (*selective attention* bzw. *noticing*) und Interpretation (*knowledge based reasoning*). Die Begriffe *selective attention* und *noticing* sind sowohl bei Sherin und van Es als auch in daran anknüpfenden deutschsprachigen Konzeptualisierungen nicht klar gegeneinander abgegrenzt und werden teilweise synonym verwendet. Klarer konturiert erscheint die Komponente *knowledge based reasoning*. Sie bezeichnet die Fähigkeit, wahrgenommene Unterrichtsereignisse auf der Basis vorhandener Wissensbestände zu analysieren und zu interpretieren, also eine diagnostische und prognostische Einschätzung der Situation vorzunehmen. Es ist anzunehmen, dass die bereits angesprochenen kognitiven und affektiv-motivationalen Dispositionen sowohl die Wahrnehmung als auch die Interpretation einer unterrichtlichen Situation beeinflussen. Je nach Interpretation und verfügbarem Wissen über Interventions- und Instruktionsstrategien ergeben sich unterschiedliche Handlungsentwürfe, aus denen die Lehrperson nach dem Zweck-Mittel-Prinzip den erfolgversprechendsten auswählt und in beobachtbares Verhalten umsetzt (Dann & Haag, 2017, S. 103–106).

Die Einzelstudien, die im vorliegenden Beitrag zusammengefasst sind, nehmen sowohl Dispositionen als auch situationsspezifische Fähigkeiten von Musiklehrkräften theoretisch und empirisch in den Blick.

3. Forschungsstand

Die vorliegende Arbeit knüpft an zwei Diskursstränge an, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden: an den traditionellen deutschsprachigen Diskurs zu Professionalität und Professionalisierung von Musiklehrkräften sowie an nationale und internationale Ansätze, die sich der empirischen Erkundung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften widmen.

Forschung zu Musiklehrkräften wird in Deutschland bereits seit einigen Jahrzehnten betrieben (zusammenfassend: Lessing & Stöger, 2018), allerdings mit sehr unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und entsprechend vielfältigen methodischen Zugriffen. In Verbindung mit den limitierten Möglichkeiten eines 'kleinen Fachs' ergibt sich eine Befundlage, die sich als Vielzahl weitgehend unverbunden nebeneinanderstehender Wissensfragmente charakterisieren lässt. Musiklehrkräfteforschung orientierte sich lange Zeit stark am Persönlichkeitsparadigma. Gründe dafür sind unter anderem in den Anfängen des modernen Schulfachs 'Musik' in den 1920er Jahren zu suchen – insbesondere im folgenreichen Leitbild der gleichermaßen künstlerisch, wissenschaftlich und pädagogisch exzellent ausgebildeten Lehrkraft für das Künstlerische Lehramt an Gymnasien (Kestenber, 1921, S. 30–32; Ott, 1986, S. 483). Bis heute behandeln musikpädagogische Schriften die 'Musiklehrerpersönlichkeit' mit einer gewissen Selbstverständlichkeit als wesentlichen Wirkfaktor in pädagogischen Kontexten (z. B. Brunner, 2009; Heukäufer, 2004; Kleinen & Rosenbrock, 2002; Kraemer, 2007, S. 115–120; Niermann, 1999; kritisch u. a. Hofmann, 2011; Jank et al., 1986, S. 89; Ott, 1993). Fragen der Professionalität und Professionalisierung von Musiklehrkräften werden im Fach zwar diskutiert, seit es Musikunterricht gibt (vgl. z. B. Gruhn, 2003; Ott, 1986), Ergebnisse entsprechender Verhandlungen schlagen sich traditionell in der Gestaltung von Studien- und Prüfungsordnungen nieder. Der Diskurs wurde (und wird) jedoch meist auf normativer Basis geführt und gründet sich nicht auf empirische Evidenzen, obwohl entsprechende Forschungs- und Entwicklungsarbeit bereits seit den 1980er Jahren wiederholt angemahnt wurde (z. B. Jank et al., 1986, S. 124; Kleinen & Rosenbrock, 2002).

Vergleichsweise lange Tradition haben berufsbiografische Studien an Musiklehrkräften (z. B. Bailer, 2009; Gembris, 1991; Hansmann, 2001; Mark, 1998). Ebenfalls zahlreich sind Untersuchungen zu motivationalen Aspekten wie Berufswahlentscheidungen (z. B. Bastian, 1995; Neuhäus, 2008; Weiß & Kiel, 2010), Berufszufriedenheit (Lehmann & Hornberger, 2013; Pfeiffer, 1994) oder Einschätzung von Fortbildungsangeboten aus Sicht der Teilnehmenden (Bechtel, 2014) sowie Studien zur Motivation musikpädagogischen Handelns und zum Stresserleben von Studierenden und Lehrkräften (z. B. Harnischmacher & Hofbauer, 2013; Hofbauer, 2017).

Die empirische Erkundung fachspezifischer Professionalität und entsprechender professioneller Kompetenzen rückte dagegen erst in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013; Lessing & Stöger, 2018). Über unterrichtliches Handeln von Musiklehrkräften ist mittlerweile deutlich mehr bekannt als noch vor 10 Jahren. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsschwerpunkts zur Bildungsinitiative *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi) konnten erstmals in größerem

Umfang unterrichtliche Aktivitäten von Musik(schul)lehrkräften an Grundschulen empirisch untersucht und in empirisch fundierte fachdidaktische Theorie überführt werden (Kranefeld, 2015). In qualitativen Video- und Interviewstudien dokumentierten die Forschungsteams unter anderem, welche Inszenierungsmuster Lehrkräfte bei der Erstbegegnung der Kinder mit Musikinstrumenten (Kranefeld, Heberle & Naacke, 2015) sowie im instrumentalen Gruppenunterricht nutzten (Kranefeld, Busch & Dücker, 2015) und welche Expertise sie dabei in den Bereichen „didaktische Strukturierung“ und „Klassenführung“ zeigten. Dabei wurde unter anderem deutlich, in welchem Ausmaß musikpädagogisches Expertentum domänenspezifisch ist: Der Lernort Grundschule und der musikpädagogische Umgang mit Schulklassen erfordern Kompetenzen, über die ein großer Teil der an JeKi beteiligten Musikschullehrkräfte offenbar nicht oder nur in geringem Umfang verfügte – trotz langjähriger und erfolgreicher Berufspraxis im Bereich der Instrumentalpädagogik (Kranefeld, Heberle & Naacke, 2015, S. 161–162). Das an die JeKi-Begleitforschung anschließende Verbundprojekt *AdaptiMus* ging – ebenfalls mit Hilfe qualitativer Verfahren – der Frage nach, wie Musiklehrkräfte an weiterführenden Schulen in ihrem Unterricht mit unterschiedlicher musikalischer Erfahrung ihrer Schülerinnen und Schüler sowie mit weiteren Aspekten von Heterogenität umgehen (Göllner & Niessen, 2016; Heberle, 2019; Kranefeld & Heberle, 2016). In weiteren Studien wurden in jüngster Zeit beispielsweise verschiedene Rollen von Musiklehrkräften in selbstgesteuerten schulischen Lernprozessen (Godau, 2016), Ansätze und Techniken kognitiver Aktivierung im Musikunterricht (Gebauer, 2016) sowie die Sicht von Studierenden und Lehrkräften auf Unterrichtsgespräche im Musikunterricht erkundet (Weidner, 2018).

Als etabliert kann mittlerweile auch ein Forschungszweig gelten, der sich mit subjektiven Theorien, Individualkonzepten oder professionellen Überzeugungen (bzw. *teacher beliefs*) von Musiklehrenden befasst. Erforscht wurden beispielsweise Individualkonzepte zu Planung und Durchführung von Musikunterricht in der gymnasialen Oberstufe (Niessen, 2006), zur Auswirkung der Einführung des Zentralabiturs (Lenord, 2009), zum Unterrichten von Musiktheorie (Ruf, 2014), zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht (Linn, 2017; Niessen, 2013a, 2015), sowie Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Grundschullehrkräfte (Hammel, 2011). In Angriff genommen wurde auch das Vorhaben, Begründungszusammenhänge und Sinnzuschreibungen von Lehrkräften und Schülerinnen im Zusammenhang mit schulischer Musikpraxis zu explorieren und zueinander in Beziehung zu setzen (Kranefeld & Krause, 2011; Niessen & Lehmann-Wermser, 2006; Wallbaum, 2010a). Der forschende Blick richtet sich dabei vorwiegend auf Lehrkräfte im Beruf, während musikunterrichtsbezogene Individualkonzepte und Überzeugungen von Studierenden noch wenig erforscht sind.

Ein Thema, das zwar gelegentlich diskutiert wird, aber bisher kaum empirisch erschlossen ist, ist beispielsweise die Frage der Selbstverortung zwischen den Identitätspolen ‘Musikerin’ bzw. ‘Musiker’ und ‘Lehrperson’ (z. B. Koch & Schilling-Sandvoß, 2017; Scheib, 2003). Dies gilt nicht nur mit Blick auf den Professionalisierungsprozess: Anders als beispielsweise in der Sportwissenschaft, wo die Frage nach dem Übergang zwischen ‘Sport treiben’ und ‘Sport vermitteln’ im Kontext berufsbiografischer Studien schon seit längerem Aufmerksamkeit erfährt (Volkman, 2008, S. 12–13), ist das Thema in Bezug auf Musiklehrkräfte in Deutschland bisher nicht systematisch untersucht. So ist nichts darüber bekannt, wie sich pädagogische Tätigkeiten und künstlerische Aktivitäten bzw. die entsprechenden Identitäten von Studierenden und Lehrkräften im Beruf zueinander verhalten, worin sich der (individuelle) pädagogische Umgang mit Musik in der

Schule vom außerschulischen Umgang mit Musik unterscheidet und in welchen Relationen zueinander entsprechende Phänomene und Konzepte stehen. Ein Lehramtsstudium Musik setzt meist das Bestehen eines Eignungstests voraus, bei dem musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fachwissen geprüft werden. Daher haben sich Musikstudierende gewöhnlich bereits vor Beginn des Studiums über lange Jahre intensiv mit dem Gegenstand 'Musik' befasst, meist im Rahmen von Instrumentalunterricht, Ensemblespiel und -gesang. Zudem sammeln viele von ihnen spätestens während des Studiums Erfahrungen in autonom ausgeübten künstlerisch-pädagogischen Tätigkeiten wie dem Erteilen von Instrumentalunterricht, dem Leiten von Chören oder Instrumentalensembles (Neuhaus, 2019b, S. 227). Zur Frage, inwieweit bei angehenden Musiklehrkräften die Übergänge zwischen musikalischer Sozialisation und Professionalisierungsprozess fließend sind und wie dies die Perspektiven beeinflusst, unter denen die Professionalisierung durchlaufen wird, liegen noch keine wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse vor.

Eine noch junge Forschungsrichtung bilden Projekte, in denen professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften theoriegeleitet konzeptualisiert und entsprechende Modellierungen empirisch validiert werden. Erst seit einigen Jahren richten sich forschende Blicke im deutschsprachigen Raum auch auf Kompetenzen und Ressourcen von Lehrkräften, die zur Gestaltung von 'gutem' Musikunterricht als notwendig erachtet werden (z. B. Busch & Kranefeld, 2013; Gebauer, 2016; Harnischmacher, Blum & Hofbauer, 2017; Hofbauer & Harnischmacher, 2018; Kleinen & Rosenbrock, 2002; Kranefeld et al., 2015; Neuhaus, 2019b; Niessen, 2013b; Prantl & Wallbaum, 2017; kritisch: Proske, 2015). Bezug genommen wird dabei meist auf grundlegende Modelle aus den Erziehungswissenschaften wie das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2014) oder Modellierungen von Unterrichtsqualität, wie sie im Umfeld der TIMSS-Videostudie entwickelt und beispielsweise im Rahmen des COACTIV-Projekts ausdifferenziert wurden (Klieme & Rakoczy, 2008; Kunter & Voss, 2011). Insbesondere das von Klieme und Rakoczy (2008) vorgestellte Konzept von Grunddimensionen der Unterrichtsqualität wird als heuristische Grundlage für die Untersuchung und Modellierung fachspezifischer Aspekte von Unterrichtsqualität, Lehrpersonenkompetenz und Wirkungen von Unterricht herangezogen (z. B. Busch & Kranefeld, 2013; Cloppenburg & Bonsen, 2013; Dreßler, 2017; Fiedler & Müllensiefen, 2016; Gebauer, 2016; Göllner & Niessen, 2016; Grow, 2018; Haas et al., 2019; Harnischmacher et al., 2017; Hofbauer & Harnischmacher, 2018; Kranefeld & Dücker, 2013; Kranefeld, 2015; zusammenfassend: Kranefeld, 2021).

Als ein wichtiges Merkmal von Lehrpersonen weist Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell das Professionswissen aus (2014, S. 71). In den Bildungswissenschaften hat dessen Modellierung durch Shulman (1986, 1987) international besonders breite Beachtung gefunden. Auch etliche musikpädagogische Schriften beziehen sich auf Shulmans Topologie mit ihrer Differenzierung zwischen Fachwissen (*content knowledge*, CK), *pedagogical content knowledge* (PCK, im deutschsprachigen Raum meist als „Fachdidaktisches Wissen“ adressiert) und (Allgemein-)Pädagogischem Wissen (*pedagogical knowledge*, PK; z. B. Colwell & Richardson, 2002; Georgii-Hemming, Burnard & Holgersen, 2013; Hofmann, 2011). Ebenfalls in Bezug auf Shulman wurden in den USA seit Beginn der 1990er Jahre Konzepte zur Verbesserung der Ausbildung von Musiklehrkräften entwickelt (z. B. Ballantyne, 2006; Capaldo, Muscat & Tindall-Ford, 2014; Chandler & Forrester, 2016; Duling, 1992). Anknüpfend an das Konzept eines *technological pedagogical content knowledge* (TPACK), das von den Autoren als Erweiterung von Shulmans Wissenskomponenten verstanden wird (Mishra & Koehler, 2006), wurde in den USA zudem eine fachspezifische

Variante entwickelt (*musical technological pedagogical and content knowledge*, MTPACK; Bauer, 2010), die auch in Deutschland rezipiert wird (Buchborn et al., 2018; Godau & Fiedler, 2018). Das im englischsprachigen Raum entwickelte Konzept eines spezifisch „künstlerischen Wissens“ (*artistic knowledge*; vgl. Lehmann-Wermser, 2013; Stephens, 2013) wird dagegen im deutschen Diskurs bisher kaum aufgegriffen.

Ein etwas anderer Professionswissensbegriff liegt dem in Wien entwickelten Ausbildungskonzept *Accompagnato* zugrunde, das mittlerweile an einigen Standorten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etabliert ist (Stöger et al., 2010). Es basiert unter anderem auf dem Konzept des *reflective practitioner* nach Schön (2003). Zentral in *Accompagnato* ist „Erfahrungswissen“, das erfahrene Lehrkräfte im Vergleich zu Berufseinsteigern auszeichne. „Erfahrungswissen“ wird als Synonym zu *tacit knowledge*, implizitem Wissen, *knowing in action*, „intuitiv-improvisierendem Handeln“ und „professionellem Wissen“ beschrieben (Stöger, 2004, S. 33), wobei das Verhältnis der Begriffe zueinander unbestimmt bleibt.

Neue Impulse für die Musiklehrkräfteforschung und insbesondere für die Erforschung domänenspezifischer professioneller Kompetenzen sind aus den musikpädagogischen Projekten in der *Qualitäts Offensive Lehrerbildung* des BMBF zu erwarten. Laufende Studien befassen sich beispielsweise mit Reflexivität (z. B. Heberle, 2018a; Neuhaus, 2019a, 2019b), der Fähigkeit, individuelle Konzepte von Lehr- und Unterrichtsqualität in Beziehung zu (musik-)pädagogischen Theorien und Modellen zu setzen (Lenord & Prantl, 2018) sowie der professionellen Kompetenz von Musiklehrkräften in ausgewählten Handlungsfeldern wie dem Erklären musiktheoretischer Sachverhalte (Frei et al., im Druck), dem sozial inklusiven Gestalten von Musikunterricht (Heberle, 2018b; Zacheja, 2019) oder dem Initiieren und Begleiten ergebnisoffener Gestaltungsprozesse (Freytag et al., 2019). Neu ins Blickfeld musikpädagogischer Forschung gerückt ist die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Musiklehrkräften in der allgemeinbildenden Schule, wie Tagungsreferate zeigen (z. B. Lenord & Prantl, 2018; Lenord, 2020). Über einen frühen Versuch (Harnischmacher & Hofbauer, 2011) hinaus fehlt es jedoch bisher an empirisch fundierten domänenspezifischen Konzeptualisierungen.

Mit Blick auf wissenschaftliche Theoriebildung lässt sich festhalten, dass aus qualitativer Forschung an Musiklehrkräften mittlerweile eine ganze Reihe gegenstandsbezogener Theorien mit unterschiedlicher Reichweite vorliegen, insbesondere zum unterrichtlichen Handeln und zu Individualkonzepten (z. B. Bechtel, 2014; Godau, 2016; Göllner, 2017; Hammel, 2011; Niessen, 2006). Eine Integration dieser bisher weitgehend unverbunden nebeneinanderstehenden materialen Theorien zu einer übergreifenden formalen Theorie im Sinne der *Grounded Theory-Methodologie* (vgl. z. B. Mey & Mruck, 2011, S. 16) steht aber bislang aus. Ebenso verhält es sich mit einer systematisch angelegten, empirisch gestützten Konzeptualisierung fachspezifischer professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften, die an vorfindliche Modelle aus empirischer Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften anknüpft. Ein weiteres Desiderat betrifft ein Instrumentarium, mit dessen Hilfe sich fachspezifisches Professionswissen und weitere professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften reliabel und valide messen ließen. Der vorliegende Text versteht sich als Beitrag zur Erschließung dieser Felder in Theorie und Empirie.

4. Methodisches Vorgehen

Lehrerinnen- und Lehrerforschung, die einem kompetenzorientierten Ansatz und dem Experten-Paradigma verpflichtet ist, orientiert sich an den Anforderungen, die sich den Lehrkräften im Kern ihrer beruflichen Tätigkeit stellen: beim Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten von Unterricht (z. B. Baumert et al., 2011, S. 9–10; Blömeke, 2011, S. 13; Terhart, 2011, S. 207). Um entsprechende professionelle Kompetenzen modellieren zu können, ist eine möglichst genaue ‘Aufgabenbeschreibung’ notwendig. Angesichts der Komplexität unterrichtlicher Tätigkeiten kann diese je nach fachlicher Perspektive und Erkenntnisinteresse recht unterschiedlich ausfallen. Da zu Beginn der hier zusammengefassten Forschungen noch keine Vorarbeiten zur Konzeptualisierung professioneller Kompetenzen in der Domäne ‘Musik-Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen’ vorlagen, wurde ein pragmatischer Ansatz gewählt: Die Modellierung geschah zunächst in einem Top-down-Verfahren, ausgehend von der in Abschnitt 2 skizzierten theoretischen Rahmung. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass Kompetenzfacetten, die mit fachübergreifendem Anspruch konzipiert wurden, prinzipiell auch für Musiklehrkräfte relevant sind. Darüber hinaus war aber auch davon auszugehen, dass die überfachliche Rahmung möglicherweise der Modifikation und inhaltlichen Ergänzung bedürfe, weil Spezifika des Musik-Unterrichtens berufliche Kompetenzen erfordern könnten, über die Lehrende anderer Fächer nicht notwendigerweise verfügen müssen. Die Bearbeitung der in Abschnitt 1 formulierten Fragestellungen erfolgte deshalb in einer Kombination von Top-down- und Bottom-up-Verfahren.

In zwei quantitativ-empirischen Forschungsprojekten wurde das theoretische Rahmenmodell jeweils für das Fach Musik bzw. für einen inhaltlichen Ausschnitt von Musikunterricht fachspezifisch konkretisiert, in ein Testkonzept überführt und empirisch validiert. Im Rahmen des Projekts *FALKO-M*⁴ wurde ein erster Versuch unternommen, Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen als Teilkomponenten professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften theoretisch zu modellieren und mit Hilfe eines Papier-und-Bleistift-Tests messbar zu machen (Puffer & Hofmann, 2017). Das Evaluationsprojekt *LeHet Musik*⁵ befasste sich mit der Konzeptualisierung und Messung fachdidaktischen Wissens und situationsspezifischer Fähigkeiten in der Domäne ‘Singen mit Kindern im Klassenverband’ (Puffer, 2021).

Einen ersten Arbeitsschritt bildeten dabei umfassende Recherchen in nationaler und internationaler Literatur aus Musikpädagogik, (Musik-)Psychologie, Erziehungswissenschaft, empirischer Bildungsforschung und fachdidaktischer Forschung anderer Schulfächer. Zur Ermittlung von Vorstellungen von Unterrichtsqualität bzw. ‘gutem Musikunterricht’ und zur Identifikation entsprechender Konsenslinien wurden musikdidaktische Literatur und aktuelle schulische Curricula der Jahrgangsstufen 5 und 6 aller Bundesländer und Regelschularten herangezogen,⁶ zusätzlich flossen Inhalte des LehrplanPLUS für die Grundschulen in Bayern ein (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014). Die weitere Konkretisierung beruflicher An-

⁴ Das Akronym steht für „**F**achspezifische **L**ehrer**k**ompetenzen – **M**usik“.

⁵ „**L**ehrprofessionalität im Umgang mit **H**eterogenität – **M**usik“. Das Projekt *LeHet Musik* wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1509 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

⁶ Zur Begründung dieser Auswahl: Puffer & Hofmann, 2017, S. 256.

forderungen an 'gute' Musiklehrkräfte geschah auf Grundlage von Beiträgen des musikpädagogischen Fachdiskurses seit den 1980er Jahren sowie einschlägiger Ausbildungsrichtlinien (z. B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009, 2020; KMK, 2019). Auf dieser Basis wurden theoretische Konzeptualisierungen fachspezifischer professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften vorgenommen.

Die Entwicklung der zugehörigen Kompetenztests erfolgte jeweils in einem mehrstufigen Verfahren, in das Expertinnen und Experten aus Schule und Lehrkräftebildung sowie Studierende eingebunden waren. Zur Validierung der Tests konnten Teilnehmende aus allen Zielgruppen gewonnen werden (Studierende und berufserfahrene Lehrkräfte mit Musik als Haupt- oder Nebenfach). Die Stichproben waren allerdings in beiden Studien nicht repräsentativ zusammengesetzt und fielen vergleichsweise klein aus: Bei den 129 Teilnehmenden der *FALKO-M*-Validierungsstudie handelt es sich um Lehrkräfte und Studierende, die im Rahmen von Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen bereit waren, unentgeltlich an der Studie mitzuwirken. Der *LeHet Musik*-Test wurde zur Evaluation eines neuen Seminarformats entwickelt und von insgesamt 55 Studierenden ausgefüllt; an seiner vorläufigen Validierung wirkten 29 Studierende und 16 berufserfahrene Lehrkräfte mit. Zur Beurteilung und Auswertung des *FALKO-M*-Tests wurden deskriptive statistische Verfahren, lineare Regression, t-Tests und konfirmatorische Faktorenanalyse herangezogen. Beim *LeHet Musik*-Test kamen deskriptive Verfahren, t-Tests und Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Einsatz.

Um weiteren Aufschluss über Spezifika der Domäne ‚Musik-Unterrichten‘ zu erhalten, wurde ein zweifacher Weg beschritten: Eine Zusammenschau von Literatur zu Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität aus empirischer Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken anderer Schulfächer diente als Vergleichsgrundlage, vor deren Hintergrund sich Besonderheiten des Fachs Musik besser identifizieren ließen. Darüber hinaus trugen Daten aus zwei qualitativen Studien dazu bei, im Bottom-up-Verfahren Besonderheiten des Musik-Unterrichtens aus Sicht der Unterrichtenden und aus einer möglichst unterrichtsnahen Perspektive zu erkunden. Die Grounded-Theory-Studie *Musikunterricht im Rückspiegel* (Puffer, 2013, 2019) beschäftigte sich mit der Frage, welche Bilder von Musikunterricht beziehungsweise von Musik-Unterrichten durch die Mitglieder eines Theorie-Praxis-Seminars während der wöchentlichen Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen konstruiert wurden. An den insgesamt 16 Gesprächen beteiligt waren 6 Studierende (Lehramt GY), ein Lehrer als Mentor und die Verfasserin als Mentorin aus der Hochschule. Der so gewonnene Realdatenkorpus umfasste ca. 65.000 Wörter und wurde nach dem Verfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Leitend war dabei die Frage, welche Auffassungen von und Überzeugungen zu ‚Musik-Unterrichten‘ sich aus Äußerungen der Gesprächsrunden rekonstruieren lassen, die jeweils unmittelbar im Anschluss an gemeinsam erlebten Musikunterricht stattfanden. Jeweils ein Mitglied der Gesprächsgruppe hatte eine Musikstunde gehalten, die anderen nahmen eine Beobachterperspektive ein.

Die Stimulated-Recall-Studie *Handlungsnaher Kognitionen von Musiklehrkräften beim Singen mit Kindern* (Puffer, i. V.) soll Aufschluss darüber ermöglichen, auf welchen kognitiven Grundlagen erfahrene Musiklehrkräfte während des Unterrichtsgeschehens Handlungsentscheidungen fällen. Zu diesem Zweck wurden 7 berufserfahrene Lehrkräfte mit Musik als Unterrichtsfach (Lehramt GS, MS, RS, GY) gebeten, mit einer ihrer Klassen ein neues Lied einzuüben und das Unterrichtsgeschehen filmen zu lassen. Unmittelbar im Anschluss sahen sie sich gemeinsam mit einer Intervie-

werin die Videoaufzeichnung an und waren aufgefordert, ihre Gedankengänge zum Unterrichtsgeschehen zu verbalisieren ('lautes Denken' im Rahmen eines *video stimulated recall*-Interviews, vgl. dazu Konrad, 2010; Messmer, 2015; Sandmann, 2014). Als Vergleichsfälle konnten außerdem noch zwei fortgeschrittene Studierende herangezogen werden, die im Rahmen ihres Studienbegleitenden Praktikums beim Singen mit Realschulklassen gefilmt wurden. Das resultierende Datenmaterial (ca. 51.500 Wörter) ist so 'handlungsnah' erhoben, dass mit der gebotenen Vorsicht auch Rückschlüsse auf handlungssteuernde und handlungsbegleitende Kognitionen gezogen werden können (vgl. Konrad, 2010), enthält aber auch umfangreiche reflexive Anteile. Die Auswertung folgt dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

Aus beiden qualitativen Studien fließen Vorstellungen der Forschungspartnerinnen und -partner von 'gutem' Musikunterricht, Konzepte des Unterrichtsgegenstands 'Musik' sowie Berichte über Belastungserleben in die vorliegende Arbeit ein. Die Befunde tragen dazu bei, ein dichter und differenzierteres Bild beruflicher Anforderungen an Musiklehrkräfte zu gewinnen. Die gemeinsame theoretische Rahmung aller Einzelstudien macht es möglich, deren Ergebnisse hier erstmals zusammenzuführen und im Sinne einer Meta-Synthese zu verdichten.

5. Ergebnisse: Spezifika der Domäne ‚Musik-Unterrichten‘

Im Folgenden werden drei Spezifika der Domäne ‚Musik-Unterrichten‘ herausgegriffen, die sich im Rahmen der hier zusammengeführten Studien als besonders bedeutsam erwiesen:

1. eine fachgeschichtliche und diskursive Rahmung, die dazu führt, dass Musikunterricht im Sinne der Expertiseforschung als gering strukturierte Domäne einzustufen ist;⁷
2. Herausforderungen, die sich aus der großen Bedeutung von Fachpraxis im Unterricht in Verbindung mit der zentralen Bedeutung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen ergeben;
3. heterogene fachspezifische Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen als ein Faktor, der das Handlungsfeld 'Musikunterricht' über alle Jahrgangsstufen und Schularten hinweg stark determiniert.

Diese Charakteristika werden im Folgenden jeweils aus zwei Blickwinkeln dargestellt: zum einen als Ergebnis von Literaturrecherchen im musikpädagogischen, bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs, zum anderen über empirische Befunde, die die Perspektiven von Lehrenden zum Gegenstand haben.

⁷ In der Expertiseforschung wird unterschieden zwischen "wohlstrukturierten" (bzw. „wohldefinierten“) und schlecht bzw. gering strukturierten Domänen (Seifried & Ziegler, 2009, S. 86). Benannt werden damit Merkmale der zu bewältigenden Anforderungssituationen. Wohlstrukturierte Domänen zeichnen sich unter anderem durch klare Problemstellungen und eindeutige Erfolgskriterien aus; ein Beispiel aus dem schulischen Bereich ist das Fach Mathematik, für das sowohl bundesweit als auch international ein weitgehend fest umrissener Wissenskanon und objektivierbare Kompetenzerwartungen existieren. Gering strukturierte Domänen weisen demgegenüber hohe Komplexität, Uneindeutigkeit der Anforderungen sowie plurale und widersprüchliche Lösungswege auf. Forschungserträge aus den vergangenen Jahren deuten darauf hin, dass das Unterrichten in unterschiedlich gut strukturierten Domänen auch unterschiedliche professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen erforderlich macht (z. B. Blömeke et al., 2011; Krauss et al., 2017).

5.1 Musikunterricht als gering strukturierte Domäne

5.1.1 Pluralität im Fachdiskurs

Ein Charakteristikum schulischen Musikunterrichts besteht darin, dass es sich aus Sicht der Expertiseforschung um eine gering strukturierte Domäne handelt. Dies beginnt bereits damit, dass es für den zentralen Gegenstand 'Musik' keine allgemein anerkannte Definition gibt. Stattdessen begegnen in der Geschichte wie auch in gegenwärtigen Diskursen sehr verschiedene Auffassungen von 'Musik' (Riethmüller & Simon, 1997, Sp. 1197; zusammenfassend Geuen, 2018). Auf deren Grundlage wurden und werden unterschiedliche Legitimationsstrategien für und Vorstellungen von Musikunterricht entwickelt, wobei der jeweils dahinter liegende Musikbegriff oft nur implizit aufscheint (Geuen, 2018, S. 18). So wird Musik bereits seit der Antike als Medium zum Erreichen erzieherischer oder therapeutischer Ziele betrachtet (vgl. Geuen, 2018, S. 18–20; Nolte & Weyer, 2011; Wölfl, 2019) – eine Tradition, die bis heute fortbesteht. Sichtbar wird sie beispielweise in Fachdiskussionen um Transfereffekte von Musikunterricht auf kognitive Leistungen, Spracherwerb, Wohlbefinden oder Soziabilität (Dartsch et al., 2018; Degé & Roden, 2018, S. 161–174; Gembris et al., 2008; Reuter & Mühlhaus, 2018, S. 731–733), aber auch in Versuchen der Indienstnahme von Musikunterricht für erzieherische, kulturelle oder sozialpolitische Zwecke (z. B. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, S. 111).

Die Zielperspektive ‚Musiklernen‘ hingegen spielt für den Klassenunterricht erst eine zentrale Rolle, seit in den 1920er Jahren das Schulfach ‚Singen‘ zum Fach ‚Musik‘ erweitert wurde. Beginnend mit dem Vorschulalter sollten Kinder und Jugendliche zur „allgemeinen produktiven und rezeptiven Teilnahme am musikalischen Geschehen“ (Kestenber, 1921, S. 13) befähigt werden. Musik ist hier in „volksbildnerischer“ Absicht adressiert als Grundlage gesellschaftlicher Praktiken, zu denen möglichst jeder Mensch Zugang bekommen sollte. Damit gewann Musik als hermeneutisch-phänomenologisch und handelnd zu erschließendes „Kulturgut“ an Bedeutung. Zum schulischen Singen traten Musik hören, Allgemeine Musiklehre, elementares Instrumentalspiel, kreativer Umgang mit Musik und Praktiken der Verbindung von Musik und Bewegung (Gruhn, 2003, S. 236–252; C. Heß, 2018, S. 307). Je nach Schulart standen Volks- und Kinderlieder oder Kunstmusik westlich-europäischer Tradition im Zentrum der Aktivitäten.

Das Entstehen und Erstarken neuer jugendkultureller Bewegungen ab den 1950er Jahren führte zur Frage, ob und wie Rock- und Popmusik oder Jazz zum Gegenstand schulischen Musikunterrichts werden sollten. Entsprechende Ansätze wurden verstärkt seit den 70er Jahren erprobt. Dabei zeigte sich, dass etliche der an Volks- und Kunstmusik entwickelten methodischen Zugänge weder sachgerecht waren noch zu befriedigenden Ergebnissen führten (zusammenfassend z. B. Schütz, 1982, S. 153–166). In der Folge etablierten sich Konzepte, die einerseits auf handelnde Auseinandersetzung mit Populärer Musik setzten, andererseits auf Information und Reflexion (Schütz, 1995, S. 271–275) – eine Mischung, die anschließend auch auf den unterrichtlichen Umgang mit ‚klassischer‘ Musik zurückwirkte. Musik bleibt auch in solchermaßen handlungsorientierten Zugängen zunächst ein Objekt bzw. ein ‚Gegenstand‘, mit dem es sich im Musikunterricht auseinanderzusetzen gilt. Seit den 1990er Jahren werden aber auch Ansätze diskutiert, die Musik gleichermaßen als Produkt wie als Agens spezifischer (trans-)kultureller Kontexte betrach-

ten (Krause-Benz, 2013; Schütz, 1996) oder allgemein als ein Phänomen, das in sozialen Zusammenhängen konstruiert wird, das sich als Prozess wie als Ergebnis von Handeln auffassen lässt, oder auch als „offener Bedeutungs- und Handlungsraum“ in informellen musikalischen Lernwelten und -umgebungen (Geuen, 2018, S. 22–24; Jank et al., 2019, S. 265).

Bereits dieser grobe historische Überblick zeigt, dass sich wandelnde Musikbegriffe mit divergierenden Vorstellungen davon einhergehen, wie mit Musik angemessen umzugehen sei und was ‚guten Musikunterricht‘ auszeichne. Seit der Bildungsreform am Ende der 1960er Jahre hat sich eine Fülle musikdidaktischer Modelle und Konzepte mit sehr unterschiedlichen Grundierungen, Zielsetzungen und Reichweiten etabliert (zusammenfassend z. B. Jank, 2005, S. 30; Ott, 2018). Eine systematische theoretische Aufarbeitung solcher Einzelansätze, aus der sich musikdidaktische Kohärenz speisen könnte, steht bisher noch aus (Jank, 2018, 359). Bundesweite Bildungsstandards oder einen Katalog allgemein akzeptierter Unterrichtsziele gibt es für das Schulfach Musik ebenfalls nicht – und es steht durchaus in der Diskussion, ob dies überhaupt wünschenswert wäre (vgl. z. B. Hasselhorn & Knigge, 2018; Niessen et al., 2008, S. 6; Vogt, 2012, S. 11).

Die von Terhart (2011, S. 207–208) konstatierte „situative Unsicherheit“ unterrichtlichen Handelns, die die Notwendigkeit nach sich zieht, permanent eigenständige Entscheidungen auf ungewisser Grundlage zu treffen, prägt die Arbeitssituation von Musiklehrenden damit in anderer Weise als beispielsweise die von Englischlehrkräften, deren Tätigkeit von deutlich verbindlicheren Zielsetzungen und einer „Durchprozessierungslogik“ mit dem Englischlehrwerk als „Messlatte, Taktgeber und Antreiber“ geprägt ist (Bonnet & Hericks, 2014a, S. 93). Daraus lässt sich folgern, dass Musiklehrkräfte in besonderem Ausmaß über Kompetenzen verfügen müssen, die es ihnen ermöglichen, eigenständige Entscheidungen über Unterrichtsziele, Inhalte und Methoden zu treffen, dazu passende Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben auszuwählen oder selbst zu entwickeln. Hierzu erscheint zum einen eine Wissensgrundlage erforderlich, die es ermöglicht, Qualität und didaktisches Potenzial von Materialien und Aufgabenstellungen zu beurteilen und deren Eignung für ein konkretes Unterrichtsvorhaben einzuschätzen. Zum anderen kommt der Fähigkeit und Bereitschaft besondere Bedeutung zu, die eigenen Entscheidungen über Unterrichtsziele, Inhalte und Methoden immer von Neuem zu reflektieren (Neuhaus, 2019b, S. 227).

5.1.2 Subjektive Konzepte von ‚Musik als Unterrichtsgegenstand‘

Über die gerade beschriebenen Divergenzen im Fachdiskurs hinaus gibt es eine Reihe von Indikatoren dafür, dass regionale und lokale Traditionen, situative Gegebenheiten vor Ort, Lehrer- und Schülerinteressen für Planung und Gestaltung von Musikunterricht mancherorts höhere Bedeutsamkeit besitzen als normative Vorgaben wie beispielsweise Lehrpläne (Jank, 2013, S. 70–72; Jank et al., 2019, S. 268; Niessen, 2016; Ott, 2005, S. 136) – ein Merkmal, in dem sich das Fach Musik vermutlich deutlich von ‚Kernfächern‘ wie Mathematik, Englisch oder naturwissenschaftlichem Unterricht unterscheidet. Zum Pluralismus musikdidaktischer Modelle und Konzepte treten damit noch heterogene Vorstellungen guter musikpädagogischer Praxis ‚vor Ort‘.

Zudem dürfte musikpädagogisches Handeln in seinen Zielsetzungen wie in seiner konkreten inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung stark davon beeinflusst sein, welche – expliziten wie impliziten – individuellen Konzepte von Musik und vom angemessenen Umgang mit Musik die Unterrichtenden haben. Es ist anzunehmen, dass dabei nicht nur „Ausbildungswissen“ bzw. „Wissen im objektiven Sinn“ (Neuweg, 2014, S. 583) eine Rolle spielt – wie beispielsweise Wissen um musikdidaktische Konzeptionen –, sondern auch „Wissen im Kopf“ (Neuweg, 2014, S. 584)

im Sinne subjektiver Theorien, individueller Konzepte oder persönlicher Überzeugungen (vgl. z. B. Niessen, 2006, S. 262–263). Im Folgenden soll dies exemplarisch illustriert werden.

Aus den Daten der Studie *Musikunterricht im Rückspiegel* lassen sich unter anderem kollektiv geteilte Konzepte von ‘Musik’ angehender Musiklehrkräfte und ihrer Betreuenden rekonstruieren (Puffer, 2013, 2019). Im Zuge der Auswertung wurde auch das Phänomen ‘Musik im Musikunterricht’ als wichtiger Gegenstand der Gespräche identifiziert, als Kategorie gefasst und regelgeleitet auf seine Eigenschaften als Gegenstand von Aktionen und sozialer Interaktion untersucht: auf Umstände, die zu seinem Auftreten führen, auf Eigenschaften, die ihm zugeschrieben werden, auf Strategien und Taktiken zum Umgang mit dem Phänomen sowie auf Bedingungen und Konsequenzen des Einsatzes entsprechender Handlungsstrategien („axiales Kodieren“, Strauss & Corbin, 1996, S. 78–87).

Musik wird in den Gesprächsrunden als Gegenstand soeben gemeinsam erlebten Klassenunterrichts im Rahmen einer Ausbildungssituation thematisiert, der Umgang mit Musik ist als Teil der Herausforderung ‚Musik-Unterrichten‘ adressiert. Musik wird dabei so gut wie immer als etwas behandelt, das nicht voraussetzungslos zugänglich ist, und musikalische Praxis als etwas, das nicht voraussetzungslos ausgeübt werden kann. Deutlich wird dies anhand einer Ausnahmesituation: Zu Beginn einer Unterrichtsstunde wünschten sich die Kinder einer fünften Klasse ein Geburtstagsständchen für einen Mitschüler. Der unterrichtende Student sang daraufhin mit ihnen ‘Happy Birthday’ und improvisierte eine Klavierbegleitung zum Lied. Hier wurde die Musik nicht vom Lehrer in pädagogischer Absicht ins Spiel gebracht als etwas, das schrittweise gemeinsam zu erschließen wäre; stattdessen initiierten die Schülerinnen und Schüler das Singen als anlassbezogene Praxis, die ‘einfach so’ voraussetzungslos ausgeübt wurde, wie dies täglich wohl viele Male außerhalb von Schule geschieht. Damit nutzten die Kinder offensichtlich den Musikunterricht als eine (besonders geeignete?) Gelegenheit, auf einer der „Vorderbühnen“ (Zinnecker, 1978) des Handlungsfelds Schule eine als wichtig empfundene soziale Alltagspraxis auszuüben.⁸

In der Diskussion über dieses Unterrichtsereignis sowie an etlichen anderen Stellen der mitgeschnittenen Gespräche werden zwei unterschiedliche Modi deutlich, nach denen Musik aus Sicht von Unterrichtenden ins Unterrichtsgeschehen gelangen kann: „geplant“ bzw. „vorbereitet“ oder „spontan“.⁹ Dabei bezieht sich der Begriff „spontan“ auf Handlungssituationen, in denen über die „vorbereitete“ Verwendung von Musik hinaus reaktives musikalisches Handeln der Lehrkraft im Sinne eines zusätzlichen oder modifizierten Einsatzes von Musik erforderlich scheint. Solchermaßen adaptives musikalisches Handeln wurde von schulischem Mentor und Hochschullehrkraft wiederholt als Notwendigkeit wie als Ausweis fachspezifischer Professionalität gekennzeichnet (und damit als ‘Lernaufgabe’ für die Studierenden) und von denjenigen, die aus der Perspektive der Beobachtenden sprachen, auch stets positiv gewürdigt.

⁸ Möglicherweise macht sich hier auch ein konzeptioneller Unterschied zwischen gymnasialem Musikunterricht und musikalischer Praxis an Grundschulen bemerkbar. Während der seinerzeit gültige bayerische Grundschullehrplan „tägliches Singen“ sowie „Singen in anderen Fächern“ und damit auch anlassbezogenes Musizieren (beispielsweise Morgenlied, Üben von Liedern für einen Schulgottesdienst) explizit einforderte (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000, S. 43), spielte dies im Gymnasiallehrplan keine Rolle mehr.

⁹ Bei allen drei Begriffen handelt es sich um „In-Vivo-Kodes“, also um Bezeichnungen, die die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer selbst wiederholt verwendeten und die so treffend sind, dass sie als Kodennamen in die systematische Auswertung einbezogen wurden (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 50).

Studierende dagegen, die gerade aus der Rolle des oder der Unterrichtenden kamen, stufen das Auftreten entsprechender Situationen in den Nachbesprechungen vorwiegend als negativ ein: Anlässe, bei denen Musik „unvorbereitet“ gesungen, gespielt oder von Tonträgern vorgeführt werden musste, wurden offenbar als besonders herausfordernd empfunden. Die Studierenden suchten im Gespräch nach Strategien, um solche Situationen zu vermeiden – beispielsweise durch noch umfassendere Unterrichtsvorbereitung. Möglicherweise wird in solchen und anderen Äußerungen eine naive Qualitätsvorstellung von Musikunterricht und Lehrkompetenz deutlich: Demnach wäre völlig ‚planmäßig‘ verlaufender Unterricht, in dem die Lehrkraft möglichst gar nicht „spontan“ bzw. adaptiv handeln muss, einem Unterrichtsgeschehen grundsätzlich vorzuziehen, in dem adaptives Handeln eine bedeutende Rolle spielt.

Aus etlichen Äußerungen über den gesamten Textkorpus hinweg lässt sich zudem schließen, dass Musik und musikbezogene Praktiken im Kontext ‚Musik-Unterrichten‘ für die Studierenden offensichtlich andere Bedeutungen bekamen als im Rahmen ihrer musikalischen Aktivitäten außerhalb von Schule. So formulierte beispielsweise ein ausgezeichneter Violinist und versierter Kammermusiker nach einer Unterrichtsstunde über ‚Streichquartett‘: „Okay, es ist halt ein theoretisches Thema“ (St2, T4, 36)¹⁰ – eine Aussage, die ihm außerhalb des Kontexts ‚schulischer Musikunterricht‘ vermutlich fernläge. Interessiert man sich für Professionalisierungsprozesse, so weist dies unmittelbar auf den Übergang von ‚Musik machen / Musikerin oder Musiker sein‘ zu ‚Musik vermitteln‘ als eine berufsbiografische Entwicklungsaufgabe angehender Musiklehrkräfte.¹¹

Zudem ist in der Äußerung des Studierenden eine Dichotomie angedeutet, die sich durch fast alle Gespräche zieht: Musik im thematischen Zusammenhang ‚theoretische Grundlagen / Wissenserwerb / Reflexion‘ wird als ein Phänomen behandelt, das sich deutlich unterscheidet von Musik im Kontext ‚Singen und Musizieren‘. Dabei werden offensichtlich nicht nur unterschiedliche Arten des Umgangs mit Musik als angemessen empfunden, sondern der Musik bzw. den ‚Musiken‘ selbst werden unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben. Musik, die im Dienst eines „theoretischen Themas“¹² wie ‚Intervalle‘, ‚Synkopen‘ oder ‚Streichquartett‘ im Unterricht erklingt, wird in den zugehörigen Stunden-Nachbesprechungen als ein Phänomen behandelt, das nicht voraussetzungslos zugänglich ist und dessen Beschaffenheit „verstanden“ werden soll. ‚Verstehen‘ ist dabei unterschiedlich klar umrissen, schließt aber im Wesentlichen kognitive Aspekte und das Training sensomotorischer Fähigkeiten ein, während Wahrnehmungs- und Erlebnisdimensionen wie musikimmanentes Klangerleben oder verschiedene Modi ästhetischer Wahrnehmung (F. Heß, 2013, S. 209–210) ausgeblendet bleiben. Im Fokus stehen somit nicht primär das gesungene Lied beziehungsweise das gehörte Musikstück und das gemeinsame Erleben dieser Musik. Der im Klassenverband gesungene ‚Intervall-Song‘ oder das (bevorzugt als kurzer Ausschnitt) erklingende Musikstück wird praktisch ausschließlich als methodisches Hilfsmittel bzw. als Funktionsträger genutzt und nach seiner Eignung für diesen Zweck beurteilt. Die Musikstücke und Lieder sind als

¹⁰ Anmerkung zur im Folgenden verwendeten Zitationsweise: Die Transkripte der 16 Stundennachbesprechungen sind mit den Kürzeln T1 bis T16 bezeichnet. Die Angabe „St2, T4, 36“ bedeutet demnach: „Äußerung des Studierenden 2 im Gesprächstranskript Nr. 4, Absatz 36“.

¹¹ Zum Begriff der „Entwicklungsaufgabe“ im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften siehe Volkman, 2008, S. 45-46.

¹² Auch hier handelt es sich um einen In-Vivo-Kode; vgl. dazu auch die Begriffsbestimmungen von „Musiktheorie“ durch bayerische Gymnasialmusiklehrkräfte in Ruf, 2014.

‘Hörbeispiele’ eingesetzt und erscheinen gegen andere Musik ähnlicher Faktur austauschbar: „Ich glaube, der Einstieg war ja mit der ‚Kleinen Nachtmusik‘. Ich kann mich nicht mehr genau erinnern, ob es hundertprozentig stimmt.“ (St5, T4, 53).

In deutlichem Kontrast dazu steht das Sprechen über Musik, sobald es um musikalische Praxis geht. Hier werden deutlich klarere Ziele formuliert und konsentiert: ein qualitativ ansprechendes musikalisches Arbeitsergebnis, bei dem technische Aspekte, ästhetische Qualitäten und lebendiger Ausdruck ‚stimmen‘ müssen. Im Unterschied zur Begegnung mit ‚Musikbeispielen‘ haben beim Sprechen über gemeinsames Singen und Musizieren affektive Aspekte wie ‚Spaß‘ während der Stunde, Wohlgestimmtheit und Zufriedenheit aller Beteiligten an deren Ende hohe Bedeutung. Über den gesamten Datenkorpus hinweg spielen Prozessqualitäten eine wichtige Rolle, insbesondere das Ideal eines länger anhaltenden bzw. über längere Zeit geführten musikalischen Flusses ohne Unterbrechungen, bei dem Ansagen der Lehrkraft auf ein Minimum reduziert und organisch in den musikalischen Ablauf integriert sind oder durch gestische bzw. musikalische Signale ersetzt werden.¹³ Der Austausch über Möglichkeiten zum Erreichen dieses Ideals nimmt in den Gesprächen breiten Raum ein. Die entsprechenden Passagen können aufgrund ihrer hohen interaktiven und metaphorischen Dichte auch zu den ‚Hot Spots‘ der Gesprächsverläufe gezählt werden, in denen Aspekte verhandelt wurden, die für die Gruppe besondere Relevanz besaßen.

Bei der Analyse der Gesprächsbeiträge entsteht wiederholt der Eindruck, dass die jeweils wahrgenommenen Möglichkeiten (oder auch Notwendigkeiten) unterrichtlicher Zugänge quasi eine immanente Eigenschaft der ‚Sache Musik‘ seien. Wenn solche Zuschreibungen unentdeckt und unreflektiert bleiben, verstellen sie möglicherweise den Blick auf gangbare, schüler- und sachgerechte methodische Zugriffe – etwa, wenn Studierende und Lehrkräfte pauschal davon ausgehen, dass bestimmte Arten von Musik eben nur ‚theoretisch‘ behandelt werden könnten, weil ein handelnder oder erfahrungsorientierter Zugang gar nicht möglich sei, oder wenn im Streben nach niedrigschwelligen musikpraktischen Zugängen oder dem gemeinsamen ‚Musizier-Flow‘ Kontextualisierung und reflektierende Auseinandersetzung außen vor bleiben (vgl. Hofmann, 2002). Im Kontext von Professionalisierungsstrategien lässt sich daraus das Desiderat einer entsprechenden, genuin auf Herausforderungen des unterrichtlichen Umgangs mit Musik(en) zielen- den Reflexionsfähigkeit ableiten (vgl. Neuhaus, 2019a).

5.2 Herausforderung Musikpraxis

Trotz aller Differenzen lassen sich im musikdidaktischen Diskurs auch Konsenslinien identifizieren. So scheint Einvernehmen darüber zu herrschen, dass musikalische Praxis im Klassenverband entscheidende Grundlage musikalischer Bildung sei (z. B. Hasselhorn & Lehmann, 2014, S. 79; Jank, 2013, S. 88–91; Jünger, 2015; Rolle, 1999, S. 5; Vogt, 2018c, S. 35–36; zusammenfassend: C. Heß, 2018). Entsprechend groß ist die Bedeutung musikpraktischen Handelns im Unterricht. Seit den 1970er Jahren bilden fünf „vorrangige Verhaltensweisen gegenüber Musik“ (Venus, 1969) einen zentralen Bezugspunkt bei der Gestaltung schulischer Curricula wie musikdidaktischer Modelle und Konzepte (Fuchs, 2015b; Gruhn, 2003, S. 328–329; Jank, 2013, S. 125;

¹³ Vgl. dazu auch die Qualitätskriterien „spezifisch schulmusikalischer Probentechnik“ in Wallbaum, 2009 und Brandstätter, 2010.

Jank et al., 2019, S. 268–269; Kraemer, 2007, S. 179–183): Produktion (Musik erfinden), Reproduktion (nach Vorlagen musizieren), Rezeption (Musik hören), Reflexion (über Musik nachdenken) und Transposition (Musik umsetzen, z. B. in Bewegung, Bild, Film usw.). Im musikdidaktischen Schrifttum werden sie auch als „Umgangsweisen mit Musik“ bezeichnet und diskutiert (z. B. Kaiser & Nolte, 1989, S. 30–85).

Eine wichtige Rolle spielen diese Kategorien musikalischer Praxis im Kontext eines weiteren Konzepts, das sich als konsensfähig abzeichnet, obwohl seine inhaltliche und methodische Konkretisierung noch in vielerlei Hinsicht unklar zu sein scheint (vgl. z. B. Campos, 2015; Jünger, 2014; Khittl, 2018; Knigge, 2013; Rora & Wiese, 2014): Konstitutiv für die Planung schulischen Musikunterrichts soll das Leitziel einer „Verständigen Musikpraxis“ sein. Kinder und Jugendliche befassen sich auch außerhalb der Schule intensiv mit Musik, Musik hören und Musik machen zählen zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2018, 2020). Der Musikunterricht soll daran anknüpfen und „usuelle“ musikalische Praktiken in „verständige Praxis“ überführen (Kaiser, 2010, S. 65–67). Es gilt, Angebote zu deren Reflexion und Erweiterung zu machen, ohne den Anspruch einer Normierung zu erheben. Kinder und Jugendliche sollen musikalisches ‘Handwerkszeug’ ebenso erwerben können wie musikbezogenes Wissen und Orientierungswissen über musikbezogene Lernmöglichkeiten (vgl. Jünger, 2014). Im Unterricht sollen beide Bereiche wechselseitig aufeinander bezogen sein, damit die Lernenden auf dieser Grundlage selbstbestimmt aufbauen können. Inhaltliche Ansatzpunkte bilden gemeinsames Musizieren, Improvisation oder Komposition, Musik hören sowie Reflexion und Kommunikation (Jank, 2013, 86–96, 115–116; Kaiser, 2002, 2010). Musikalische Praxis ist damit konstituierend für das Fach und seine unterrichtliche Praxis (Jank, 2013, S. 88–91; Jank et al., 2019, S. 270). Entsprechende Relevanz kommt denjenigen professionellen Kompetenzen von Musiklehrkräften zu, die für die Gestaltung musikpraktischer Lern- und Orientierungsangebote notwendig erscheinen.

5.2.1 Musizieren mit Klassen als beanspruchende Handlungssituation

Das Projekt *LeHet Musik* befasste sich mit professionellen Kompetenzen für das Singen mit Kindern im Klassenverband. In diesem unterrichtlichen Handlungsfeld kommt dem Lernen durch Imitation sowie in Prozessen der intra- bzw. interpersonellen Koordination vermutlich ebenso hohe Bedeutung zu wie beim gemeinsamen instrumentalen Musizieren (vgl. Hellberg, 2019; Spychiger, 2008, 2015). Das Geschehen ist dabei in der Regel vermutlich meist lehrer- bzw. leiterinnen-zentriert – orientiert an außerschulischer Musikpraxis in Großgruppen, beispielsweise in Chören oder Orchestern. Eine besondere Herausforderung für die Lehrperson besteht darin, dass sie dabei im Regelfall mehrere komplexe Tätigkeiten simultan ausführen muss: ein Lied selbst singen und sich dabei begleiten (meist auf Gitarre oder Klavier), das Singen und instrumentale Musizieren der Lerngruppe motivieren, initiieren, koordinieren und anleiten, Lernleistungen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler diagnostisch wahrnehmen sowie über die nächsten Unterrichtsschritte entscheiden. Handlungsentscheidungen fallen dabei nicht selten im Takt weniger Sekunden: eine ebenso anspruchsvolle wie voraussetzungsreiche Spezialform adaptiven Unterrichts und pädagogischen „Handelns unter Druck“ (Dann & Haag, 2017, S. 97), die den Unterrichtenden hohe professionelle Kompetenz abverlangt.

Für das erfolgreiche Bewältigen dieser speziellen beruflichen Anforderungen scheint, neben domänenspezifischem Professionswissen, musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen und situationsspezifischen Fähigkeiten, selbstregulativen Fähigkeiten große Bedeutung zuzukommen. In den Studien *Musikunterricht im Rückspiegel* (Puffer, 2016, 2019) und *Handlungsnahе Kognitionen von Musiklehrkräften* (Puffer, i. V.) beschreiben Studierende und erfahrene Lehrkräfte gleichermaßen Musizierphasen und Musizierstunden als sehr anstrengend. So schildert ein Student im Anschluss an eine Musizierstunde, die von den Beobachtenden als ausgesprochen gelungen gewürdigt wurde, ein intensives Beanspruchungserleben¹⁴ und daraus resultierende Bedenken im Hinblick auf seinen künftigen Berufsalltag:

Ich muss im Nachhinein auch denken, [...] dass ich von der Einstellung her – oder von der Ruhe her, oder so, wahrscheinlich keine fünf Jahre überstehe. Also, ich war dann auch – ja, einfach – [...] auch mit denen irgendwie voll dabei und – [...] keine Ahnung – [...]. Die Tropfen sind mir 'runtergelaufen, also, ich war schon ziemlich fertig (St5, T12, 48; ähnlich St4, T8, 62).

Der Studierende verbindet diese Bestandsaufnahme mit der Vermutung, dass Musizierstunden wohl grundsätzlich anstrengender seien als Stunden zu ‚theoretischen Themen‘: „Ich hätte mir die Stunde einfach ein bisschen ruhiger vorgestellt und das geht wahrscheinlich nicht, wenn man musiziert, sondern eher, wenn man ‚Stoff‘ macht“ (T12, 52). – In dieser Aussage formuliert der Student auch eine Überzeugung zu ‚Gesetzmäßigkeiten‘ des Musik-Unterrichtens: Er unterscheidet zwischen ‚Musizieren‘ und ‚Stoff machen‘ im Sinne eines Unterrichts, in dem es eher um „theoretische Themen“ geht und in dem Handlungs- und Interaktionsmuster ablaufen, die sich nicht wesentlich von Aktivitäten in anderen Unterrichtsfächern unterscheiden.¹⁵ Die Äußerung des Studenten, dass er „von der Einstellung her [...] wahrscheinlich keine fünf Jahre überstehe“ (im späteren Beruf), verweist auf die Notwendigkeit selbstregulativer Fähigkeiten, um den Lehrerberuf langfristig erfolgreich ausüben zu können (vgl. Klusmann, 2011; Kunter & Pohlmann, 2015, S. 263; für Musiklehrkräfte: Hofbauer & Harnischmacher, 2013).

Auch berufserfahrene Lehrkräfte beschreiben ‚Musizierstunden‘ als psychisch wie physisch energieaufwendig und skizzieren Strategien, mit denen sie der Beanspruchung begegnen (Puffer, i. V.). Ein Gymnasiallehrer resümiert:

So eine Stunde wie die jetzt hier mach' ich gern mal, (.) aber nicht jede Stunde. Weil (.) es schon (..) Also, es ist energieaufwendig (..) und geht zweimal am Tag, wenn man richtig gut geschlafen hat, dreimal am Tag, aber keine sechs Mal. Also, das ist schon- Man werkelt so ein bisschen an verschiedenen Ecken, und (.) es, ja, geht nicht ständig. Da muss jetzt eine Stunde folgen, wo man (..) Abschiedssinfonie durchnimmt und (.) ein bisschen Haydn hört, und so. [...] Es auf eine andere Art macht, anders (.) Nicht ganz so extrem (.) körperlich auch präsent sein muss, oder, ich weiß auch nicht, viel weniger Energie braucht. Es ist eine Energie raubende Stunde, auf jeden Fall. (...) Aber es muss sein, denn wenn man die Energie nicht (.) 'reinbringt, dann glaube ich, dass es nicht funktioniert. (L4mGY, 182–186)¹⁶

¹⁴ Zum Begriff: siehe Kunter & Pohlmann, 2015, S. 274.

¹⁵ Vgl. dazu Abschnitt 5.1.2.

¹⁶ Anmerkung zur Zitationsweise der Studie *Handlungsnahе Kognitionen von Musiklehrkräften* (Puffer, i. V.): Die Transkripte der 9 Stimulated-Recall-Interviews sind mit Pseudonymen bezeichnet, die jeweils die Nummer des Interviews,

Der Interviewpartner (der als 'Doppelfach'-Lehrer nur das Fach Musik unterrichtet) stellt nicht in Frage, dass für gelingende Musizierstunden ein hoher Energieeinsatz notwendig sei, sondern versucht das Problem über eine entsprechende Unterrichtsplanung anzugehen. Er strebt an, unterschiedliche Typen von Musikstunden so über seinen Arbeitstag zu verteilen, dass besonders anstrengende und weniger intensive Aktivitäten sich die Waage halten, und beschreibt damit eine Möglichkeit selbstregulativen Handelns.

Eine Grundschullehrerin verweist auf die Notwendigkeit konsequenter Klassenführung beim Musizieren:

Also ich denk', als Musiklehrkraft- Das ist das A und O, dass das irgendwie einigermaßen diszipliniert abläuft, weil- sonst sind die Stunden so wahnsinnig anstrengend (.) Und da muss man sie von Anfang an dran gewöhnen. Und die wissen auch genau, wenn sie sich da nicht dran halten, bekommen sie auch kein Instrument. (.) Also, da muss man einfach von Anfang an streng sein und das irgendwie entsprechend auch (.) den Kindern von Anfang an schon vermitteln, und dann geht das eigentlich ganz gut. (L1wGS, 131)

Damit spricht sie einen Aspekt von Lehrprofessionalität an, der beispielsweise in der Sportdidaktik und für die Gruppe der naturwissenschaftlichen Fächer intensiv diskutiert wird (Praetorius et al., 2020, S. 421–423), im musikdidaktischen Diskurs aber weitgehend ausgeblendet bleibt, obwohl Klassenführung, Raum- und Materialmanagement ganz offensichtlich auch für den schulischen Musikunterricht hohe Relevanz besitzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Musizieren mit Schulklassen mit sehr komplexen unterrichtlichen Handlungssituationen einhergeht. Eine Vielzahl anspruchsvoller Aktivitäten, die zeitgleich auszuführen sind, und eine hohe Entscheidungsdichte stellen große Anforderungen an professionelles Wissen und Können, situationsspezifische *skills* und selbstregulative Fähigkeiten.

5.2.2 Musikalisch-ästhetische Praxis als Anspruch und Herausforderung

Das Schulfach Musik unterscheidet sich von den meisten anderen Unterrichtsfächern auch dadurch, dass in seinem Mittelpunkt das Umgehen mit einem 'ästhetischen Gegenstand' steht. Damit gewinnen Prozessqualitäten zentrale Bedeutung. Im Musikunterricht sind sie nicht nur Voraussetzung für 'Outcome' in Form mehr oder weniger gut messbarer Lernerträge, sondern oft auch selbst Ziel unterrichtlichen Planens und Handelns: „In der Schule sollen Menschen verschiedene [musikalisch-ästhetische] Praxen so erfahren, dass sie die ästhetische Art der Weltzuwendung in ihre zukünftige Lebensweise hereinnehmen“ (Wallbaum, 2005, S. 16). Musikalisch-ästhetische Erfahrungen werden im Fachdiskurs als besonders bedeutsames Moment von Musikunterricht herausgestellt, das sich durch Qualitäten wie Offenheit, Unverplanbarkeit und Unverfügbarkeit deutlich von Erfahrungsbezügen unterscheidet, auf die andere Schulfächer rekurren (Jank et al., 1986, S. 109–114; vgl. auch Hafen et al., 2011; F. Heß, 2018; Jank, 2013, S. 123–124; Jank et al., 2019, S. 270; Kraemer, 2007, S. 89–98; Rübke, 2018; Wallbaum, 2010b).

beruflichen Status, Geschlecht und studierte Schulart einschließen. Die Angabe „L4mGY, 182“ bedeutet demnach: „Äußerung des (männlichen) Gymnasiallehrers in Interviewtranskript Nr. 4, Absatz 182“.

Mit Blick auf generische Konzepte von Unterrichtsqualität liegt die Frage nahe, ob für das Fach Musik das überfachliche Kriterium einer „kognitiven Aktivierung“ von Schülerinnen und Schülern nicht ergänzt werden müsste durch sensomotorische und ästhetische Aktivierung (Puffer & Hofmann, 2016, S. 112–113). Ziel und Ausweis 'guten Unterrichtens' wäre es dann, Lerngelegenheiten zu gestalten, die auf Aktivierung in verschiedenen Dimensionen abzielen – beispielsweise auf „Verwirklichen ästhetischer Rationalität“ (Ehninger & Rolle, 2020; Jank, 2013, S. 62; Rolle, 1999), die Intensivierung und Ausdifferenzierung sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung und die Förderung einer „Kultur des Wahrnehmens“ (vgl. Gies, 2013, S. 146; Meyer, 2005; Wallbaum, 2005) oder die Entwicklung künstlerischer Darstellungs- und Ausdrucksqualitäten (Meyer, 2005, S. 27; Wallbaum, 2008, S. 102–109). Es ist davon auszugehen, dass das „Inszenieren ästhetischer Erfahrungsräume“ (Rolle, 1999) bei Lehrenden spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie förderliche Überzeugungen und Haltungen voraussetzt. So müssen sie beispielsweise eine Balance zwischen Gewährenlassen und Lenken herstellen können, die den Lernenden einerseits Gelegenheiten eröffnet, individuell gestalterisch zu arbeiten, und sie andererseits dazu auffordert und dabei unterstützt, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Im Zuge der Entwicklung entsprechender Ausbildungsangebote für angehende Lehrkräfte zeigte sich, dass das Anleiten offener Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse aber auch entsprechende eigene Primärerfahrungen voraussetzt: Studierende müssen solche Prozesse offenbar zunächst aus der Perspektive von Lernenden erleben und reflektieren, damit ein fruchtbarer pädagogischer Umgang mit der Thematik möglich wird (Freitag et al., 2019). Solche Vorerfahrungen lassen sich in einem Modell professioneller Kompetenz wohl am ehesten im musikpraktisch-künstlerischen Bereich verorten (vgl. Abschnitt 6.3).

Angesichts der großen Bedeutung, die musikalisch-ästhetischer Praxis im musikdidaktischen Fachdiskurs zuerkannt wird, stellt sich die Frage, inwieweit die Qualität von Musikunterricht auch anhand der ästhetischen Güte seiner klingenden Prozesse und Produkte zu beurteilen ist (vgl. Göllner, 2017, S. 47). Keine der Lehrpersonen, die im Rahmen der *stimulated recall*-Studie *Handlungsnähe Kognitionen von Musiklehrkräften* interviewt wurden, spricht dieses Kriterium explizit an. Dennoch scheint es eine wichtige Rolle zu spielen – sowohl für Handlungsentscheidungen im Unterricht als auch für ein abschließendes Urteil darüber, ob eine Musizierstunde als gelungen betrachtet werden kann. So beschreibt ein Interviewpartner eine Situation etwa in der Mitte einer Unterrichtsstunde, in der er mit einer 6. Klasse einen Popsong einübt:

Hier ist mir aufgefallen, dass es einfach echt (.) auf Dauer nervt, diese tiefe Lage (23) Mir ist echt aufgefallen, dass in der tiefen Lage (.) auch dieses Emotionale, oder dieses Authentische verloren geht für die Kinder (..) Was bei der Namika, bei der Sängerin, natürlich nicht so ist, da ist das voll gut (..) und bei den Kindern ist es gedrückt, und dadurch geht auch- Obwohl sie jetzt natürlich schon mehr Energie reinbringen und mehr Überzeugung (..) Aber es ist viel besser, wenn's höher ist. (L4mGY, 088-090)

Unmittelbar im Anschluss an diese Wahrnehmung lässt der Lehrer das Lied von den Kindern einen Ganzton höher singen und stellt fest „Und schon klingt's! (lacht) Jetzt auf dem fis (singt zwei Töne vor) klarer, fester“ (L4mGY, 092). Auch im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde beurteilt der Lehrer immer wieder neben stimmbildnerischen Aspekten auch musikalisch-ästhetische Qualitäten des gerade Erklingenden und trifft auf dieser Grundlage Handlungsentscheidungen – er geht

also adaptiv vor. Beim bilanzierenden Rückblick nennt er später als „Mindestkriterium“ einer gelungenen Singstunde dezidiert ein gutes musikalisches Ergebnis, bei dem physiologisch angemessener Stimmeinsatz, stilgerechte Interpretation und gemeinsamer ‘Groove’ wichtig sind – „Jetzt nicht für mich, sondern weil ich glaube, dass die Schüler das schon brauchen, also ein motivierendes Ergebnis“ (L4mGY, 202).¹⁷ Hieraus und aus ähnlichen Äußerungen im weiteren Verlauf des Interviews lässt sich folgern, dass aus Sicht dieses Lehrers die (Weiter-)Entwicklung künstlerischer Darstellungs- und Ausdrucksqualitäten, sinnlich-ästhetisches Erleben und eine daraus resultierende Motivation zum Weiterlernen wichtige Elemente gelingenden Klassenmusizierens sind. Zudem verweisen die Zitate auf adaptives Unterrichten (im Sinne einer Anpassung der Lehrmethodik) als wesentliche Voraussetzung für Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im musikpraktischen Bereich.¹⁸

Einer anderen Interviewpartnerin ist wichtig, dass ihre Schülerinnen lernen, die musikalische Qualität des gemeinsamen Singens selbst einzuschätzen, womit die Kompetenz zum ästhetischen Urteilen angesprochen wäre. Auch diese Lehrkraft geht davon aus, dass gute musikalische Ergebnisse die Lernmotivation der Kinder fördern:

Also, sie entwickeln eigentlich dann erst ein Kriterium, was gut ist und was nicht gut ist, in der Hälfte oder Dreiviertel des Jahres in der fünften Klasse. Vorher ist das egal, die stehen vorne. Kann klingen, wie's will. (.) Und jetzt haben die aber kapiert, drum stehen die auch so lang da, und machen diese- Das ist doch wirklich harte Arbeit, was die da machen, (..) Die wollen, dass es richtig klingt. (L5wGY, 201)

Ein dritter Interviewpartner betont ebenfalls die Wichtigkeit eines „runden“ Ergebnisses, setzt dabei aber etwas andere Akzente. Ein ‘schönes’ musikalisches Ergebnis im Sinne eines ästhetisch ansprechenden Produkts scheint bei ihm nicht an erster Stelle zu stehen, Priorität hat das ‘Funktionieren’ musikalischer Abläufe:

Es muss schon irgendwie ein Ergebnis da sein, eine runde Sache. Also, wenn wir jetzt das Lied singen können, mit Begleitung, auch wenn's gar nicht so ganz richtig ist, aber wenn der Ablauf stimmt, auch wenn die Töne jetzt nicht so ganz stimmen, aber wenn das erkennbar ist, und die Schüler das eigentlich selber machen, ohne mich, ich dann quasi nur noch als Dirigent fungiere, dann bin ich zufrieden, glaub' ich, ja. (L6mMS, 241)

Anders als die beiden zuvor Zitierten geht dieser Interviewpartner nicht davon aus, dass intensives Üben zu einem besseren musikalischen Ergebnis und damit zu erhöhter Lernmotivation führt:

Und da ist jetzt so eine Situation, wo ich mir denke, eigentlich müsst' man's jetzt noch ewig üben, aber gleichzeitig immer das gleiche wird jetzt auch langweilig, also muss man schnell mal (.) die Kurve kriegen. (lacht) (..) Und es würde auch nichts mehr bringen wahrscheinlich, wenn man's noch ewig macht. (.) Das kommt dann vielleicht in der nächsten Stunde, mit der Zeit wird das dann einfach schon besser. Und irgendwo sind dann auch Grenzen gesetzt, es wird einfach ein gewisses Niveau nie überschreiten, zumindest im Laufe der nächsten zwei Monate. (L6mMS, 126)

¹⁷ Auf die essenzielle Bedeutung sinnlichen, kontemplativ-ästhetischen Erfahrens eines gemeinsamen „Grooves“ für musikalische Bildung verweist z. B. Wallbaum (2009).

¹⁸ Vgl. dazu die Überlegungen zur Bedeutung von Adaptivität für musikalische Lernfortschritte in Göllner & Niessen, 2016; Kranefeld et al., 2015.

In den Zitaten werden Überzeugungen der Interviewten deutlich, die jeweils unmittelbar Einfluss auf Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung wie im laufenden Unterrichtsgeschehen zu haben scheinen – allen voran grundsätzliche Überzeugungen zu Aspekten ‘guter’ Singstunden, bei denen jeweils musikalisches Ergebnis und Motivation der Kinder eine wichtige Rolle spielen. Rekonstruieren lassen sich auch Überzeugungen dazu, welche musikalischen Ergebnisse sich bei der musikalischen Arbeit im Klassenverband grundsätzlich erreichen lassen, und entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Interviewpartnerinnen und -partner. Der Einfluss dieser und weiterer *teacher beliefs* auf Entscheidungen beim Vorbereiten und Durchführen von Musikunterricht bedarf weiterer Untersuchungen. Mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung von Musiklehrkräften stellt sich die Frage, wie sich entsprechende Überzeugungen und Haltungen bewusst machen und hilfreiche Überzeugungen fördern lassen könnten.

5.3 Heterogene fachspezifische Lernvoraussetzungen

Im Unterschied zu Unterrichtsfächern wie Mathematik oder Chemie wird Musik auch in großem Umfang außerhalb von Schule gelehrt und gelernt. Neben Institutionen wie öffentlichen und privaten Musikschulen, kirchlichen Ensembles oder Musikvereinen spielen dabei außerinstitutionelle und informelle Lerngelegenheiten eine große Rolle. Exemplarisch genannt seien das autodidaktische Musizieren im privaten Raum, häufig gestützt von digitalen Medien (Ahlers, 2018), informelle, reale oder virtuelle „Lerngemeinschaften“ wie Bands oder Breakdance-Communities (Rappe & Stöger, 2017) oder Aktivitäten aus dem Bereich der Community Music (Kertz-Welzel, 2007). Inwieweit Kinder und Jugendliche an solchen Angeboten partizipieren können, ist allerdings in hohem Ausmaß abhängig vom sozioökonomischen Status des Elternhauses, von musikkulturellen Aktivitäten und Affinitäten von Eltern und Peergroup sowie von Zugangsmöglichkeiten zu Instrumenten und Medien (Busch et al., 2012, S. 227; Gies & Heß, 2014; Steinbach, 2018).

Schulischer Musikunterricht erreicht zwar prinzipiell alle Kinder und Jugendlichen. Vor dem Hintergrund chronischen Musiklehrkräftemangels, der Tendenz zu ästhetischen Fächerverbänden in manchen Bundesländern und weiterer schulorganisatorischer Aspekte wie der frühzeitigen Abwählbarkeit des Fachs in manchen Schularten ist aber unklar, in welcher Kontinuität und Qualität der vorgesehene Unterricht tatsächlich erteilt wird (Jank, 2013, S. 86–87; Lehmann-Wermser et al., 2020). Für Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen bedeutet dies, dass fachspezifische Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler über die gesamte Schullaufbahn hinweg stark differieren, sowohl im Bereich theoretischen Vorwissens und fachsprachlicher Fähigkeiten (Ahlers & Seifert, 2015) als auch im Bereich der Musikpraxis (z. B. Greuel & Horst, 2011; Haselhorn & Lehmann, 2015; Niessen, 2013a, S. 182). Zudem wird dem Fach Musik, und besonders dem Bereich der Musikpraxis, besonderes Potenzial für Lehr-Lern-Arrangements in Großgruppen zugeschrieben, die Ansprüche wie ‘kulturelle Teilhabe’, ‘gemeinsames Erleben’ und ‘Binnendifferenzierung’ unter einen Hut bringen sollen (z. B. Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen; Schilling-Sandvoß, 2015). Entsprechend hoch sind die Erwartungen an und Herausforderungen für Musiklehrkräfte, insbesondere im Bereich adaptiven Unterrichtens.

In der Lehrerinnen- und Lehrerforschung wurden heterogene Leistungsniveaus in den Klassen bereits wiederholt als bedeutsamer institutionell bedingter Belastungsfaktor im Berufsalltag identifiziert, neben „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern, hohem Lärmpegel, hohen Stunden-

deputaten und hohem Arbeitsaufkommen durch große Klassen (zusammenfassend Kunter & Pohlmann, 2015, S. 275). „Belastungen“ bezeichnen dabei berufsbezogene Umweltfaktoren, die auf die Lehrperson einwirken, aber keineswegs immer zu negativen Reaktionen und entsprechendem Erleben führen müssen; Belastungs- und Beanspruchungssituationen können auch positiv als Herausforderung wahrgenommen und bewältigt werden (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 274). Es ist anzunehmen, dass diese Befunde auch für Musiklehrkräfte gelten. Mit Blick auf deren professionelle Kompetenzen stellt sich die Frage, wie sie die Heterogenität fachspezifischer Lernvoraussetzungen wahrnehmen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben können.

Befunde aus drei Interviewstudien legen nahe, dass Musiklehrende Heterogenität und Diversität als institutionell bedingte Gegebenheit in ihrem Unterricht wahrnehmen und dem Phänomen grundsätzlich mit Akzeptanz begegnen: Wünsche nach einer homogeneren Schülerschaft ließen sich in keiner der Studien ausmachen, die Lehrkräfte nehmen das Unterrichten großer leistungsheterogener Gruppen aber durchaus als Herausforderung wahr (Linn, 2017, S. 230; Niessen, 2013a, S. 188; Puffer, i. V.). Ein zentrales 'Filterkriterium', auf dessen Grundlage Musiklehrkräfte Heterogenität konstruieren und Unterrichtsentscheidungen treffen, ist offenbar die (wahrgenommene oder zugeschriebene) musikalische Erfahrung von Kindern und Jugendlichen. Als wichtiger Anhaltspunkt wird dabei die Information genutzt, ob diese ein Instrument spielen oder nicht – bis hin zur dichotomen Klassifizierung der Lernenden in „Instrumentalisten“ und „Nichtmusiker“ (Linn, 2017, S. 232). Wenn es um das gemeinsame Singen im Musikunterricht geht, beziehen sich Lehrkräfte aber auch auf musikalische Vorerfahrungen der Kinder aus dem Singen in einem Chor oder aus dem Musikunterricht der Grundschulzeit sowie auf genderspezifische Aspekte (Puffer, i. V.). Ein weiteres Kriterium bei der Einschätzung der musikalischen Leistungsfähigkeit von Kindern kann die vermutete oder bekannte musikalische Förderung durch das Elternhaus sein (Niessen, 2013a, S. 193; Puffer, i. V.).

In den *video stimulated recall*-Interviews der Studie *Handlungsnaher Kognitionen von Musiklehrkräften* (Puffer, i. V.) scheinen über musikalische Erfahrung hinaus noch zwei weitere Dimensionen von Heterogenität auf, die für Handlungsentscheidungen im schulischen Singunterricht bedeutsam sein können: domänenspezifische Motivation und Leistungsbereitschaft der Lernenden sowie ein grundsätzliches musikalisches Potenzial, das den Kindern zugeschrieben wird. Exemplarisch deutlich werden diese Komponenten im folgenden Zitat:

Das ist auch vorne, die Kleine, die Paulina, die hat eine super Stimme, aber die hat dermaßen krass falsch gesungen, und die hat immer geweint während des Unterrichts letztes Jahr, weil sie das Gefühl gehabt hat, sie kann's nicht, sie lernt's auch nicht, und jetzt habe ich ihr einfach gezeigt in eineinhalb Jahren, wie das geht, und jetzt ist die total stolz und will's wirklich unbedingt lernen, die wird auch eine sehr schöne Stimme kriegen. (L5wGY, 193)

Aus dieser Äußerung lässt sich schließen, dass die Aussagen über musikalische Erfahrung, musikalisches Potenzial und Motivation der Schülerin auf eigenen Beobachtungen der Interviewpartnerin im Unterricht beruhen. Das ist auch bei den anderen befragten Lehrkräften der Fall. In fast allen Interviews werden die im Unterricht wahrgenommenen Fähigkeiten der Kinder im Singen auf der richtigen Tonhöhe, in innerer Tonvorstellung, musikalischem Gedächtnis und der Fähigkeit, einen Rhythmus über längere Zeit sicher zu halten, als Indikatoren unterschiedlicher musikalischer Leistungsfähigkeit benannt. Dabei differenzieren die Unterrichtenden auch domänenspezifisch. So beobachtet ein Praktikant während seines Unterrichtsversuchs, dass ein Schüler am Drum Set

trotz geringer Vorerfahrung recht sicher spielt, allerdings viel zu laut (Puffer, i. V., S2mRS, 051). Daraus folgert er, dass der Jugendliche im Bereich der notwendigen rhythmischen, motorischen und koordinativen Fähigkeiten überraschend leistungsfähig ist, im Bereich des Hörens bzw. der musikalischen Wahrnehmung deutlich weniger. Ein berufserfahrener Lehrer schreibt der gesamten Klasse unterschiedliche Leistungsfähigkeit in verschiedenen Teilbereichen von Musikpraxis zu: „Singen ist auch tatsächlich einfach nicht so eine Stärke der Klasse, wobei es schon eine musikalische Klasse ist, muss ich sagen, man kann (.) tolle Dinge mit denen machen, aber (.) mehr im Instrumentalspiel“ (Lm6MS, 120).

Bedeutsam sind persönliche Konzepte von Heterogenität und damit verknüpfte Überzeugungen, weil Lehrkräfte auf deren Grundlage Entscheidungen über die Unterrichtsgestaltung treffen. Linn (2017) identifiziert in seiner Studie drei grundlegende Strategien des Umgangs mit heterogenen fachlichen Lernvoraussetzungen im Musikunterricht: Binnendifferenzierung anhand verschiedener Aufgabenstellungen und wechselnder inhaltlicher Schwerpunkte, wobei möglichst viele Aspekte von Diversität und Heterogenität berücksichtigt werden („Anerkennungsgruppe“); ein generelles Ausrichten des Unterrichts an den vermuteten Bedürfnissen der wenig erfahrenen Schülerinnen und Schüler („Fürsprachegruppe“); eine Betonung musikpraktischer Aktivitäten mit differenzierten Aufgabenstellungen für „Instrumentalisten“ und „Nichtmusiker“ („Aktivierungsgruppe“; (Linn, 2017, S. 189–190). Die „Nichtmusiker“ bekommen dabei in der Regel leichtere Aufgaben, vereinfachtes Material oder simple Stimmen beim Musizieren zugewiesen. „Instrumentalisten“ werden mit zusätzlichen oder anspruchsvolleren Aufgaben betraut. Nach diesen Prinzipien gestalten auch die meisten Lehrkräfte der Studie *Handlungsnaher Kognitionen von Musiklehrkräften* ihren Unterricht (Puffer, i. V.). Diese Art der Differenzierung erscheint zunächst einmal bedürfnisgerecht, birgt allerdings auch die Gefahr, die zugeschriebenen Unterschiede in der Leistungsfähigkeit weiter zu verstärken (Linn, 2017, S. 232; zur Konstruktion von Leistungsheterogenität im Musikunterricht siehe auch Heberle, 2019, S. 165–166). Ebenfalls problematisch erscheint es, wenn das unterrichtliche Handeln einer Lehrperson von der Annahme beeinflusst wird, dass es keinen Sinn habe, bestimmte Kinder und Jugendliche zu musikalischen Aktivitäten zu ermutigen, weil sie in ihrer außerschulischen Umgebung keine Unterstützung dafür zu erwarten hätten und nachhaltige Lernerfolge damit fraglich seien (vgl. Niessen, 2013a, S. 189). Alle von Linn (2017) befragten Lehrkräfte geben zudem an, in Studium und Referendariat nicht hinreichend für einen produktiven Umgang mit der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen ausgebildet worden zu sein (Linn, 2017, S. 207–208).

In der Frage, inwieweit das musikalische Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern durch den schulischen Musikunterricht überhaupt beeinflussbar ist, gehen die Einschätzungen von Lehrkräften offensichtlich weit auseinander. Ein Interviewpartner der Studie *Handlungsnaher Kognitionen von Musiklehrkräften* beschreibt die Singfähigkeiten seiner Klasse als etwas Gegebenes und weitgehend Stabiles, verbunden mit der Erwartung, dass ein bestimmtes, limitiertes Niveau beim Singen für die Kinder einfach nicht überschreitbar sei. Auch intensiveres Üben würde da nicht helfen, sondern nur Langweile erzeugen oder demotivierend wirken (Puffer, i. V.; L6mMS, 126). Eine andere Lehrkraft vertritt eine entgegengesetzte Position, die auf eine hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung schließen lässt:

Viele sind vollkommen mutlos und meinen, sie können nicht singen. Und die, die fordern mich wahnsinnig heraus! Sobald einer sagt, er will nicht singen, bin ich eigentlich schon angefixt, ich will ihm das dann unbedingt beibringen (lacht), und in vielen Fällen hat das geklappt, außer, die wollen überhaupt nicht. (L5wGY, 353)

Im videogestützten Rückblick auf ihren Unterricht thematisierten alle interviewten Lehrkräfte fachspezifische Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler allerdings nur als Teil des umfassenderen Komplexes 'Lern- und Arbeitsvoraussetzungen'. Für das jeweils empfundene Beanspruchungserleben scheinen 'homogene' Lernvoraussetzungen eine nicht minder wichtige Rolle zu spielen: Probleme, Schwierigkeiten oder positive Voraussetzungen, die nach Einschätzung der interviewten Lehrkräfte mehr oder weniger alle Kinder ihrer Klasse oder einer bestimmten Altersgruppe betreffen und als mehr oder weniger 'gegeben' bzw. unveränderbar betrachtet werden. Genannt werden hier vor allem die nachlassende Motivation für Singen und Stimmbildungsübungen bei älteren Kindern sowie Unterrichtsgegenstände, die offensichtlich für die meisten Kinder 'schwierig' sind, beispielsweise das intonationssichere Nachsingen einer Melodie. Bedeutsam für Belastungserleben sind offenbar auch 'typische' Verhaltensweisen von Kindern, die das Lehren erschweren: etwa die Angewohnheit jüngerer Kinder, immer gleich mitzusingen, wenn die Lehrerin vorsingt, statt erst einmal zuzuhören, oder die Tendenz, eine musikalische Aktivität nicht dann zu stoppen, wenn die Lehrerin das will, sondern erst einmal weiterzumachen, „weil's grad so lustig ist, und sich vielleicht noch so besonders schräg anhört“ (Puffer, i. V., L3wGS, 018). Zum Problem wird solches Verhalten vor dem Hintergrund einer Vorstellung von 'Singe-Unterricht', der effizient, effektiv und stets geordnet ablaufen soll. Die meisten Interviewpartnerinnen und -partner scheinen aber davon auszugehen, dass dieses Verhalten prinzipiell durch die Lehrkraft beeinflussbar sei und dass entsprechende Erziehungs- und Ausbildungsarbeit auch zu ihren Aufgaben gehöre – im Interesse der Kinder und ihrer Lernmöglichkeiten ebenso wie mit Blick auf die eigenen Kraftreserven (vgl. Abschnitt 5.2.1).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Musiklehrkräfte offensichtlich über alle Schularten und Jahrgangsstufen hinweg konfrontiert sind mit einem breiten Spektrum fachlicher Lernvoraussetzungen einerseits und hohen Erwartungen an das integrative Potenzial von Musikunterricht andererseits. Musikpädagogischer Diskurs und eigene empirische Befunde zur Perspektive der Unterrichtenden legen nahe, dass Kompetenzen, die zum binnendifferenzierenden und adaptiven Unterrichten insbesondere im musikpraktischen Bereich befähigen, wesentlicher Bestandteil musikpädagogischer Lehrprofessionalität sind und in Studium und Referendariat systematisch vermittelt werden sollten (vgl. Abschnitt 5.2). Ähnliches gilt aber offenbar auch für den Umgang mit als belastend wahrgenommenen 'homogenen' fachspezifischen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen in bestimmten Altersgruppen, etwa mit einer schwindenden Motivation zum Singen bei älteren Kindern. Die Annahme, dass individuelle Konzepte von Heterogenität sowohl die generelle Ausrichtung des Musikunterrichts als auch konkrete Entscheidungen im Unterrichtsgeschehen beeinflussen, darf als empirisch gut gestützt betrachtet werden (Linn, 2017; Puffer, i. V.). Die Kriterien, nach denen Musiklehrende Heterogenität bzw. unterschiedliche musikalische Potenziale ihrer Schülerinnen und Schüler konstruieren, variieren offenbar inhaltlich und im Differenzierungsgrad. Dies verweist einmal mehr auf entsprechende Reflexivität als wesentliche Komponente professioneller Kompetenz.

6. Meta-Synthese: Zur Modellierung professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften

Auf der Basis der in den vorangegangenen Kapiteln entfalten Überlegungen und Befunde wird im Folgenden ein empirisch gestützter Vorschlag zur Modellierung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften im Sinne eines Kompetenzstrukturmodells vorgestellt. Das Modell wurde stufenweise im Rahmen der Projekte *FALKO-M* und *LeHet Musik* entwickelt. Seine inhaltliche Spezifizierung orientiert sich an den bereits in Abschnitt 5 dargestellten Konsenslinien, die sich im vielstimmigen musikpädagogischen Fachdiskurs ausmachen ließen: ‚Verständige Musikpraxis‘ als Leitziel schulischen Musikunterrichts, musikalische Praxis im Klassenverband als entscheidende Grundlage musikalischer Bildung und musikalisch-ästhetische Erfahrungen als besonders bedeutendes Moment von Musikunterricht. Im Zentrum der Modellierung stehen daher professionelle Kompetenzen, die zur Gestaltung entsprechend ausgerichteter Lernangebote notwendig erscheinen.¹⁹

Das Erkenntnisinteresse und die in Abschnitt 2 skizzierte theoretische Rahmung legten nahe, professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften möglichst nah an den Erfordernissen alltäglicher Unterrichtsarbeit zu konzeptualisieren. Zu deren Konkretisierung dienten schulische Curricula (*FALKO-M*: Lehrpläne und Richtlinien aller Bundesländer und Schularten für die Jahrgangsstufen 5 und 6, Stand: 2012; *LeHet Musik*: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, 2017a, 2017b), einschlägige Ausbildungsrichtlinien (z. B. KMK 2019; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009, 2020) sowie musikdidaktische und methodische Literatur, insbesondere zum Bereich des Singens mit Kindern (z. B. Mohr, 2005; Arnold-Joppich, 2015; Fuchs, 2015a; Henning, 2014; Hofmann, 2015). Zur inhaltlichen Validierung, Anreicherung und Verdichtung wurden wiederholt Diskussionen mit Expertinnen und Experten aus Schule und Hochschule geführt. Wo immer möglich, flossen außerdem die in Abschnitt 5 zusammengefassten Erkenntnisse über Spezifika der Domäne ‚Musik-Unterrichten‘ sowie weitere Ergebnisse empirischer Musiklehrkräfte- und Unterrichtsforschung in die Arbeit ein.

6.1 Fachspezifisches Professionswissen

Ausweislich zahlreicher Studien zu Lehrprofessionalität bildet Professionswissen einen wirkmächtigen, prinzipiell erlern- und vermittelbaren kognitiven Faktor der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (z. B. Baier et al., 2018; Baumert & Kunter, 2011; Blömeke et al., 2011; Mulder & Gruber, 2011; Voss et al., 2015). Im Anschluss an die einflussreiche Modellierung von Shulman (1986) und ihre Ausdifferenzierung im Rahmen des *COACTIV*-Projekts (Kunter et al., 2011) lassen sich dabei fachspezifische und fachübergreifende Komponenten unterscheiden. Tatsächlich konnte im disziplinübergreifenden Projekt *FALKO-M* gezeigt werden, dass die fachspezifischen Professionskomponenten des *COACTIV*-Modells, die ursprünglich mit Blick auf die Anforderungen alltäglichen Unterrichtens im Fach Mathematik konzipiert wurden, aber überfachlichen Anspruch

¹⁹ Vgl. dazu das Vorgehen in Blömeke, 2011; Niessen et al., 2008; Hasselhorn & Lehmann, 2014; Riese & Reinhold, 2014. Einem anderen Ansatz folgt z. B. das Team der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik (fem) an der UdK Berlin: Dort werden Aspekte der Motivation und Volition von Musiklehrkräften und Schülerinnen konsequent auf Grundlage des musikdidaktischen Modells „Subjektorientierte Musikerziehung“ (Harnischmacher, 2008) konzeptualisiert und messbar gemacht.

haben, sich auch für Musiklehrkräfte sowie für Lehrende in fünf weiteren Schulfächern inhaltlich sinnvoll spezifizieren, operationalisieren und validieren lassen (Krauss et al., 2017).

Eine erste Strukturierung und Konkretisierung entsprechender musikunterrichtsspezifischer Wissensbestände ist im Modell zum Professionswissen von Musiklehrkräften aus dem Projekt FALKO-M vorgenommen (Puffer & Hofmann, 2016, 2017). Grundlage sind Shulmans fachspezifische Kategorien *subject matter content knowledge* (Fachwissen) und *pedagogical content knowledge* (Fachdidaktisches Wissen):

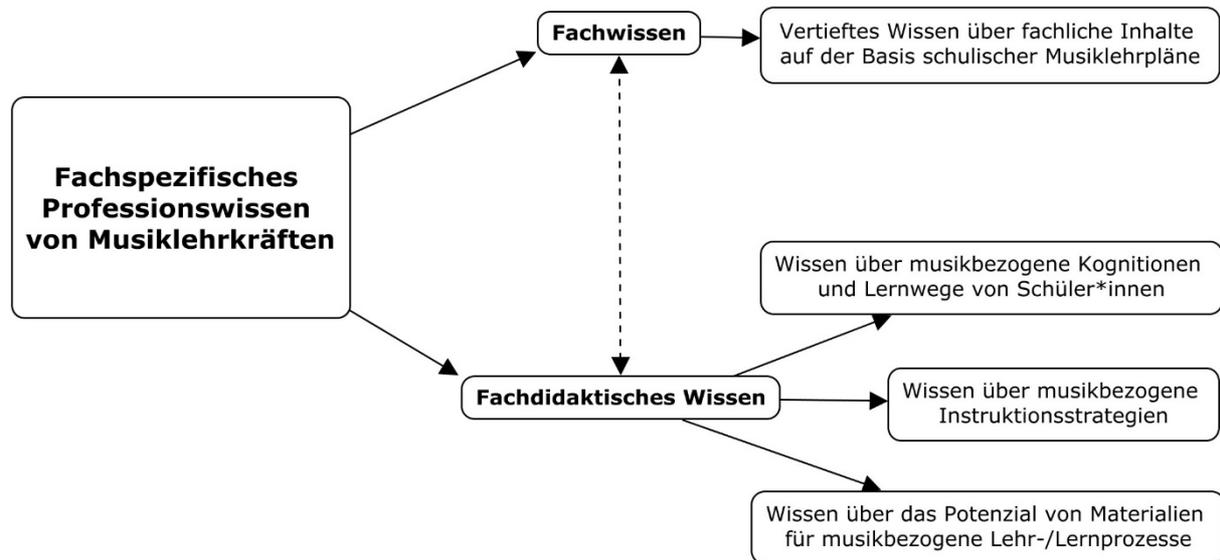


Abbildung 2: Theoretische Konzeptualisierung musikunterrichtsspezifischen Professionswissens aus dem Projekt FALKO-M (Puffer & Hofmann, 2016, 2017)

Dieses zweifaktorielle Konzept konnte auch empirisch bestätigt werden. Im Rahmen des Projekts FALKO-M wurde ein auf dem Modell basierender Wissenstest entwickelt und an einer Stichprobe aus 129 Musiklehrkräften und Studierenden der Lehrämter Haupt- bzw. Mittelschule, Realschule und Gymnasium validiert. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse der Testdaten ergab einen akzeptablen bis guten Fit für ein Modell mit den beiden latenten Variablen ‚Fachwissen‘ und ‚Fachdidaktisches Wissen‘ (Puffer & Hofmann, 2017, S. 276–277). Die beiden Variablen korrelieren hoch miteinander ($r = .79$), ein zu Vergleichszwecken herangezogenes einfaktorielles Modell genügte dagegen nicht den in der Literatur vorgeschlagenen Cut-off-Kriterien für eine Annahme. Daraus lässt sich schließen, dass die beiden latenten Variablen trotz der hohen Korrelation nicht zu einem homogenen Konstrukt zusammenfallen. Die von Shulman modellierte Struktur aus zwei überlappenden, aber dennoch substantiell verschiedenen Wissensbereichen lässt sich also auch für Musiklehrkräfte theoretisch konzeptualisieren und mit Hilfe eines Papier-und-Bleistift-Tests abbilden. In den folgenden beiden Abschnitten soll die inhaltliche Konzeptualisierung der Wissensfacetten kurz erläutert werden.

6.1.1 Fachwissen

Das Fachwissen von Lehrpersonen umfasst nach Shulman nicht allein eine bestimmte Menge an Wissen über fachliche Inhalte, sondern darüberhinausgehend auch Wissen über Strukturen des Fachgebiets. Lehrkräfte müssen demnach auch wissen, *warum* es zu bestimmten Phänomenen

kommt, wie in ihrem Fach Erkenntnisse und Wissensbestände generiert werden und warum es sich lohnt, darüber informiert zu sein (Shulman, 1986, S. 9). Operationalisiert wurde im Projekt *FALKO-M* und im Projekt *LeHet Musik* nur ein Ausschnitt von Shulmans umfassendem Konstrukt: Bestände vertieften Wissens über fachliche Inhalte auf der Basis schulischer Curricula. Dahinter steht das Anliegen, Lehrerwissen auf einem möglichst unterrichts- bzw. handlungsnahen Niveau zu erheben (vgl. auch Krauss et al., 2011, S. 142–143). Es liegt nahe, dass eine Lehrkraft zur Gestaltung fachlich gehaltvoller Lernangebote zumindest über Fachwissen verfügen sollte, das Curricula als Lernergebnis für Schülerinnen im jeweiligen Fach fordern. Lehrkräfte sollten darüber hinaus aber den von ihnen unterrichteten Stoff auch auf einem Niveau durchdringen, das deutlich über das im Unterricht übliche Bearbeitungsniveau hinausgeht. So verstandenes fundiertes Fachwissen schließt Wissen über Argumentationsweisen, das Herstellen von Zusammenhängen und die Genese von Fachbegriffen ein. Auf die Erhebung 'höheren' universitären Wissens, beispielsweise akademischen Forschungswissens ohne unmittelbaren Bezug zu schulischen Curricula, verzichtete die Forschungsgruppe. Solches Wissen wird an Universitäten und Musikhochschulen traditionell im Rahmen der Musiklehrkräftebildung gelehrt und gelernt; bislang liegen aber keine Erkenntnisse dazu vor, inwieweit es einen Einfluss auf Unterrichtsqualität hat und wie relevant es für die alltägliche Unterrichtsgestaltung ist (vgl. Krauss et al., 2011, S. 142–143).

Im Rahmen von *FALKO-M* wurde Fachwissen mit Blick auf Musikunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 aller Schularten konzeptualisiert (zur Begründung: siehe Puffer & Hofmann, 2017). In *LeHet Musik* lag der Fokus auf dem Teilbereich 'Singen mit Klassen bis einschließlich Jahrgangsstufe 6', also mit Kindern bis zum Stimmwechsel. Damit wurden zwei jeweils begrenzte, aber bedeutsame Ausschnitte des komplexen Terrains untersucht.

Die eben entfalteten Überlegungen zum Wissensniveau, die bereits erwähnten Curricula für den Musikunterricht mit Kindern bis zur 6. Jahrgangsstufe sowie die KMK-Standards zur Lehrerbildung legen eine Fachwissensbasis nahe, die zumindest folgende Komponenten umfasst: Wissen über Musiken, Musikerinnen und Musiker unterschiedlicher Epochen, Kulturen und Genres; Wissen zu Notation und Beschreibung von Musik; Wissen zu historischen, kulturellen und sozialen Kontexten und deren Einfluss auf die Entstehung von Musik; Wissen um mediale und technische Aspekte des Umgangs mit Musik; Wissen zu Stimmphysiologie, zu musikalischer und stimmlicher Entwicklung von Kindern und Jugendlichen; Wissen zu Genese und Gebrauch entsprechenden Fachvokabulars.

Positive Rückmeldungen der an Testentwicklungen und Pilotierungsrunden beteiligten Expertinnen und Experten sowie von den Teilnehmenden der Validierungsstudien legen nahe, dass in beiden Tests Inhaltsbereiche abgedeckt sind, die tatsächlich berufs- und ausbildungsrelevant sind (Puffer & Hofmann, 2017, S. 268 u. 278; Puffer, 2021) – ein Indikator für inhaltliche Validität der vorgenommenen Modellierungen. Die Testdaten der *FALKO-M*-Validierungsstudie lassen zudem darauf schließen, dass auch Kriteriumsvalidität gegeben ist: Die teilnehmenden Lehrkräfte erzielten im Fachwissenstest durchschnittlich deutlich bessere Testergebnisse als die Studierenden (Puffer & Hofmann, 2017, S. 272). Das erlaubt den Schluss, dass tatsächlich unterrichts- und alltagsnahe professionelle Wissensbestände konzeptualisiert und gemessen wurden.²⁰

²⁰ Der Test aus *LeHet Musik* enthält nur ein Fachwissensitem, aus dem sich keine statistisch aussagekräftigen Befunde ableiten lassen.

Als besondere Herausforderung erwies es sich, dieses als Professionswissen von Musiklehrkräften verstandene Fachwissen 'nach unten' abzugrenzen von musikbezogenem Alltagswissen, über das prinzipiell auch interessierte Amateure verfügen könnten. Eine klare Trennung zwischen Laien- und Professionswissen ist für den Bereich Musik vermutlich diffiziler als für Disziplinen wie Mathematik oder Chemie: Im Unterschied zu diesen Fächern spielt Musik für deutlich mehr Menschen eine bedeutende Rolle bei der individuellen Freizeitgestaltung, musikbezogene Wissensbestände können in erheblichem Umfang auch außerhalb von Schule und Hochschule erworben werden. Die Ergebnisse der *FALKO-M*-Validierungsstudie deuten darauf hin, dass es tatsächlich gelungen ist, professionelle Wissensbestände zu erfassen, die sich von musikbezogenem Laienwissen abheben. So legt beispielsweise die festgestellte mittlere bis hohe Korrelation zwischen den Fachwissens-Testleistungen der Studierenden und der Zahl der bereits absolvierten Studiensemester ($r = .64$, $p < .01$, 95% KI für r [0.46, 0.77]) nahe, dass in *FALKO-M* Wissensbestände theoretisch konzeptualisiert und im Test erfasst sind, die tatsächlich erst im Laufe des Studiums erworben werden – aufbauend auf das vergleichsweise umfangreiche musikbezogene Vorwissen, das eine der Voraussetzungen für das Bestehen der Eignungsprüfung für ein Lehramtsstudium Musik bildet (Puffer & Hofmann, 2017, S. 275).

6.1.2 Fachdidaktisches Wissen

Die im deutschsprachigen Raum inzwischen etablierte Übersetzung „Fachdidaktisches Wissen“ für Shulmans *pedagogical content knowledge* wird auch im Rahmen der hier zusammengefassten Studien verwendet, ist aber etwas unglücklich gewählt, da sie Assoziationen an akademisches Wissen auf einem eher abstrakten Niveau weckt, beispielsweise an Lehrbuchwissen über musikdidaktische Konzeptionen. Inhaltlich präziser wäre der von Bromme (1995, S. 107) vorgeschlagene Terminus „Wissen über die didaktische Aufbereitung des Fachinhaltes“. Damit wird deutlicher, dass es sich hier um handlungsnahen Wissensbestände handelt, die unmittelbar für die Planung und Durchführung von (Musik-)Unterricht relevant erscheinen.

Bei der konzeptuellen Untergliederung solch fachdidaktischen Wissens traf das Projekt *FALKO-M* – im Anschluss an die *COACTIV*-Studie (Kunter et al., 2011) – eine Auswahl aus der Strukturierung, die Lee Shulman 1986 vorgenommen hatte (Puffer & Hofmann, 2017, S. 253–256; siehe Abb. 2). An erster Stelle steht hier das Wissen über Darstellen, Erklären und Verständlichmachen („the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others“, Shulman, 1986, S. 9). Fachspezifisch ist dieser Bereich in *FALKO-M* ausgewiesen als „Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien“: Wissen um verschiedene Arten und Formen der Demonstration von Lerninhalten einschließlich musikpraktischen 'Vormachens'; Wissen um anschauliche Illustrationen und 'anhörliche' Beispiele; Wissen um Strategien, musikbezogene Gestaltungs- und Übeprozesse mit einer Gruppe zu initiieren, zu fördern und anzuleiten.

Als zweite bedeutsame Facette fachdidaktischen Wissens benannte Shulman Kenntnisse über lernerleichternde oder -erschwerende inhaltsbezogene Kognitionen und Dispositionen der Lernenden, beispielsweise Prä- und Fehlkonzepte, typische Fehler und Ähnliches (Shulman, 1986, S. 9). Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 5 erläuterten zentralen Bedeutung von Fachpraxis im Musikunterricht ist in die Konzeptualisierung dieser Subfacette („Wissen über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schülerinnen und Schülern“) auch das Wissen um typische Fehler

beim Lernen im musikpraktischen Bereich aufgenommen – beispielsweise über Erscheinungsformen und Ursachen des ‘Brummens’ beim Singen (vgl. Brünger, 2002, S. 111; Gembris, 2008, S. 32–33).

Eine dritte Facette fachdidaktischen Wissens ist in Anlehnung an Shulmans Konzept eines *curriculum knowledge* modelliert: Das Wissen um Potenziale von Aufgabenstellungen, didaktischen Materialien und Medien für spezifische Unterrichtskonstellationen und -situationen, zusammengefasst unter der Bezeichnung „Wissen über das Potenzial von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse“. Gefragt wird hier zum Beispiel nach Lehr- und Lernmöglichkeiten, die ein bestimmtes Lied im Musikunterricht der Jahrgangsstufe 6 bietet. Die Konzeptualisierung dieser Facette lässt sich auch mit der Art und Weise begründen, wie Musiklehrende Unterrichtswerke und Lehrerhandreichungen nutzen: nicht als Leitmedien bei der Unterrichtsgestaltung, sondern hauptsächlich als ‘Ideensteinbruch’ bei der Unterrichtsvorbereitung, zur didaktischen Anregung und als Sammlung anschaulicher Materialien, die je nach Bedarf aus dem Zusammenhang des Buchs herausgelöst und in einen neuen inhaltlich-methodischen Kontext eingebettet werden (Jünger, 2006, S. 214). Genau dabei wird in besonderem Maße die Kompetenz relevant, Materialien zu beurteilen, deren Potenziale zu erschließen und ideenreich weiterzudenken. Damit ist diese Facette fachdidaktischen Wissens aber nicht nur fach-inhaltlich anders gefüllt, sondern auch in der Gewichtung der enthaltenen Aspekte etwas anders gefasst als es im Projekt COACTIV für das Fach Mathematik der Fall war. Dort heißt die entsprechende Professionswissensfacette “Wissen über mathematische Aufgaben” und bezieht sich auf das didaktische und diagnostische Potenzial verschiedener Aufgabenstellungen und Lösungswegen im Mathematikunterricht, die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von (Lern-)Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen (Baumert & Kunter, 2011, S. 37).²¹ Materiale Aspekte und entsprechendes Orientierungswissen scheinen dabei eine geringere Rolle zu spielen als in der FALKO-M-Konzeptualisierung für das Fach Musik. Auf dieser Konkretisierungsebene laufen die Konstrukte also etwas auseinander. Ähnliches lässt sich auch an den fachspezifischen Konzeptualisierungen anderer Fächer beobachten (Krauss et al., 2017). Wenn es darum geht, Kompetenzmodellierungen für verschiedene Unterrichtsfächer miteinander zu vergleichen und zueinander in Beziehung zu setzen, sollte dieser Umstand immer mit bedacht werden.

Wie beim Fachwissen wurden auch für die in FALKO-M konzeptualisierten Facetten fachdidaktischen Wissens Rückmeldungen von Expertinnen und von den Teilnehmenden der Validierungsstudie eingeholt, um inhaltliche Validität zu gewährleisten. Die Testdaten der Validierungsstudie liefern auch im Testteil „Fachdidaktisches Wissen“ Anhaltspunkte für Kriteriumsvalidität: Die teilnehmenden Lehrkräfte erzielten durchschnittlich deutlich bessere Testergebnisse als die Studierenden, die Testleistungen der Studierenden korrelierten mit der Zahl der bereits absolvierten Studiensemester. Studierende bzw. Absolventinnen und Absolventen gymnasialer Studiengänge erzielten durchschnittliche höhere Testscores als Teilnehmende aus nicht vertieften Studiengängen (Puffer & Hofmann, 2017, S. 269–271). Daraus lässt sich schließen, dass der

²¹ In der mathematikdidaktischen Fachdiskussion wird dies als zentrales Thema behandelt – anders als in der Musikdidaktik, in der ein entsprechender Diskurs bereits seit längerem angemahnt wird (z. B. Lehmann-Wermser, 2008; Niessen, 2008), aber nach wie vor eher punktuell geführt zu werden scheint (z. B. Dartsch, 2018; Dreßler, 2017; Jünger, 2017; Rogg 2017).

FALKO-M Test zum einen ausbildungssensitiv ist und zum anderen tatsächlich Bestände fachdidaktischen Wissens misst, die im musikpädagogischen Unterrichtsalltag relevant sind.

Darüber hinaus lässt sich begründet vermuten, dass es außer den drei im Projekt *FALKO-M* untersuchten Subfacetten fachdidaktischen Wissens hinaus noch weitere gibt, die für das Unterrichten im Fach Musik relevant sind – und möglicherweise nur für dieses Fach. So stellen sich einer Lehrperson beispielsweise beim instrumentalen Klassenmusizieren spezifische organisatorische und disziplinäre Herausforderungen, die beim Unterrichten anderer Fächer normalerweise nicht begegnen. Schließen lässt sich dies unter anderem aus Interviews mit ‘fachfremd’ unterrichtenden Lehrkräften aus bayerischen Mittelschulen. Eine seit etlichen Jahren im Beruf stehende Lehrerin gab beispielsweise an, die Nutzung des (gut ausgestatteten) Fachraums für ihren Musikunterricht zu vermeiden: Sie könne mit den Instrumenten und mit der Musikanlage nicht umgehen und traue sich auch nicht zu, die Klasse dort disziplinar im Griff zu behalten (Liebl, o. J. [2016], S. 16). Hinzu kommen Anforderungen, die aus Qualitätsvorstellungen von Musiklehrern und Musikdidaktikerinnen zum Musizieren im Klassenunterricht resultieren, wie das bereits in Abschnitt 5 skizzierte Ideal eines möglichst lang anhaltenden musikalischen ‘Flusses’ ohne Unterbrechungen, bei dem Ansagen der Lehrkraft auf ein Minimum reduziert und organisch in den musikalischen Ablauf integriert sind (siehe auch Cloppenburg & Bensen, 2013; Fuchs, 2015b, S. 102; Kranefeld, Busch & Dücker, 2015; Kranefeld, Heberle & Naacke, 2015; Wallbaum, 2009). Die zur Bewältigung dieser spezifischen Klassenführungsaufgaben notwendige Wissensbasis scheint, anders als im Projekt *COACTIV* modelliert (Baumert & Kunter, 2011, S. 38), besser beim fachspezifischen Professionswissen verortet als im allgemein-pädagogischen Bereich. Eine entsprechende Wissensfacette könnte beispielsweise „Wissen über musikunterrichtsspezifische Klassenführung und Unterrichtsorganisation“ heißen und schliesse auch Aspekte von Raum- und Materialmanagement ein (vgl. Puffer & Hofmann, 2016, S. 115; Puffer, 2021, S. 95).²²

6.1.3 Praktisches Wissen

Sowohl einschlägige Literatur als auch die bisherigen Ergebnisse aus der Studie *Handlungsnaher Kognitionen von Musiklehrkräften* (Puffer, i. V.) legen nahe, dass die Annahme zu kurz greift, Unterrichtsentscheidungen würden vor allem auf Basis professionellen Wissens im Sinne akademischen ‘Lehrbuchwissens’ gefällt. Die Wahl der ‘besten’ Handlungsalternative im Unterrichtsgeschehen ist vermutlich in hohem Maß durch Überzeugungen der Lehrpersonen beeinflusst, beispielsweise durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, durch Überzeugungen zu lerntheoretischen und epistemologischen Aspekten oder zum musikalischen Potenzial ihrer Schülerinnen und Schüler (Helmke, 2014, S. 115–118; Kunter & Pohlmann, 2015, S. 267–271; Lehmann-Wermser, 2018). Zudem spielt offensichtlich eine weitere Art professionellen Wissens eine bedeutende Rolle, die sich möglicherweise mit Hilfe des Konzepts „praktisches Wissen“ fassen lässt. Gemeint ist damit eine erfahrungsbasierte, kontextuell gebundene subjektiv bedeutsame Rekonstruktion von Domänenwissen, die über einen längeren Zeitraum hinweg beim praktischen Problemlösen in realen Arbeitskontexten entsteht (Gruber, 2004, S. 11; vgl. auch die Konzepte des *knowledge in ac-*

²² Vgl. dazu auch die Ausführungen über die spezifische Bedeutung von Klassenführung, Raum- und Materialmanagement im Fach Sport und naturwissenschaftlichem Unterricht in Praetorius et al., 2020, S. 425–426.

tion in Baumert & Kunter, 2006, S. 483 und des „Wissen 2“ in Neuweg, 2014, S. 584). Im Datentmaterial der Studie *Handlungsnaher Kognitionen von Musiklehrkräften* sind Äußerungen wie die folgende recht häufig:

Grundsätzlich war die ganze Stunde sehr lehrerzentriert (.) Das ist was, was ich noch nicht für mich so 'rausgefunden hab', wie ich Liedeingführungen kompetenzorientiert oder mit mehr Schülerbeteiligung- Es ist ganz viel eben (..) dass man ihnen ganz vormacht: Wie ist der Rhythmus? Wie ist die Bewegung? (.) Und dann haben sie's auch einfach gleich drin. (L1wGS, 032)

Die Lehrerin bezieht sich hier auf Wissensbestände über Kriterien 'guten Unterrichtens', die sie vermutlich aus allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik übernommen hat – insbesondere auf die Vorstellung, Kinder sollten möglichst selbstgesteuert lernen. Sie stellt fest, dass sie bisher noch nicht so recht herausgefunden habe, wie sich dieses Prinzip im Kontext 'Singen und Instrumentalspiel im Klassenverband' umsetzen lassen könnte. Zugleich verweist sie darauf, dass Lernen über Imitation beim Einüben von Sing- oder Instrumentalstimmen ein effizientes Verfahren darstelle. Inwiefern dieses Wissen auf 'Erfahrungswerte' aus langjähriger Berufspraxis zurückgeht, auf außerschulische Praxiserfahrung im Musizieren mit größeren Ensembles oder auf die Lektüre einschlägiger Fachliteratur (z. B. Spychiger, 2015), bleibt offen. Zu beobachten ist aber, dass die Lehrerin an der im Interviewausschnitt thematisierten Stelle ihrer Stunde sowie insgesamt beim Erarbeiten des Lieds vorwiegend lehrerinnenzentriert vorgeht und mit Vor- und Nachmachen arbeitet. An diesem Zitat wird auch deutlich, dass die Grenzen zwischen Wissen, das in der professionellen Ausbildung erworben wurde, praktischem Expertinnenwissen und Überzeugungen nicht immer trennscharf zu ziehen sind. Wie die drei Komponenten gegeneinander abzugrenzen sind und wie sie sich zueinander verhalten, zählt zu den nach wie vor offenen Fragen der Kognitionsforschung (Neuweg, 2014, S. 584–586).

Als weitere, sehr bedeutsame Ressource praktischen Wissens, auf deren Grundlage die Interviewpartnerinnen und -partner in ihren videografierten Stunden Unterrichtsentscheidungen trafen, lässt sich das Wissen über individuelle fachspezifische Lernvoraussetzungen und Potenziale der unterrichteten Kinder identifizieren – eine Wissensfacette, die sich möglicherweise mit Shulmans etwas unscharf umrissenem *knowledge of learners and their characteristics* überschneidet (1987, S. 8). Vom fachdidaktischen Wissen über typische Lernwege und -schwierigkeiten von Schülern ist dieses abzugrenzen als konkretes Wissen über die Individuen bzw. die Lerngruppe, mit der man aktuell zu tun hat. Die interviewten Lehrkräfte rekurren dabei häufig auf fachspezifische Aspekte, wie im folgenden Zitat:

Wenn ich zum Beispiel Gitarre spiele, [...] dann kann ich selber ja nicht mehr mitdirigieren oder die Bewegungen ja nicht mehr mitmachen (.) Und dann such' ich mir ein Kind, oder auch mehrere Kinder, die die Bewegung gut können, und die stellen sich dann vorne hin. Da ist zum Beispiel die Pia eine, die kann das immer sofort, und dann können sich die Kinder an der orientieren, wie sind jetzt die Bewegungen. (L1wGS, 075)

Häufigkeit und 'Dichte' solcher Äußerungen über alle Interviews hinweg legen es nahe, „Wissen über individuelle musikbezogene Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler“ als weitere für die Unterrichtsgestaltung bedeutsame Komponente fachspezifischen Professionswissens zu konzeptualisieren – aber nicht als Aspekt fachdidaktischen Wissens, weil der Rahmen eines auf allgemeiner Ebene anzusiedelnden „Wissens über die didaktische Aufbereitung des Fachinhalts“

(Bromme, 1995) verlassen wird zugunsten eines kontextgebundenen Wissens, das fortwährender Aktualisierung bedarf. Zudem ist auch hier ungeklärt, ob und wie sich solches Wissen von Überzeugungen trennen lässt, beispielsweise von solchen über das musikalische Potenzial der Schülerinnen und Schüler.

6.1.4 Ein erweitertes Modell fachspezifischen Professionswissens

Fasst man die Überlegungen aus den vorangegangenen Abschnitten zusammen, so lässt sich daraus ein erweitertes Modell fachspezifischen Professionswissens ableiten (Abb. 4):



Abbildung 4: Theoretische Konzeptualisierung musikunterrichtsspezifischen Professionswissens – erweitertes Modell

Die theoretisch postulierten und empirisch validierten Wissensfacetten des FALKO-M-Modells sind ergänzt durch Komponenten, die auf Basis qualitativer Daten empirisch gestützt konzeptualisiert wurden. Sie bedürfen noch weiterer inhaltlicher Konkretisierung und Validierung. Zudem soll die Darstellung deutlich machen, dass auch diese Modellierung nur vorläufigen Charakter haben kann: Möglicherweise lassen sich noch weitere Wissensfacetten identifizieren, die für das Unterrichten im Fach Musik relevant sind.²³ Zudem sind die Wechselbeziehungen zwischen Praktischem Wissen, Fachwissen und Fachdidaktischem Wissen noch ungeklärt.

6.2 Situationspezifische Fähigkeiten

Im Vergleich zu Modellen professioneller Kompetenz von Lehrkräften, die sich vorwiegend mit kognitiven und affektiv-motivationalen Dispositionen befassen (z. B. Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, 2011), rücken Blömeke et al. (2015) auch situationspezifische Fähigkeiten als Basis professioneller Performanz in den Blick (vgl. Abschnitt 2). Das Forschungsteam schlägt damit eine theoretische Brücke zwischen den (prinzipiell messbaren) Kompetenzen einer Lehrkraft und ihrer

²³ Aus systematischen Überlegungen heraus steht das Team des Projekts FALKO-M dem auch in der deutschsprachigen Musikpädagogik rezipierten MTPACK-Modell (*Musical technological pedagogical and content knowledge*) kritisch gegenüber, in dem verschiedene Varianten technologiebezogenen Wissens als eigenständige Facetten des Professionswissens von Musiklehrkräften postuliert werden (Bauer, 2010; Godau und Fiedler, 2018; Buchborn, Brunner, Fiedler und Balzer, 2018); zur Begründung: siehe Puffer & Hofmann, angenommen a.

(beobachtbaren) Performanz im Unterricht. Für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Projekt *LeHet Musik* erwies sich dieses Konzept als sehr fruchtbar. Anliegen war die Entwicklung und Evaluation hochschuldidaktischer Materialien, mit deren Hilfe ein professioneller musikpädagogischer Umgang mit der Komplexität schulischer Singesituationen angebahnt und gefördert werden soll (Puffer & Hofmann, im Druck; Puffer, 2021).

Aus dem Bereich der kognitiven Dispositionen sind dabei drei Facetten professionellen Wissens adressiert: fachdidaktisches Wissen über typische Lernwege und -schwierigkeiten von Kindern beim Singen und über Möglichkeiten entsprechender Diagnostik, Wissen über geeignete Instrukstionsstrategien sowie Kenntnisse über Klassenführung und Unterrichtsorganisation in Musiziersituationen (vgl. Abschnitt 6.1.2). Hinzu kommt Fachwissen zu Stimmphysiologie und zu stimmlicher Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Abschnitt 6.1.1). In Handreichungen zum Singen mit Kindern (z. B. Mohr, 2005; Wieblitz, 2007) und in Literatur zu musikunterrichtlicher Diagnostik (z. B. Greuel & Horst, 2011) rücken aber noch weitere Kompetenzen ins Blickfeld, die sich über professionelle Wissensbestände nicht befriedigend abbilden lassen – beispielsweise Fähigkeiten im diagnostischen Hören und Sehen. Den Dispositionen im generischen Modell professioneller Kompetenz von Blömeke et al. (2015) wäre deshalb eine sensorisch-perzeptive Komponente hinzuzufügen (Abb. 5). Im Zusammenspiel mit professionellen Wissensbeständen ermöglicht sie es beispielsweise, unterschiedliche Klangqualitäten singender Kinderstimmen differenziert wahrnehmen und diagnostisch einordnen zu können:²⁴

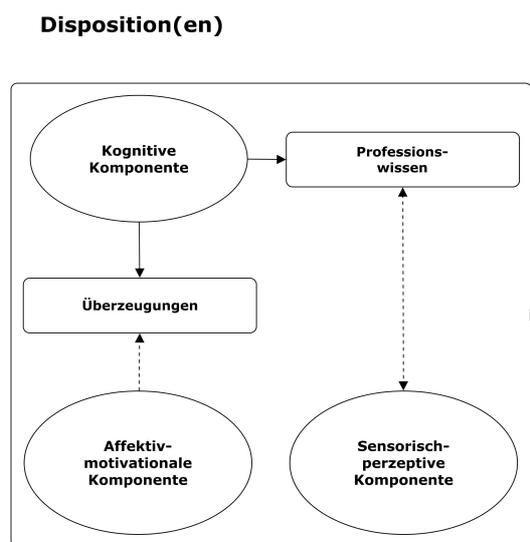


Abbildung 5: Erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften

Wie bereits in Abschnitt 5.2 dargelegt, bringt der Anspruch, adaptiv zu unterrichten, die Anforderung mit sich, beim Musizieren mit Klassen in komplexen Situationen unter hohem Zeitdruck Handlungsentscheidungen zu treffen. Entsprechende Relevanz kommt situationspezifischen Fähigkeiten der Lehrkräfte zu. Als Grundlage einer entsprechenden Modellierung wurde in *LeHet*

²⁴ Es ist anzunehmen, dass eine solche Kombination perzeptiver und kognitiver Fähigkeiten auch für Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht Relevanz besitzt, wenn es beispielsweise darum geht, Aussprachefehler von Schülerinnen diagnostisch einzuordnen (vgl. z. B. Kirchhoff, 2017, S. 130).

Musik das Konzept professioneller Unterrichtswahrnehmung (*professional vision*) herangezogen (vgl. Abschnitt 3). Diese wird einerseits als Facette professioneller Kompetenz von Lehrkräften aufgefasst (vgl. Seidel et al., 2010), andererseits als ein prozessuales Element im Unterrichtsgeschehen (vgl. Sherin, 2007).

Anders als in anderen Modellierungen wird im Projekt *LeHet Musik* theoretisch getrennt zwischen wissensgesteuerter Aufmerksamkeit (*selective attention*) im Sinne einer domänen- und situationsspezifischen 'Bereitschaftshaltung' der Lehrkraft (vgl. auch Grzesik, 2007, S. 14–15; Krumenacher & Müller, 2017, S. 104) und der Perzeption bzw. Identifikation (*noticing*) dann tatsächlich im Unterrichtsgeschehen auftretender Situationen und Ereignisse, die aus professionellem Blickwinkel relevant sein könnten für den Erfolg von Unterrichtshandlungen sowie für den weiteren Fortgang des Unterrichtsgeschehens. Es ist davon auszugehen, dass es sich um eng verknüpfte, aber nicht identische Komponenten des professionellen Wahrnehmungsprozesses handelt. Abbildung 6 veranschaulicht die vorgenommene Konzeptualisierung:

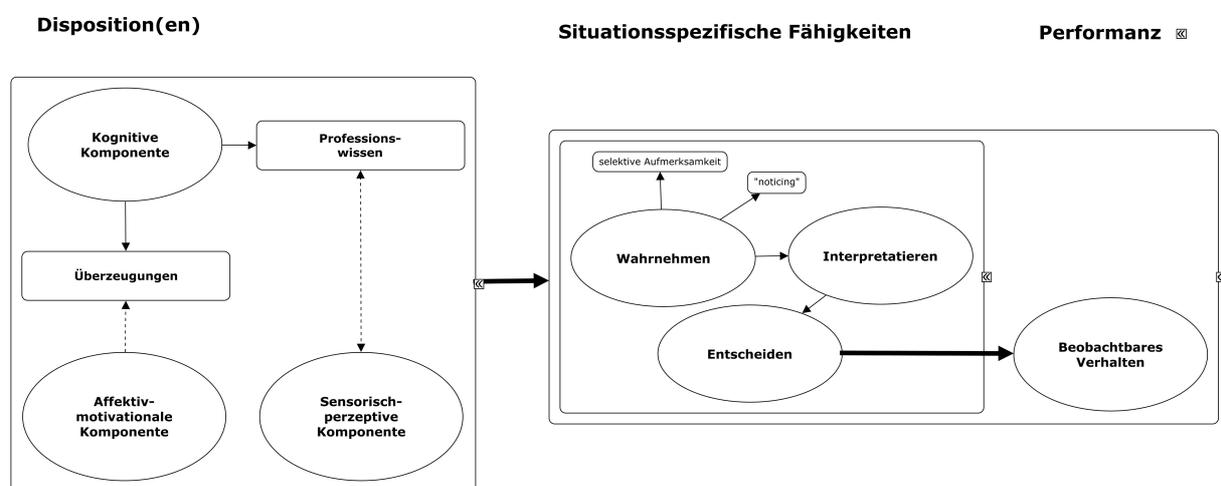


Abbildung 6: Modell professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften (erweiterte und modifizierte Version der Modellierung von Blömeke et al., 2015; vgl. Puffer, 2021; Puffer & Hofmann, i. Dr.)

Bezogen auf das Fach Musik geht es hier beispielsweise darum, während einer Stimmbildungsübung aufmerksam auf Signale zu achten, die darauf hindeuten, dass Kinder in der Klasse gerade ein Problem beim Singen haben (*selective attention*). So könnte die Lehrerin bemerken, dass einige Kinder bei einer schnell und rhythmisch zu sprechenden Übung in eine sehr 'brustige' Stimmung verfallen (*noticing*). Im nächsten Schritt interpretiert die Lehrerin auf der Grundlage ihrer verfügbaren professionellen Wissensbestände die Situation (*knowledge based reasoning*): Worin liegen mögliche Ursachen für die forcierte Stimmung? Können die Kinder ihren Stimmklang in der Gruppe gerade schlecht wahrnehmen und kontrollieren? Spielen gruppendynamische Prozesse eine Rolle? Zudem muss die Lehrerin abwägen, wie sich verschiedene mögliche Reaktionen ihrerseits voraussichtlich auf den Lernfortschritt einzelner Kinder wie auch auf das Unterrichtsklima auswirken: Soll sie die Übung abbrechen und das Problem gezielt ansprechen? Bietet es sich eher an, die Übung fortzusetzen, aber leicht zu modifizieren? Oder ist es günstiger, die Übung zu beenden und zu einer anderen überzugehen? – An diesem Beispiel sollte deutlich werden,

dass entsprechende Entscheidungen umfangreiche professionelle Wissensbestände ebenso voraussetzen wie spezifische Wahrnehmungsfähigkeiten und die Fähigkeit, beides zur Wahl der 'besten' Handlungsalternative heranzuziehen.²⁵

Für den hochschuldidaktischen wie den forschenden Zugriff relevant erscheint zudem die Differenzierung zwischen professioneller Wahrnehmung aus der 'Innensicht', also der eben geschilderten Perspektive der Lehrkraft, die unter unmittelbarem Handlungsdruck beobachtet, analysiert und Entscheidungen trifft, und Wahrnehmungen aus der 'Außensicht' von Unbeteiligten, die Unterricht beobachten (live oder medial vermittelt) und sich ohne Handlungsdruck der Analyse des Geschehens und dem Entwerfen von Handlungsmöglichkeiten und -alternativen widmen können (Hellermann et al., 2015, S. 98). Im vokaldidaktischen *LeHet-Musik*-Seminar sollen die angesprochenen Dispositionen und Facetten professioneller Unterrichtswahrnehmung aus der 'Außensicht' trainiert werden. Dabei spielt fallbasiertes Arbeiten an Videovignetten aus schulischem Musikunterricht eine zentrale Rolle. An die Stelle der Performanz im Unterrichtsgeschehen tritt die Fähigkeit, das Beobachtete präzise und differenziert zu beschreiben, bewusst divergierende Interpretationen vorzunehmen, verschiedene Handlungsalternativen zu entwerfen und auf ihre Tauglichkeit zu überprüfen (in Anlehnung an das strukturierte Vorgehen in Seidel et al., 2010). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass sich die dabei gewonnenen Erkenntnisse und trainierten situationspezifischen Fähigkeiten zumindest in gewissem Umfang für das spätere eigene Unterrichtshandeln nutzen lassen (Konzept der „Annäherungen“ an professionelle pädagogische Praxis; vgl. Grossman et al., 2009; Heinzl & Krasemann, 2014; Hellermann et al., 2015; Seidel & Thiel, 2017; kritisch z. B. Dann & Haag, 2017, S. 114).

Um die Wirksamkeit des neuen Lehrformats auch empirisch prüfen zu können und erste Aufschlüsse darüber zu erhalten, ob sich die vorgenommene Konzeptualisierung domänenspezifischer Fähigkeiten auch empirisch stützen lässt, wurde ein kurzer Papier-und-Bleistift-Test entwickelt (Bearbeitungsdauer ca. 30 Minuten; Puffer, 2021). Das Testheft besteht aus neun vignettenbasierten Items zu fachdidaktischem Wissen und professioneller Wahrnehmung sowie einer Fachwissens-Aufgabe. Mit Ausnahme der Fachwissens-Aufgabe basieren alle Items auf derselben Konstruktionsvorschrift: Einem schlagwortartigen Titel folgt die Schilderung eines Unterrichtsszenarios, das durch eine Kombination aus knapper verbaler Information und einer Audio- oder Videovignette aus schulischem Musikunterricht repräsentiert ist. Die eigentliche Aufgabenstellung besteht jeweils aus einem Paar offen formulierter Fragen, von denen sich die erste auf diagnostische Aspekte bezieht, die zweite auf das Entwerfen möglicher Anschlusshandlungen. Gemessen werden soll damit jeweils ein 'Amalgam' aus den beschriebenen Dispositionen und situationspezifischen Fähigkeiten sowie dem Vermögen, beides in eine korrekte Diagnose bzw. einen didaktisch angemessenen Handlungsvorschlag umzusetzen.²⁶ Im Dienste inhaltlicher Validität waren auch in die Entwicklung dieses Tests erfahrene Musiklehrkräfte mit ihrer Expertise eingebunden

²⁵ Sicherheitshalber sei darauf hingewiesen, dass es sich hier um eine sehr vereinfachende Modellvorstellung handelt, die im Dienst von Aus- und Weiterbildungskonzepten für Lehrkräfte entwickelt wurde. Die hier suggerierte Linearität von Abläufen dürfte weder ein physiologisches Korrelat haben, noch trägt sie der Annahme Rechnung, dass die skizzierten Teilprozesse wohl vielfältig miteinander interagieren und bei erfahrenen Lehrkräften größtenteils automatisiert ablaufen (vgl. Dann und Haag, 2017, S. 106; Sherin, 2007, S. 385).

²⁶ Als „didaktisch angemessen“ wird eine Unterrichtshandlung in den hier zusammengefassten Studien aufgefasst, wenn sie entsprechenden Kriterien „guten Unterrichts“ aus musikdidaktischer Literatur entspricht (vgl. Krauss et al., 2011, S. 144; zum Konzept „guten Unterrichts“: siehe Berliner, 2005 und Abschnitt 1; zu den normativen Grundlagen der Studien *FALKO-M* und *LeHet Musik*: siehe Abschnitt 5.1).

– allen voran Praktikumslehrer, die in der ersten Phase der Musiklehrerbildung als Mentoren agieren, und Seminarlehrkräfte (bzw. Fachleiter und Fachleiterinnen), die für die fachliche Ausbildung in der zweiten Phase verantwortlich sind. Diese beurteilten die vorgenommene Konzeptualisierung professioneller Dispositionen und situationsspezifischer Fähigkeiten als schlüssig nachvollziehbar. Entsprechende Fähigkeiten stufen sie als wichtig für den Musiklehrerberuf und die Ausbildung von Musiklehrkräften ein. Einige Anhaltspunkte für inhaltliche Validität sind damit gegeben.

Zur provisorischen Validierung des Tests konnte eine Stichprobe von 29 Studierenden und 16 erfahrenen Musiklehrkräften herangezogen werden. Deren Testergebnisse legen nahe, dass das Testverfahren reliabel und objektiv ist (Puffer, 2021, S. 102). Vergleicht man die durchschnittlichen Testergebnisse der Studierenden mit jenen der berufserfahrenen Lehrkräfte, so zeigen sich zwischen den beiden Gruppen enorme Leistungsunterschiede (Puffer, 2021, S. 105). Geht man von der Annahme aus, dass Lehrpersonen nach einigen Jahren im Beruf über ein größeres diagnostisches und didaktisches Repertoire sowie über besser trainierte und differenzierte professionelle Wahrnehmungsfähigkeiten verfügen als Studierende, so entspricht dieser Unterschied den Erwartungen. Im Sinne kriterialer Validität lässt sich dieser Befund als Anhaltspunkt dafür interpretieren, dass im neu entwickelten Test tatsächlich alltagsnahe bzw. praxisrelevante professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften konzeptualisiert und gemessen wurden – zumindest aber Fähigkeiten, über die im Beruf stehende Musiklehrkräfte in deutlich höherem Ausmaß verfügen als die Seminar Teilnehmerinnen.²⁷

Die Ergebnisse von Post-hoc-Analysen, die im Rahmen der Evaluationsstudie vorgenommen wurden, erlauben zudem die Hypothese, dass das Verfügen über professionelle Wissensbestände, Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entscheidungsfähigkeiten nicht zusammenfällt mit der Fähigkeit, diese Kompetenzen auch situations- und problemgerecht anzuwenden (Puffer, 2021, S. 106–107). Diesem Aspekt nachzugehen wäre mit Blick auf bisherige Annahmen über Professionalisierungsprozesse sicherlich lohnend.

Zu betonen ist jedoch der vorläufige Charakter aller Befunde: Die schmale Datengrundlage lässt weder statistisch abgesicherte Aussagen über die Qualität des Testinstruments zu noch solche über die Struktur der getesteten Kompetenzfacetten oder über Merkmale der Population 'Studierende des Lehramts Musik und berufserfahrene Musiklehrkräfte'. Die Reichweite der hier vorgestellten Befunde ist limitiert auf die Stichprobe zum Erhebungszeitpunkt. Eine Validierung des Tests an einer repräsentativen Stichprobe könnte lohnend sein, um ihn auch als Instrument in wissenschaftlicher Grundlagenforschung einsetzen zu können.

Inhaltlich bleibt insbesondere die Frage nach den Einzelkomponenten offen, die tatsächlich in die Testleistung einfließen, und nach deren Verhältnis zueinander. Getestet wurde ein komplexes Aggregat aus Fähigkeiten und Fertigkeiten, das einer genaueren konzeptuellen Aufschlüsselung

²⁷ Anzumerken ist, dass die Größe des gemessenen Effekts ($t(16.52) = 7.52$, $p < .001$ (einseitig), $d = 3.02$; 95% KI [2.144, 3.888]) keine gültigen Rückschlüsse auf Unterschiede zwischen den Populationen ‚Lehrkräfte‘ und ‚Studierende‘ zulässt: Die Gruppe der 16 getesteten Lehrkräfte bestand mehrheitlich aus Absolventinnen und Absolventen gymnasialer Studiengänge ($n = 13$), die Gruppe der Studierenden ausschließlich aus Studierenden mit Musik als nicht vertieftem Unterrichtsfach oder ‚Didaktikfach‘ (Nebenfach, ‚Drittelfach‘). Bereits im Projekt *FALKO-M* zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen Studierenden sowie zwischen Lehrkräften aus ‚gymnasialen‘ und ‚nicht-gymnasialen‘ Studiengängen (Puffer & Hofmann, 2017). Es ist anzunehmen, dass ein Teil der enormen Effektstärke auf solche Schulformunterschiede zurückzuführen ist (vgl. auch Lindl & Krauss, 2017).

und besseren empirischen Trennung bedürfte. Vor dem Hintergrund entsprechender Befunde aus *FALKO-M* (Puffer & Hofmann, 2017, S. 273–274) müsste insbesondere der Einfluss allgemeiner kognitiver Fähigkeiten auf die Testergebnisse geklärt werden.

6.3 Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen

Zum Spektrum professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften, die in den Ausbildungsrichtlinien der KMK gefordert werden, zählen in erheblichem Umfang auch *musikpraktische Fähigkeiten und künstlerisch-ästhetische Kompetenzen* (KMK, 2019, S. 41–42) – ein Aspekt, der in generischen Kompetenzmodellen für Lehrkräfte mit ihrer Fokussierung auf Kognitionen und affektiv-motivationale Merkmale fehlt. Angesichts der großen Bedeutung musikpraktisch-künstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten für kompetentes Handeln im beruflichen Alltag und ihrer Abbildung in entsprechenden Studien- und Prüfungsfächern bliebe ein Modell professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften defizitär, das diese Komponente ausblendet.²⁸ So stellt sich die Frage, wie und wo sich musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen in solch einem Modell verorten lassen könnten. Im Rahmen der Projekte *FALKO-M* und *LeHet Musik* wurden dazu theoretische Überlegungen angestellt, die im Folgenden zusammengefasst sind.

6.3.1 Vorhandene Ansätze

Für Schülerinnen und Schüler liegt im nationalen musikpädagogischen Diskurs bereits ein empirisch validiertes Modell musikpraktischer Kompetenzen vor (Hasselhorn & Lehmann, 2014; Hasselhorn 2015). Eine theoretische Konzeptualisierung professioneller musikpraktischer Kompetenzen von Musiklehrkräften in allgemeinbildenden Schulen fehlt dagegen bisher. Beim Blick in musikpädagogisches, musikpsychologisches und erziehungswissenschaftliches Schrifttum fällt zunächst eine erhebliche terminologische Verwirrung auf. Exemplarisch genannt seien die Konstrukte ‚Fähigkeit‘, ‚Fertigkeit‘ und ‚Kompetenz‘: In Literatur zur allgemeinen Kompetenzdiagnostik bei Lehrkräften finden sich Vorschläge, bei denen Fertigkeit, Fähigkeit und Kompetenz im Sinne verschiedener Entwicklungsebenen aufgefasst werden (z. B. Frey, 2006, S. 32). In musikdidaktischen Texten werden ‚Musizierfertigkeiten‘ und ‚Musizierfähigkeiten‘ offensichtlich als Synonyme betrachtet (z. B. Bähr, 2005, S. 165; Pabst-Krueger, 2013, S. 162). Aus der Instrumental- und Vokaldidaktik stammt der Vorschlag, musikpraktische Fertigkeiten als Form prozeduralen Wissens bzw. als prozedurale Fähigkeiten zu behandeln, deren Verhältnis zum sensomotorischen Bereich allerdings unklar bleibt (Mahlert, 2007, S. 24–25). In musikpsychologischen Beiträgen werden musikalische Fertigkeiten einmal als beobachtbares Verhalten, also performativ, aufgefasst (Müllensiefen & Hemming, 2018, S. 94), an anderer Stelle als erlern- und trainierbare Dispositionen, die Menschen zum Bewältigen bestimmter Aufgaben befähigen, beispielsweise auch zum Musizieren (Hasselhorn & Lehmann, 2014; Platz & Lehmann, 2018). Im Folgenden wird, auch im Anschluss an psychologischen Sprachgebrauch (z. B. Wirtz, 2017, S. 584), die letztgenannte Auffassung übernommen. Von solchermaßen verstandenen Fertigkeiten zu unterscheiden sind ‚Fähigkeiten‘ als die Gesamtheit der zur Ausführung einer bestimmten Leistung erforderlichen personalen Bedingungen und Eigenschaften, die einen Tätigkeitsvollzug steuern (Wirtz, 2017, S. 556).

²⁸ Vgl. dazu analoge Überlegungen zu „motorischen Kompetenzen“ im Fach Sport (z. B. Kettenis, 2014, S. 249–250; Messmer, 2014; Pfitzner, 2014, S. 17–25).

Im internationalen musikpädagogischen Diskurs begegnet der Begriff *artistic knowledge*, der aber für die Konzeptualisierung musikpraktisch-künstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen eines Kompetenzmodells als zu diffus erscheint: Im einen Fall dient *artistic knowledge* als Bezeichnung für das Ergebnis der künstlerischen (Instrumental-)Ausbildung im Rahmen eines Lehramtsstudiums Musik (Lehmann-Wermser, 2013). Einer anderen Auffassung zufolge umfasst das Konstrukt *creativity and imagination and the expression of ideas and emotions* (Georgii-Hemming, 2013, S. 37). In wieder anderer Perspektive wird der Begriff zum terminologischen Passepartout: *'Artistic' can refer to a person, an object or a disposition; to the identities of the arts and their professional application. 'Knowledge' incorporates such aspects as scholarship, understanding, acquaintance and skill; it is more than the acquisition of factual information* (Stephens, 2013, S. 73). Das Konstrukt Wissen (*knowledge*) wird hier in einem Maß erweitert, das die für den Zweck empirischer Überprüfung unabdingbaren Differenzierungen und Abgrenzungen nicht mehr zulässt. Zudem werden *skills* als Teilmenge von *knowledge* beschrieben, was sich mit gängigen Konzepten der Psychologie nicht vereinbaren lässt (vgl. z. B. VandenBos, 2007, S. 857).

Blickt man auf bereits vorhandene Modellierungen musikpädagogischer Lehrkompetenz, die auf Shulmans (1986, 1987) Topologie professionellen Wissens Bezug nehmen, so zeigt sich im internationalen Diskurs die Tendenz, musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen als eigenständige Dimension von Lehrendenkompetenz zu betrachten, deren Verhältnis zum Professionswissen sehr unterschiedlich bestimmt wird. Das Spektrum reicht von einer groben Differenzierung zwischen *professional knowledge* und *skills of music teachers* (Burnard, 2013) bis hin zu komplexeren Ansätzen. So stellten Chandler und Forrester (2016) in einem Tagungsbeitrag ein Modell professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften vor, in dem sie den Begriff *Skill Knowledge* einführen. Die Autoren stellen diese Komponente auf eine Stufe mit Shulmans *Content Knowledge (CK)* und *Pedagogical Knowledge (PK)* und leiten von dort aus analog zu Shulman Ausdifferenzierungen ab: *Pedagogical Skill Knowledge, Content Skill Knowledge, Pedagogical Content Skill Knowledge*. Die Beispiele, die das Autorenteam zur Erläuterung gibt, bezeichnen durchwegs ein *knowing how* (z. B. *knowing how to play an arpeggio chord on the piano* als Beispiel für *Content Skill Knowledge*). Offen bleibt, ob hier – was der Anschluss an Shulman nahelegt – prozedurales Wissen über die Ausführung musikpraktischer Vollzüge gemeint ist. In diesem Fall wären sensorische, perzeptive und motorische Dispositionen nicht berücksichtigt, was mit Blick auf bisheriges Wissen über künstlerisch-musikalische Expertise und ihre Entstehung aber nicht einleuchtet (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018, S. 204–205; Platz & Lehmann, 2018). Auch Krankheitsbilder wie fokale Dystonie (Schuppert & Altenmüller, 2018, S. 421) legen nahe, dass Konzepte, die künstlerisch-musikalische Fertigkeiten rein über kognitive Komponenten erklären wollen, zu kurz greifen: Betroffene wissen in der Regel noch ganz genau, 'wie es geht' und können auch die physischen Abläufe imaginieren, die beispielsweise die Interpretation eines Klavierstücks ermöglichen, sind aber dennoch nicht mehr imstande, sie auch dieser Vorstellung gemäß auszuführen.

In anderer Lesart könnte man jedoch auch zur Auffassung gelangen, dass das Konstrukt *skill knowledge* nach Chandler und Forrester (2016) solche musikpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten einschließen soll. Das jedoch zöge das Problem nach sich, dass ein Hybrid aus Wissen und Fertigkeiten auf derselben theoretischen Ebene verortet wäre wie Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen, die bei Shulman (und in zahlreichen auf ihn rekurrierenden Studien) als rein kognitive Komponenten von Lehrprofessionalität konzeptualisiert sind (vgl. Baumert & Kunter, 2011;

Blömeke, 2011; Krauss et al., 2017; Shulman, 1986). Ein Konzept, das musikpraktische Kompetenzen von Musiklehrkräften in schlüssiger Weise theoretisch modelliert und für empirische Forschung operationalisierbar macht, steht offensichtlich noch aus.

6.3.2 Ein Vorschlag zur Modellierung

Im fachspezifischen Kompetenzprofil der KMK wird eine ganze Reihe musikpraktisch-künstlerischer Kompetenzen aufgelistet, über die Absolventinnen und Absolventen eines Lehramtsstudiums verfügen sollen: Expertise auf mindestens einem Instrument und in Gesang; Fähigkeiten im schulpraktischen Musizieren wie Liedbegleitung, Improvisation in unterschiedlichen Stilen und Genres auf einem Akkordinstrument, Instrumentalspiel in verschiedenen Stilrichtungen; Fähigkeiten im Umgang mit Instrumenten des schulischen Gruppenmusizierens (Kenntnisse von Spieltechniken und Klangmöglichkeiten, eigene Spielfertigkeiten); musikpraktische Erfahrung mit der Musik verschiedener Kulturen; Fähigkeiten im Bereich 'Musik und Bewegung' und in szenischem Spiel zu Musik; Dirigieren und weitere Kompetenzen, die zur Anleitung musikpraktischer Arbeit auch in heterogenen Lerngruppen (z. B. beim Klassenmusizieren) notwendig erscheinen (KMK, 2019, S. 42). Bei all diesen Aktivitäten handelt es sich um gleichermaßen anspruchsvolle wie voraussetzungsreiche menschliche Tätigkeiten, bei denen unter anderem Informationen aus unterschiedlichen Sinneskanälen integriert, viele (fein)motorische Spiel- oder Singbewegungen in Sekundenbruchteilen präzise ausgeführt und gegebenenfalls im Zusammenspiel mit Mitspielenden oder -singenden koordiniert werden müssen (vgl. Platz & Lehmann, 2018, S. 64). Voraussetzung für musikalische Leistungen auf einem Niveau, das bereits für das Bestehen einer Eignungsprüfung für einen Lehramtsstudiengang Musik vonnöten ist, ist eine langjährige Ausbildung entsprechender Kompetenzen, in der kontinuierliches Üben eine zentrale Rolle spielt. Solche Lern- und Übeporgänge sowie die dadurch ermöglichte musikpraktisch-künstlerische Performanz schließen kognitive, affektiv-emotionale, sensorische, perzeptive und motorische Aspekte ein (vgl. Müllensiefen & Hemming, 2018; Platz & Lehmann, 2018; Schuppert & Altenmüller, 2018; VandenBos, 2007, S. 857; Weninger, 2001, S. 34). Performanz auf Grundlage musikpraktisch-künstlerischer Kompetenzen ist beobachtbar, womit diese Dispositionen prinzipiell auch messbar sind.

Vor diesem Hintergrund wird ein erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften vorgeschlagen (Abb. 7). Zur kognitiven und affektiv-motivationalen Komponente sowie der in Abschnitt 6.2 postulierten perzeptiven Komponente tritt ein sensomotorischer Aspekt. Im Zusammenwirken ermöglichen sie musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten als wesentlichen Bestandteil fachspezifischer professioneller Kompetenz:

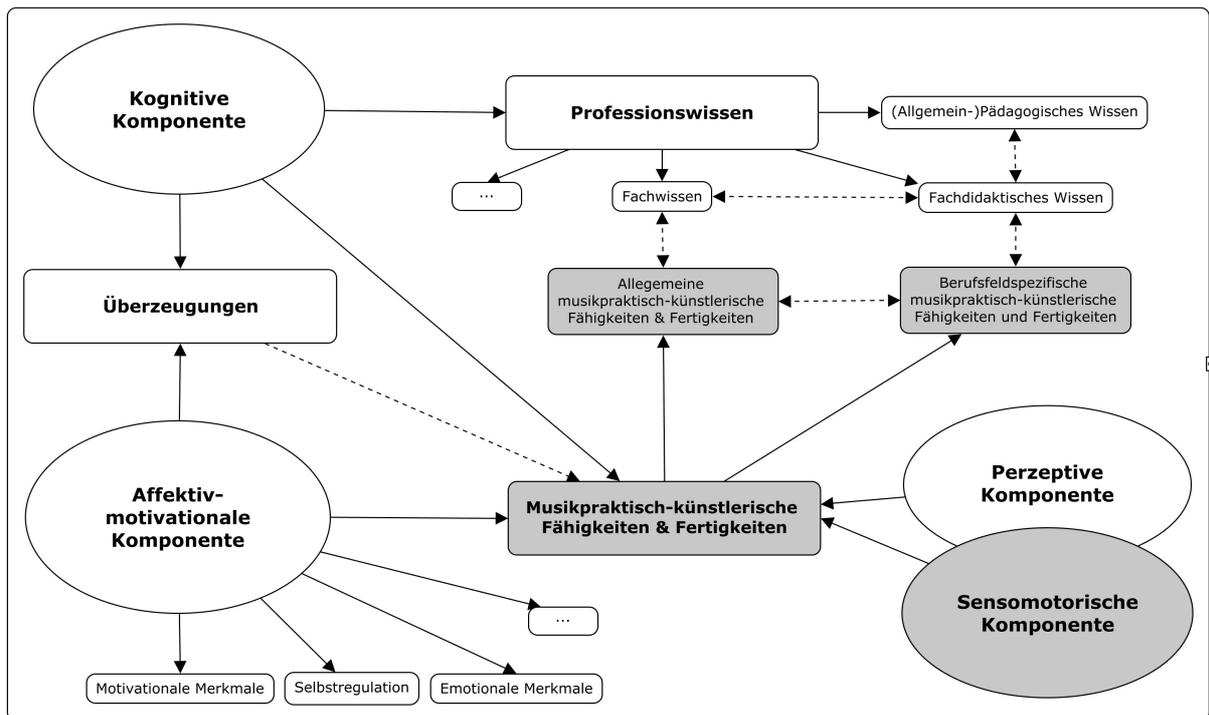


Abbildung 7: Erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften.

Diese Modellierung erweitert und konkretisiert einen früheren Vorschlag (Hofmann & Puffer, 2018) und bewegt sich im selben theoretischen Bezugsrahmen wie die bisher vorgestellten Konzeptualisierungen professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften: Musikpraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten werden als erlern- und trainierbare Dispositionen aufgefasst (vgl. Gruber & Lehmann, 2008; Hasselhorn & Lehmann, 2014; Platz & Lehmann, 2018), die zur erfolgreichen Ausübung des Berufs 'Musiklehrer' bzw. 'Musiklehrerin' notwendig sind. Ihre Verortung im Modell ist aber auch kompatibel mit Konzepten der arbeits- und organisationspsychologischen Diagnostik, in denen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Personen mit Bezug auf Arbeit und Beruf entfaltet werden: Aspekte der motorischen Leistungsfähigkeit sind dabei explizit eingeschlossen (Krohne & Hock, 2007, S. 425).

Analog zur Modellierung professioneller Wissensbestände in *FALKO-M* unterscheidet das hier abgebildete Modell zwischen zwei Komponenten musikpraktischer Kompetenz, die eine Musiklehrkraft benötigt, um Kinder und Jugendliche beim Erwerb und Ausbau musikbezogener Kompetenzen zu unterstützen: ‚allgemeine‘ und berufsfeldspezifische musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen. Allgemeine musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen bilden eine Entsprechung zum Fachwissen, wie es im Projekt *FALKO-M* konzeptualisiert ist (Puffer & Hofmann, 2017, S. 257–261): Hier geht es um ‚unterrichtsnahe‘ vertiefte musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die beispielsweise auch Professionelle aus anderen Musikberufen oder besonders fortgeschrittene musikalische Laien verfügen können. Aus dem Bereich ‚klassischer‘ Kunstmusik sei exemplarisch die Kompetenz genannt, Beethovens Klavierstück ‚Für Elise‘ (WoO 59) lebendig und ansprechend vorzutragen. Im professionellen Kontext ‚schulischer Musikunterricht‘ wird dies relevant, wenn es beispielsweise darum geht, Jugendlichen in der bayerischen Realschule ein Live-Erlebnis der im Lehrplan vorgesehenen „altersgemäße[n] Werke oder Werkausschnitte aus

der Wiener Klassik“ zu ermöglichen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017b, S. 790) – und damit als ‚Künstlerpädagoge‘ bzw. ‚Künstlerpädagogin‘ im Sinne Leo Kestenbergs tätig zu werden (vgl. Kestenberg, 1921, S. 24–32; Ott, 1986, S. 483). Gleiches gilt für vokale und instrumentale Kompetenzen aus den Bereichen Rock/Pop/Jazz. Betrachtet man Musikunterricht zudem als „Anwalt unterschiedlichster musikalischer Praxen und Teilkulturen“ (Schütz, 1996, S. 8), die über westlich-abendländische Kunst- und Volksmusik und populäre Musik hinausreichen, dann rückt auch der gekonnte Umgang mit einem Kunstinstrument wie der Oud oder mit digitalem Instrumentarium ins Spektrum professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften.

Von diesen vertieften künstlerischen Kompetenzen, die prinzipiell auch in anderen Feldern als schulischem Musikunterricht bedeutsam sein können, sind musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen zu unterscheiden, die ausschließlich im Berufsfeld ‚schulischer Musikunterricht‘ bzw. in verwandten musikpädagogischen Kontexten benötigt werden. In Abbildung 7 sind sie als „Berufsfeldspezifische musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ bezeichnet. In diese Kategorie fallen beispielsweise Fähigkeiten im schulpraktischen Instrumentalspiel, die sich nicht nur im möglichst fehlerfreien, mehr oder weniger kunstvollen Spielen einer Liedbegleitung erschöpfen. Auf professionellem Niveau sind weitere Kompetenzen gefordert, etwa die, beim musikpraktischen Üben im Klassenverband je nach Lernstand variabel zu begleiten, um den musikalischen Fortschritt optimal zu fördern, das Begleitinstrument auch zur Steuerung musikalischer Abläufe zu nutzen oder mit seiner Hilfe musikalische Sachverhalte ‚anhörlich‘ zu machen, etwa durch geeignete Verfremdungstechniken bzw. „Falsifikation“ (Lemmermann, 1984, S. 284). An dieser Stelle wird die enge Verknüpfung solcher musikpraktischen Kompetenzen mit der Professionswissenskomponente ‚Fachdidaktisches Wissen‘ deutlich, insbesondere mit der Facette ‚Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien‘ (vgl. Abschnitt 6.1.2): Entsprechende Wissensbestände erscheinen als zwingende Voraussetzung für einen sinnvollen Einsatz berufsfeldspezifischer musikpraktisch-künstlerischer Kompetenzen, schließen diese aber nicht ein.

Zu betonen ist, dass es sich hier um einen ersten Entwurf eines Modells professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften handelt, der noch viele Fragen offenlässt. So ist zu diskutieren, inwieweit die gewählte Terminologie sich tatsächlich als geeignet erweist, die neu hinzugefügten Komponenten präzise zu bezeichnen. Unklar ist auch, wie die Natur von Überlappungen, Schnittstellen und Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Komponenten inhaltlich zu spezifizieren und grafisch darzustellen wäre. Im Unterschied zu den Aspekten professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften, die in den Abschnitten 6.1 und 6.2 erläutert wurden, handelt es sich hier um einen Vorschlag, der theoriegeleitet erstellt wurde, um eine Lücke bisheriger Modellierungen zu schließen. Erste Dialoge mit wissenschaftlich arbeitenden Musikpädagoginnen und -pädagogen lassen den ermutigenden Schluss zu, dass die Modellierung logisch nachvollziehbar erscheint. Weitere Diskussionen stehen aber ebenso noch aus wie eine empirische Prüfung der postulierten Struktur mit Hilfe eines geeigneten, noch zu entwickelnden Instrumentariums.

7. Diskussion

Die vorliegende Arbeit widmete sich den Fragen, mit welchen spezifischen Anforderungen Lehrkräfte beim Unterrichten des Fachs Musik konfrontiert sind und über welche Eigenschaften und

Fähigkeiten sie verfügen müssen, um 'gute' Unterrichtsangebote (im Sinne Berliners, 2005) gestalten zu können. Dabei wurde an ein überfachliches Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften angeknüpft (Blömeke et al., 2015), was die Reflexion weiterer Fragen notwendig machte: Inwieweit lässt sich ein solches generisches Modell, das mit Blick auf andere Unterrichtsfächer wie Mathematik entwickelt wurde, auf Musiklehrkräfte anwenden? Wo endet die Übertragbarkeit? Inwiefern heben sich das Unterrichten von Musik, die damit verbundenen Anforderungen und die dafür notwendigen professionellen Kompetenzen ab vom Unterrichten in anderen Fächern oder vom 'Unterrichten in der Schule allgemein'?

7.1 Ist Musik-Unterrichten 'anders'?

Im Rahmen der hier zusammengefassten Forschungsprojekte konnte gezeigt werden, dass sich Konzepte von Lehrprofessionalität, die fachübergreifend oder mit Blick auf andere Unterrichtsfächer entwickelt wurden, prinzipiell auf schulischen Musikunterricht übertragen lassen. In *FALKO-M* gelang es, nach dem Vorbild des Projekts *COACTIV* (Kunter et al., 2011) die Professionswissenskomponenten 'Fachwissen' und 'Fachdidaktisches Wissen' für Musikunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 theoriegeleitet zu modellieren, in ein Testkonzept zu überführen und empirisch zu validieren. Im Projekt *LeHet Musik* wurde Vergleichbares für Professionswissen und situationsspezifische Fähigkeiten im Bereich des Singens mit Kindern in Angriff genommen. Theoretischer Ausgangspunkt war dabei das erweiterte Modell professioneller Kompetenz als Kontinuum nach Blömeke et al. (2015), ergänzt um die Vorarbeiten aus *FALKO-M*.

Bei der theoretischen Konzeptualisierung fachspezifischer Kompetenzen wurde ebenso wie bei der Auswertung der qualitativen Daten aber auch deutlich, dass bloßes fachspezifisches 'Ausschraffieren' generischer Modelle zur adäquaten Beschreibung von Anforderungen an musikpädagogische Lehrprofessionalität nicht ausreicht. Begibt man sich auf die Ebene alltäglicher berufsfeldspezifischer Erfordernisse beim Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten von Musikunterricht, dann werden rasch Besonderheiten des Fachs sichtbar, die Modifikationen des fachübergreifenden theoretischen Rahmens nahelegen – beispielsweise eine verglichen mit anderen Unterrichtsfächern höhere Gewichtung einzelner Facetten professioneller Kompetenz. So gehört es zu den Eigenheiten des Schulfachs Musik, dass in seinem Mittelpunkt das Umgehen mit einem 'ästhetischen Gegenstand' steht, für den es keine allgemein anerkannte Definition gibt. Divergierende Auffassungen vom 'Unterrichtsgegenstand Musik' führen seit Jahrzehnten zu unterschiedlichen Legitimationsstrategien für und Vorstellungen von Musikunterricht. Die bestehende Fülle konkurrierender musikdidaktischer Modelle und Konzepte auf der einen und das Fehlen bundesweiter Bildungsstandards auf der anderen Seite unterscheiden den Musikunterricht deutlich von Fächern mit verbindlicheren Zielperspektiven und ausgeprägter „Durchprozessierungslogik“ (Bonnet & Hericks, 2014a, S. 93) wie Mathematik oder Fremdsprachen. Für Musiklehrkräfte im Beruf bedeutet dies, dass sie in besonderer Weise über fachdidaktisches Wissen und Reflexionsvermögen verfügen müssen, um Potenziale von musikbezogenen Materialien und Aufgabenstellungen fundiert beurteilen zu können – also über professionelle Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, eigenständige und reflektierte Entscheidungen über die grundsätzliche Ausrichtung ihres Unterrichts zu treffen, Unterrichtsziele, Inhalte und Methoden darauf abzustimmen und aus der angebotenen Vielfalt geeignete Materialien auszuwählen oder selbst zu entwickeln.

Hinzu kommen Herausforderungen, die aus der zentralen Bedeutung von Musikpraxis im Klassenverband und musikalisch-ästhetischer Erfahrung resultieren (vgl. Abschnitt 5.2). Eine Zusammenschau von curricularen Anforderungen und Beiträgen aus dem musikdidaktischen Diskurs legt nahe, allgemeine Vorstellungen von Unterrichtsqualität zu erweitern, beispielsweise durch ästhetische und sensomotorische Aktivierung als fachspezifisch bedeutsame Ergänzungen einer kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Zur schüler- und sachgerechten Gestaltung von Musizierphasen in heterogenen Großgruppen müssen Lehrkräfte über Kompetenzen verfügen, die für Lehrende anderer Fächer nicht oder nicht mit demselben Gewicht relevant sein dürften. So sind neben einschlägigen Fachwissensbeständen auch musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen zwingend erforderlich, die zwar eng mit kognitiven und affektiv-motivationalen Komponenten von Lehrendenkompetenz verknüpft sind, sich aber nicht erschöpfend durch sie abbilden lassen. Zu ergänzen sind eine perzeptive und eine sensomotorische Komponente. Gemeinsam mit kognitiven und affektiv-motivationalen Aspekten lassen sich damit musikpraktisch-künstlerische Dispositionen als bedeutende Komponenten musikpädagogischer Lehrprofessionalität modellieren: Die Komponente „Allgemeine musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ umfasst Kompetenzen, über die prinzipiell auch musikalisch gut gebildete Laien und Professionelle aus anderen Musikberufen verfügen können, beispielsweise versiertes Klavierspiel. Die zweite, berufsfeldspezifische Komponente vereint Fähigkeiten und Fertigkeiten, die außerhalb musikpädagogischer Kontexte in der Regel nicht benötigt werden, beispielsweise schulpraktisches Instrumentalspiel in seinen verschiedenen Ausprägungen oder spezifisch 'schulpraktische' Fähigkeiten im Singen.

Um beim Klassenmusizieren einen geordneten Unterrichtsablauf zu gewährleisten, benötigen Musiklehrkräfte zudem domänenspezifisches Wissen über Klassenführung und Unterrichtsorganisation, einschließlich Raum- und Materialmanagement. Hier handelt es sich um Wissensbestände, über die Lehrkräfte anderer Fächer nicht verfügen müssen, und die deshalb konzeptuell adäquater als Facette fachdidaktischen Wissens zu fassen sind denn als 'fachspezifisch gefärbte' Ausprägung allgemeinen pädagogischen Wissens.

Über domänenspezifische Wissensbestände und musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen hinaus erfordern schulische Musiziersituationen auch umfangreiche und über einen längeren Zeitraum hin trainierte situationsspezifische Fähigkeiten. Bisherige Ergebnisse aus videografischer Unterrichtsforschung legen nahe, dass beim Musiklernen und -lehren Imitation und Koordinationsvorgänge eine wesentliche Rolle spielen (z. B. Hellberg, 2019; Spychiger, 2015). Eigene Interviewdaten lassen den Schluss zu, dass sich Musiklehrkräfte beim Singen mit Schulklassen an außerschulischen musikalischen Praktiken in der Großgruppe orientieren, insbesondere am Chorsingen (Puffer, i. V.). Dort ist das Geschehen in der Regel stark lehrer- bzw. leiterinnenzentriert. Die anleitende Person muss in der Lage sein, mehrere komplexe Tätigkeiten simultan auszuführen: Neben die üblichen Aspekte professioneller Wahrnehmung und Entscheidungsfindung treten die eigene musikalische Performanz, das Motivieren, Koordinieren und Anleiten der musikalischen Aktivitäten sowie diagnostisches Hören und Sehen. Zudem sind beim Klassenmusizieren im Plenum Handlungsentscheidungen in besonders hoher zeitlicher Dichte zu treffen, wenn man den Anforderungen adaptiven Unterrichtens einerseits und der Qualitätsvorstellung eines reibungslosen Unterrichtsablaufs andererseits gerecht werden möchte. Diese Spezialform des unterrichtlichen 'Handelns unter Druck' wird von Studierenden und Musiklehrkräften als gleichermaßen physisch

und psychisch beanspruchend beschrieben (Puffer, 2019, i. V.). Um als Musiklehrerin oder Musiklehrer über viele Jahre hinweg gesund und leistungsfähig zu bleiben, erscheinen folglich auch spezifische selbstregulative Fähigkeiten erforderlich.

Ein dritter Faktor, der das Handlungsfeld 'Musikunterricht' über alle Jahrgangsstufen und Schularten hinweg stark determiniert, sind heterogene fachspezifische Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abschnitt 5.3). Im Unterschied zu Unterrichtsgegenständen wie Mathematik oder Chemie wird Musik auch in großem Umfang außerhalb von Schule gelehrt und gelernt. Der Zugang zu musikalischen Bildungsangeboten ist einerseits in hohem Ausmaß vom sozioökonomischen Status des Elternhauses abhängig, andererseits von schulorganisatorischen Aspekten wie einer ausreichenden Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften. Für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen bedeutet dies, dass fachspezifische Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen über die gesamte Schullaufbahn hinweg stark differieren, sowohl im musikbezogenen Vorwissen und fachsprachlichen Fähigkeiten als auch im musikpraktischen Bereich. Musiklehrende müssen folglich über Kompetenzen verfügen, die binnendifferenzierendes und adaptives Unterrichten sowohl im Bereich 'theoretischen' Unterrichts als auch in der musikalischen Praxis ermöglichen. Exemplarisch genannt sei die voraussetzungsreiche Fähigkeit, im Rahmen der Unterrichtsplanung musikalische Arrangements für das Klassenmusizieren zu erstellen, die sowohl differenziert auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten und im Unterrichtsgeschehen bei Bedarf variierbar sind als auch musikalisch ansprechend gestaltet. Dazu bedarf es entsprechender musiktheoretischer Kenntnisse und fachdidaktischen Wissens über typische Lernwege und -schwierigkeiten von Kindern beim elementaren Musizieren sowie über Potenziale und Grenzen vorfindlicher Materialien. Hinzu kommt spezifisches Wissen über die individuellen musikbezogenen Lernvoraussetzungen der zu unterrichtenden Kinder, was wiederum entsprechende diagnostische Fähigkeiten voraussetzt. Beim Durchführen des Unterrichts spielen dann die oben bereits angesprochenen situationsspezifischen Wahrnehmungs- und Entscheidungsfähigkeiten sowie musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten eine zentrale Rolle.

Die in Abschnitt 5.3 zusammengefassten Befunde legen überdies nahe, dass beim Musizieren mit leistungsheterogenen Klassen auch professionelle Überzeugungen der Lehrkräfte großen Einfluss auf Unterrichtsentscheidungen haben – analog zu Befunden aus anderen Unterrichtsfächern und Domänen. Exemplarisch genannt seien implizite Konzepte musikalischer Begabung und damit verknüpfte (Selbst-)Wirksamkeitsüberzeugungen zur Frage, inwieweit das musikalische Leistungsvermögen von Kindern durch schulischen Unterricht bzw. durch die eigenen Unterrichtsaktivitäten überhaupt beeinflussbar ist.

Zahlreiche Indikatoren deuten also darauf hin, dass das Unterrichten vor allem im musikpraktischen Bereich in vielerlei Hinsicht 'anders' ist als das Unterrichten anderer Fächer, und dass Musiklehrkräfte folglich über professionelle Kompetenzen verfügen müssen, die für andere Unterrichtsfächer nicht benötigt werden. Um diese angemessen abzubilden, bedürfen generische Modelle professioneller Lehrkompetenz entsprechender Ergänzungen. Erste Vorschläge dazu sind in der vorliegenden Arbeit in Form eines Rahmenmodells professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften gemacht (Abb. 6 und 7).

Zu fragen ist aber auch, inwieweit die identifizierten Spezifika und Anforderungen tatsächlich ausschließlich für das Fach Musik bedeutsam sind. So kann vermutet werden, dass Aspekte wie das Lernen durch und in Koordination oder spezifische perzeptive Fähigkeiten der Lehrperson

auch durchaus relevant für andere Fächer sein könnten und dort bisher lediglich noch nicht explizit diskutiert werden.²⁹

7.2 Limitationen der vorliegenden Arbeit

Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein erster Versuch, ein empirisch gestütztes fachspezifisches Rahmenmodell professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften zu konzeptualisieren. Bei dessen Rezeption sind allerdings wichtige Limitierungen zu beachten: Eine Generalisierung der Ergebnisse der Einzelstudien, die in die Modellierung einfließen, ist nur in begrenztem Umfang möglich. Dies hängt zum einen mit der Datenbasis zusammen: Fast alle Untersuchungspartnerinnen und -partner der empirischen Studien kamen aus Bayern. Eine Validierung der entwickelten Tests an Studierenden und Lehrkräften aus anderen Bundesländern steht ebenso noch aus wie für Schulformen und Lehrämter, die in Bayern nicht existieren. Zudem nahmen die Studien nur Lehrkräfte und Studierende mit Musik als grundständig studiertem Haupt- oder Nebenfach in den Blick; die große Gruppe der Lehrkräfte, die an Schularten mit Klassenlehrerprinzip 'fachfremd' Musik unterrichten, blieb aus forschungsökonomischen Gründen unberücksichtigt.

Noch in einem weiteren wesentlichen Aspekt sind die gewonnenen Erkenntnisse ausschnitthaft: Im Laufe der Arbeit wurde sehr deutlich, dass schulischer Musikunterricht viele verschiedene Handlungsfelder umfasst. 'Musiklehrer' bzw. 'Musiklehrerin' erwies sich als eine Sammelbezeichnung für eine Reihe recht unterschiedlicher Berufsbilder. Die hier zusammengefassten Studien erschließen Teilbereiche des Musikunterrichts in den Jahrgangsstufen 1 bis 6, ohne auf Spezifika der jeweiligen Schularten einzugehen. Die bisherigen Befunde aus der Studie *Handlungsnahе Kognitionen von Musiklehrkräften* (Puffer, i. V.) legen zudem nahe, Unterschiede genauer in den Blick zu nehmen, die zwischen 'Generalistinnen' in Schularten mit Klassenlehrerprinzip und 'Fachlehrkräften' mit Musik als einzigem oder einem von zwei Unterrichtsfächern zu bestehen scheinen. Die beiden Gruppen unterscheiden sich offenbar nicht nur in professionellen Wissensbeständen und musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen, sondern auch in ihrem Selbstverständnis als Musik-Unterrichtende, in ihren Überzeugungen und Werthaltungen.

Zu beachten ist auch, dass sich die hier zusammengefassten empirischen Untersuchungen auf Aspekte von Lehrkompetenz beschränken, die sich mit Hilfe gängiger bildungswissenschaftlicher Forschungsansätze wie Tests und Interviews gut empirisch untersuchen lassen. Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen als zentrale Komponente musikpädagogischer Professionalität sind in der vorliegenden Arbeit zwar theoretisch konzeptualisiert; Präzisierung, Ausdifferenzierung und empirische Validierung des Modells wurden aber angesichts der erheblichen Herausforderungen, die damit einher gehen würden, bisher nicht in Angriff genommen. Hier bedarf es weiterer Anstrengungen in den kommenden Jahren.

Kritisch zu betrachten sind insbesondere die ökologische und die prädiktive Validität der Tests zu Professionswissen und situationspezifischen Fähigkeiten aus den Studien *FALKO-M* (Puffer & Hofmann, 2017) und *LeHet Musik* (Puffer, 2021). Zwar ließ sich zeigen, dass beide Tests Kompetenzen messen, über die berufserfahrene Lehrkräfte in erheblich größerem Ausmaß verfügen als Lehramtsstudierende. Die Frage, welchen Vorhersagewert die Testergebnisse für die

²⁹ Vgl. ähnliche Überlegungen in Praetorius et al., 2020, S. 425–426.

Qualität des Musikunterrichts besitzen könnten, den die Testteilnehmer und -teilnehmerinnen tagtäglich abhalten, ist jedoch offen. Gleiches gilt für die Lernerträge ihrer Schülerinnen und Schüler. Die hier zusammengefassten Studien nehmen nur die Angebotsseite des komplexen Gefüges 'Musikunterricht' in den Blick. Aspekte der Nutzung durch die Lernenden, der erzielten Lernerträge und weiterer beobachtbarer Indikatoren von Unterrichtsqualität waren nicht Gegenstand der Untersuchungen. Erste musikspezifische Werkzeuge zu deren Erfassung existieren bereits oder befinden sich in der Entwicklung (z. B. Ehninger et al., 2021; Hasselhorn, 2015; Knigge et al., 2010; Kranefeld et al., 2015). Es steht zu hoffen, dass sich in den kommenden Jahren mit Hilfe mehrperspektivischer forschungsmethodischer Zugänge, die sich einer Kombination fachspezifischer und fachübergreifender Mess- und Beobachtungsinstrumente bedienen, Aufschlüsse über den Einfluss fachspezifischer professioneller Kompetenzen auf Unterrichtsqualität und Lernerträge im schulischen Musikunterricht gewinnen lassen.

Mit Blick auf das Anliegen ökologischer Validität sind zudem die Maßstäbe für „didaktisch angemessenes“ Handeln von Musiklehrkräften zu diskutieren, die im Zuge der Testentwicklungen angelegt wurden. Ein Fachdiskurs über Unterrichtsqualität kommt erst in jüngster Zeit in Gang (Kranefeld, 2021). Innerhalb des von Curricula und Ausbildungsrichtlinien vorgegebenen Rahmens musste eine Reihe entsprechender Setzungen vorgenommen werden, die sich – im Anschluss an Berliners (2005) Konzeptualisierung ‚guten‘ Unterrichts – vor allem auf einschlägige musikdidaktische Literatur, Unterrichtswerke, Lehrerhandreichungen und Beiträge in musikpädagogischen Fachzeitschriften stützten (vgl. z. B. Puffer & Hofmann, 2017, S. 249–250). Mit Blick auf die ökologische Validität der Studien ist aber zu fragen, in welcher Beziehung die in Curricula und Fachliteratur postulierten Qualitätsvorstellungen zueinander stehen, und wie sie sich zu Maßstäben ‚guten‘ Unterrichts verhalten, die sich aus mündlichen Äußerungen angehender oder im Berufsleben stehender Musiklehrkräfte rekonstruieren lassen (vgl. z. B. Linn, 2017; Niessen, 2006; Puffer, 2013, 2019, i. V.).

Zu reflektieren ist darüber hinaus der Einfluss der gewählten theoretischen Rahmung auf die Ergebnisse der hier zusammengefassten Studien. Die in Abschnitt 2 skizzierten Modelle und Konzepte professioneller Kompetenz hatten im Forschungsprozess eine wichtige heuristische Funktion: Sie lenkten den Blick auf Aspekte der Professionalität von Musiklehrkräften, die zu Beginn der hier zusammengefassten Arbeiten im deutschsprachigen Diskurs noch praktisch keine Rolle spielten (vgl. z. B. Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013) und eröffnete dadurch neue Erkenntnismöglichkeiten. Gleichzeitig wirkt die kompetenztheoretische Rahmung aber auch limitierend: Merkmale von Musiklehrprofessionalität, die beispielsweise aus Sicht des Persönlichkeitsparadigmas, strukturtheoretischer, berufsbiografischer oder anerkennungstheoretischer Ansätze bedeutsam sein könnten, bleiben ausgeblendet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Arbeit grundlegende Erkenntnisse zu fachspezifischen professionellen Kompetenzen von Musiklehrkräften bereitstellt und einen theoretischen Rahmen zu deren weiterer Erforschung vorschlägt. Wie bei jeder frühen Erkundung eines noch weitgehend unerschlossenen Terrains sind die Ergebnisse aber durchwegs als vorläufig, ergänzungs- und korrekturbedürftig zu betrachten. Die weitere systematische Erschließung des Gebiets sowie das Zusammenführen bereits bestehender oder gerade im Entstehen begriffener Konzepte musikpädagogischer Professionalität und methodischer Ansätze zu deren

Erforschung stellen wichtige Arbeitsfelder für die kommenden Jahre dar – sowohl aus innerfachlich-musikpädagogischer Perspektive als auch unter dem Dach trans- und interdisziplinärer Forschungsprojekte.

Dank

Der vorliegende Text wurde im Januar 2021 als Manteltext einer Schriftlichen Habilitationsleistung an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg eingereicht. An dieser Stelle sei allen gedankt, die zum Gelingen dieses Projekts beigetragen haben. Die Modellierung und Ausdifferenzierung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften wäre nicht möglich gewesen ohne langjährige und enge Kooperation mit Prof. Dr. Bernhard Hofmann. Ihm sei an dieser Stelle nicht nur für sein herausragendes Engagement als Mentor im Habilitationsverfahren gedankt, sondern auch für viele Stunden inspirierender und fruchtbarer gemeinsamer Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Prof. Dr. Anne Niessen, Prof. Dr. Andreas Hartinger und Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser begleiteten, unterstützten und bereicherten die Arbeit als Mentorin und Mentoren bzw. Gutachtende auf vielfältige Weise. Auch Ihnen gebührt großer Dank. Gedankt sei auch Reinhard Eckl für die langjährige und geduldige Unterstützung meiner Arbeit und für die sorgfältige Durchsicht des Manuskripts. Wertvolle Anregungen zur inhaltlichen und redaktionellen Überarbeitung des Beitrags verdanke ich Jens Knigge und den anonymen Reviews für die b:em.

Literatur

- Ahlers, M. (2018). Musiklernen und digitale Medien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 405–410). UTB.
- Ahlers, M. & Seifert, A. (2015). Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 36. Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 235–249). Waxmann.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407831798
- Arnold-Joppich, H. (2015). Umgang mit der Kinderstimme - „Stimm-Bildung“. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule: Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (106-119). Helbling.
- Bähr, J. (2005). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 159–167). Cornelsen Scriptor.
- Baier, F., Decker, A.-T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Kunter, M. (2018). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *The British journal of educational psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Bailer, N. (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf: Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Universal Edition.

- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37–50.
<https://doi.org/10.1177/1321103X060260010101>
- Bastian, H. G. (1995). Studien- und Berufsmotivation von Musiklehrerstudentinnen und -studenten: Ergebnisse einer Befragung in den alten und neuen Bundesländern. In N. Knolle & T. Ott (Hrsg.), *Gegenwartsfragen der Musikpädagogik: Bd. 5. Zur Professionalisierung von Musiklehrern: Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern* (S. 91–154). Schott.
- Bauer, W. I. (2010). Technological pedagogical and content knowledge for music teachers. In D. Gibson & B. Dodge (Hrsg.), *Proceedings of SITE 2010 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Symposium im Rahmen der Tagung von Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), San Diego, CA, USA.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–25). Waxmann.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). *LehrplanPLUS Grundschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2017a). *LehrplanPLUS Mittelschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2017b). *LehrplanPLUS Realschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/realschule>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2000). *Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Maiss.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2009). *Ausgestaltung der inhaltlichen Prüfungsanforderungen für die Erste Staatsprüfung nach Kapitel II der Lehramtsprüfungsordnung I zu den einzelnen Fächern (Kerncurricula)*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. <https://www.verkuendung-bayern.de/kwmb1/jahrgang:2009/heftnummer:2/seite:34>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020, 29. Januar). *Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen: Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I*. http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I
- Bechtel, D. (2014). *Gelingende Fortbildung: Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern*. Musicolonia: Band 13. Verlag Dohr.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>

- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 7–24). Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014a). „...kam grad am Anfang an die Grenzen“. Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 86–100.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014b). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borowski, A., Neuhaus, B. J., Tepner, O., Fischer, H. E. & Leutner, D. (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*(16), 341–349.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber-Psychologie-Forschung. Huber.
- Bromme, R. (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann, K. Riquarts, W. Klafki & A. Krapp (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 33. Didaktik und/oder Curriculum.: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 105–113). Beltz.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D; Ser. 1; Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Hogrefe.
- Brünger, P. (2002). Musik mit der Stimme. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts: Bd. 1.: Primarstufe* (2. Aufl., S. 85–127). Gustav Bosse Verlag.
- Brunner, G. (2009). Was ist guter Musikunterricht? Aus der Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern. *mip-journal. musik-impulse. Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht.*, 2009(24), 6–11.
- Buchborn, T., Brunner, G., Fiedler, D. & Balzer, G. (2018). Kunst, Wissenschaft, Pädagogik: Kohärenz zwischen den Säulen der Musiklehrerbildung. In K. A. Hellmann, J. Kreutz, M. G.

- Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 87–100). Springer VS.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). PS Psychologie. Pearson Studium.
- Burnard, P. (2013). Introduction: The Context for Professional Knowledge in Music Teacher Education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education* (S. 17–30). Ashgate.
- Busch, T., Dücker, J. & Kranefeld, U. (2012). JeKi-Unterricht - Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 213–236). Die Blaue Eule. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87588>
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht. Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm "Jedem Kind ein Instrument". In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 34. Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 99–116). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:9575>
- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis - Praxis der Subjekte: Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 36. Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 111–123). Waxmann.
- Capaldo, S. J., Muscat, B. & Tindall-Ford, S. (2014). Examining pre-service generalist primary teachers' pedagogical content knowledge for teaching music in the K-6 classroom. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 21(1), 19–32.
- Chandler, K. & Forrester, S. (2016). Pedagogical Content Skill Knowledge (PCSK): A Theoretical Framework for investigating Music Teacher Education. In International Society for Music Education (Vorsitz), *32nd World Conference*. Vortrag im Rahmen der Tagung der International Society for Music Education (ISME), Glasgow, UK.
- Cloppenburger, M. & Bensen, M. (2013). Reibungslose Unterrichtsabläufe: Aspekte von Klassenführung im JeKi- und Fachunterricht. In U. Kranefeld & Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument: Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 70–71).
- Colwell, R. & Richardson, C. P. (Hrsg.). (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford University Press.
- Cramer, C. & Schreiber, F. (2018). Subject Didactics and Educational Sciences: Relationships and Their Implications for Teacher Education from the Viewpoint of Educational Sciences(1), 150–164.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 89–120). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9>

- Dartsch, M. (2018). Neuere Entwicklungen der Allgemeinen Instrumentaldidaktik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 308–311). UTB.
- Dartsch, M., Knigge, J. & Platz, F. (2018). Transfer. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 207–215). UTB.
- Degé, F. & Roden, I. (2018). Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Kindergarten und Grundschule. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 151–179). Hogrefe.
- Dreßler, S. (2017). Musiklernen im problemorientierten Musikunterricht. In B. Hofmann (Hrsg.), *Planmäßig: Schulmusik unter den Vorzeichen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung: Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2016* (S. 45–58). Helbling.
- Duling, E. B. (1992). *The development of pedagogical-content knowledge: Two case studies of exemplary general music teachers* [University Microfilms International (UMI), Ann Arbor].
- Ehninger, J., Knigge, J., Schurig, M. & Rolle, C. (2021). A New Measurement Instrument for Music-Related Argumentative Competence: The MARKO Competency Test and Competency Model. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 668538.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.668538>
- Ehninger, J. & Rolle, C. (2020). Musikbezogenes Argumentieren - nur Geschmackssache? Über die Entwicklung eines Kompetenztests. In M. Schwarzbauer, K. Steinhauser & J. Friedl (Hrsg.), *Einwürfe: Salzburger Texte zu Musik - Kunst - Pädagogik. „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht* (168-182).
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2016). Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik: Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 37. Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music Education and Educational Science* (S. 209–230). Waxmann.
- Frei, M., Puffer, G. & Hofmann, B. (im Druck). Musiktheoretische Sachverhalte im Musikunterricht erklären. In A. Schilcher, S. Krauss, A. Lindl & S. Hilbert (Hrsg.), *Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären*. Juventa.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 30–46). Beltz.
- Freytag, V., Mutschall, F. & Voss, C. (2019). Förderung einer experimentierenden Lernhaltung - Lehrer*innenhandeln in offenen gestalterischen Prozessen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Bewegungspädagogik: Band 13. Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung: Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 84–96). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fuchs, M. (2015a). Singen im Musikunterricht. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule: Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 120–141). Helbling.
- Fuchs, M. (2015b). Ziele des Musikunterrichts. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule: Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 88–103). Helbling.

- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht: Eine qualitative Videostudie*. Dissertation. *Empirische Forschung zur Musikpädagogik: Band 6* LIT Verlag.
- Gembris, H. (1991). Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 12, Musiklehrer: Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf* (S. 57–70). Die Blaue Eule.
- Gembris, H. (2008). Entwicklungspsychologische Befunde zum Singen. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik im Fokus: Bd. 1. Aspekte des Singens: Ein Studienbuch* (S. 11–34). Wißner.
- Gembris, H., Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsg.). (2008). *Forum Musikpädagogik: Bd. 44. Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (4. Aufl.). Wißner.
- Georgii-Hemming, E. (2013). Music as Knowledge in an Educational Context. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education* (S. 32–48). Ashgate.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S.-E. (Hrsg.). (2013). *Professional knowledge in music teacher education*. Ashgate.
- Geuen, H. (2018). Musikbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 18–24). UTB.
- Gies, S. (2013). Ohr und Auge. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl., S. 146–151). Cornelsen Scriptor.
- Gies, S. & Heß, F. (Hrsg.). (2014). *Kulturelle Identität und soziale Distinktion: Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung*. Helbling.
- Godau, M. (2016). „Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“: Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 37. Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music Education and Educational Science*. Waxmann.
- Godau, M. & Fiedler, D. (2018). Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften: Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens zur Erfassung des Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK). In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Band 39. Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 185–205). Waxmann.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht: Eine qualitative Interviewstudie*. Dissertation. *Perspektiven musikpädagogischer Forschung: Band 6*. Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 37. Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music Education and Educational Science* (S. 121–135). Waxmann.
- Greuel, T. & Horst, U. (2011). Singen zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Musikpädagogische Stimmdiagnose in der allgemein bildenden Schule. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Musik im Diskurs: Band 24. Singen und Lernen: Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis* (S. 69–86). Shaker Verlag.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15018>

- Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Dissertation. *Empirische Forschung zur Musikpädagogik: Band 10*. LIT Verlag.
- Gruber, H. (2004). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung. In A. Hartinger & M. Fölling-Albers (Hrsg.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht: [13. Jahrestagung der GDSU im März 2003 in Regensburg]* (S. 1–20). Klinkhardt. Forschungsbericht Nr. 13.
- Gruber, H. & Lehmann, A. C. (2008). Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport. In W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C: Ser. 5; Bd. 7)* (1. Aufl., S. 497–519). Hogrefe
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wolke.
- Grzesik, J. (2007). Wahrnehmen, Beobachten und Diagnostizieren als Voraussetzungen für das Reagieren im musikpädagogischen Handeln. In T. Greuel (Hrsg.), *Musik im Diskurs: Bd. 21. In Möglichkeiten denken - Qualität verbessern: Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik* (S. 9–22). Bosse.
- Haas, M., Nonte, S., Krieg, M. & Stubbe, T. C. (2019). Unterrichtsqualität in Musikklassen: Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 40. Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research* (S. 137–154). Waxmann Verlag.
- Hafen, R., Hartog, T., Kehrer, U., Kleine-Huster, D. & Bohn, A. (2011). Musikunterricht auf dem Prüfstand - ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 187–220). Waxmann Verlag GmbH.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 10* [409 S]. LIT-Verl.
- Hansmann, W. M. (2001). *Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln: Eine biographie-analytische Untersuchung. Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule: Bd. 49*. Verl. Die Blaue Eule.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung: Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik. Reihe Wißner-Lehrbuch: Bd. 9*. Wißner.
- Harnischmacher, C., Blum, K. & Hofbauer, V. C. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 38. Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies* (S. 269-288). Waxmann.
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2011). Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts: Eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik/Bulletin of empirical music education research (b:em)*, 2(2), 14. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/60>
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2012). *Motivation im Musikunterricht, Inventar - Lehrer*. UdK Berlin, Forschungsstelle empirische Musikpädagogik. https://www.fem-berlin.de/app/download/6857837962/MMI-L_8er_sw.pdf

- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2011). *Motivation in Music education Inventory*. Forschungsstelle empirische Musikpädagogik der UdK Berlin. https://www.fem-berlin.de/app/download/6857839262/MMI_Info.pdf
- Harnischmacher, C., Schulz-Heidorf, K., Hasselhorn, J. & Temming, L. (2019). *Autonomieförderung im Musikunterricht – Lehrer*innen (AM-L)*. UdK Berlin, Forschungsstelle empirische Musikpädagogik. https://www.fem-berlin.de/app/download/7831203762/AM_S_Skala.pdf
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern: Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung: Bd. 2. Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Nissen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 197–207). UTB.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 77–93). Waxmann Verlag GmbH.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 36. Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 163–176). Waxmann.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2014). *Lernen sichtbar machen* (2., korr. Aufl). Schneider Hohengehren.
- Heberle, K. (2018a). „Und das ist eben das, was sie konstruiert...“. Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstruktion im inklusiven Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 169–186). Verlag Julius Klinkhardt.
- Heberle, K. (2018b). Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Band 39. Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 115–130). Waxmann.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis: Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Perspektiven musikpädagogischer Forschung: Bd. 10*.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2014). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 43–68). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Hellberg, B. (2019). Interpersonale Koordination: Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim gemeinsamen Musizieren im Musikunterricht. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 40. Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research* (S. 119–135). Waxmann Verlag.
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodyski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>

- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts; Franz Emanuel Weinert gewidmet* (5. Aufl.). *Unterricht verbessern - Schule entwickeln*. Klett/Kallmeyer.
- Henning, H. (2014). *Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter: Impulse zur Qualitätsentwicklung* [Dissertation]. Hochschule für Musik, Würzburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:20-opus-130221>
- Heß, C. (2018). Klassenmusizieren in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 306–308). UTB.
- Heß, F. (2013). „Klassik“ und Musikgeschichte im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl., S. 204–212). Cornelsen Scriptor.
- Heß, F. (2018). Ästhetische Erfahrung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 181–187). UTB.
- Heukäufer, N. (2004). Zwischen Fachmann und Lehrerpersönlichkeit.: Zur Problematik der (Musik-)Lehrerbildung in der 2. Phase. *Diskussion Musikpädagogik*, 2004(21), 11–17.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern: Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15206-2>
- Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2013). „Das Schulmusikstudium macht mich krank“. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 34. Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 13–28). Waxmann.
- Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2018). Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und Gymnasien im Vergleich: Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis, Selbstreflexion, lehrerfahrung und lehrplanorientierung auf die Kompetenzorientierung. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Band 39. Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 169–184). Waxmann.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel- terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Waxmann.
- Hofmann, B. (2002). Ludwig „Fun“ Beethoven. Zum (pädagogischen) Umgang mit klassischer Musik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–8. <http://www.zfkm.org/02-hofmann.pdf>
- Hofmann, B. (2011). Experten für Musiklehre? Auf der Suche nach „der guten“ Musiklehrkraft. In M. D. Loritz, A. Becker & D. M. Eberhard (Hrsg.), *Augsburger Schriften: Bd. 100. Musik - Pädagogisch - Gedacht: Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder; Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (1. Aufl., S. 95–103). Wißner.
- Hofmann, B. (2015). Musik machen mit der Stimme: Vokaldidaktik. In M. Loritz & C. Schott (Hrsg.), *Didaktik für die Grundschule. Musik - Didaktik für die Grundschule* (S. 105–118). Cornelsen.
- Hofmann, B. & Puffer, G. (2018, 21. September). *Ein Modell professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften: Tischvorlage für die QLB-Arbeitsgruppe Kompetenz, Universität Kassel*.

- Jank, W. (Hrsg.). (2005). *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. (Hrsg.). (2013). *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Neuaufl.). Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. (2018). Unterrichtsgestaltung: schulischer Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (355-360). UTB.
- Jank, W., Knigge, J. & Niessen, A. (2019). Musikdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Bd. 12. Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2* (S. 262–288).
- Jank, W., Meyer, H. & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht: Methodische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H. J. Kaiser & K.-E. Behne (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 7. Unterrichtsforschung: [Referate der AMPF-Tagung 1985 in Trossingen]* (S. 87–131). Laaber Verlag.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). *Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik*. Zeitschrift für Pädagogik, 58(4), 500–521.
- Jünger, H. (2006). Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 27, Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik: [Tagung „Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik“ in Lingen im Herbst 2005]* (S. 201–221). Verl. Die Blaue Eule.
- Jünger, H. (2014). Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit: Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *Wissenschaftliche Musikpädagogik: Bd. 6. (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch: Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 65–80). LIT.
- Jünger, H. (2015). O.K. statt k.o.: Tätigkeitsorientiert unterrichten - wie geht das? In B. Hofmann (Hrsg.), *Muffat, Mozart, Maffay, Strauss: Musik und Musiker in Bayern: Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2014* (S. 97–107). Helbling.
- Jünger, H. (2017). Kompetenz ist nicht alles...: Vorschläge zum konstruktiv-kritischen Umgang mit kompetenzorientierten Lehrplänen. In B. Hofmann (Hrsg.), *Planmäßig: Schulmusik unter den Vorzeichen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung: Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2016* (S. 91–106). Helbling.
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 47–68. <http://zfkm.org/10-kaiser.pdf>
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik: Sachverhalte - Argumente - Begründungen*. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Schott.
- Kertz-Welzel, A. (2007). Community Music: Der internationale Diskurs über außerschulische Musikvermittlung. *Diskussion Musikpädagogik*, 33(33), 44–48.

- Kestenberg, L. (1921). *Musikerziehung und Musikpflege*. Quelle & Meyer. <https://portal.dnb.de/bookviewer/view/1014775736>
- Kettenis, L. (2014). *Sportlehrerkompetenzen - Status Quo und handlungstheoretische Betrachtung* [Dissertation, Universität des Saarlands]. <https://doi.org/10.22028/D291-23380>
- Khittl, C. (2018). Schon wieder „Verständige Musikpraxis“? Erweitert um die Dimension der ‚phronesis‘. *Diskussion Musikpädagogik* (77), 4–10.
- Kirchhoff, P. (2017). FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften: Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 113–152). Waxmann.
- Kleinen, G. & Rosenbrock, A. (2002). Musikpädagogik „von unten“: Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/ die gute Musiklehrerin. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 23, Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung*. (S. 145–167). Die Blaue Eule.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Waxmann.
- KMK. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.3.2019*, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Knigge, J. (2013). „Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. (S. 147–157). urn:nbn:de:0111-opus-82014
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*(2008), 60–98. <http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf>
- Koch, J.-P. & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.). (2017). *Musikpädagogik im Diskurs: Band 2. Lehrer als Künstler*. Shaker Verlag.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik - eine Einführung in das Studium* (2., verb. Aufl). Wißner.

- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Supplement 1), 137–164. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0732-8>
- Kranefeld, U. (Hrsg.). (2015). *Bildungsforschung: Bd. 41. Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. BMBF.
- Kranefeld, U., Busch, T. & Dücker, J. (2015). BEGIn – Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule: Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Bildungsforschung: Bd. 41. Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. (S. 49–89). BMBF.
- Kranefeld, U. & Dücker, J. (2013). Unterrichtszeit nutzen. Inszenierungsmuster im instrumentalen Gruppenunterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument: Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*. (S. 72–75).
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2016). „Dankeschön! Was war das Problem?“: Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouitinen im Musikunterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 37. Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music Education and Educational Science* (S. 137–155). Waxmann.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Naacke, S. (2015). Videografische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Bildungsforschung: Bd. 41. Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. (S. 148–166). BMBF.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Pankoke, C. (2016). Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht – Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven. *Beiträge empirischer Musikpädagogik/Bulletin of empirical music education research (b:em)*, 6(2). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/125>
- Kranefeld, U. & Krause, M. (2011). Vom Sinn des Singens - Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Musik im Diskurs: Band 24. Singen und Lernen: Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis* (S. 119–138). Shaker Verlag.
- Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity.: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. (S. 72–84).
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135–161). Waxmann.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 241–261). Waxmann.

- Krauss, S., Lindl, A. & Schilcher, A. (Hrsg.). (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik*. Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (9-65). Waxmann.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (2007). *Psychologische Diagnostik: Grundlagen und Anwendungsfelder. Kohlhammer Standards Psychologie*. Kohlhammer.
- Krummenacher, J. & Müller, H. J. (2017). Aufmerksamkeit. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 103–151). Springer Berlin Heidelberg.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusman, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 261–280). Springer Berlin Heidelberg.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts. StandardWissen Lehramt: Bd. 3895*. UTB; Schöningh. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838538952>
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Lehmann, A. C. & Hornberger, J. (2013). Zum Zusammenhang von Examensnoten und Zufriedenheit im Musik-Lehrerberuf. In A. C. Lehmann, A. Jeßulat & C. Wünsch (Hrsg.), *Kreativität – Struktur und Emotion* (S. 224–230). Königshausen u. Neumann.
- Lehmann-Wermser, A. (2008). Kompetenzorientiert Musik unterrichten? In H.-U. Schäfer-Lembeck & K. Mohr (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 112–133). Allitera Verlag.
- Lehmann-Wermser, A. (2013). Artistic knowledge among music education students in Germany: Being trained to be exactly what? In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education*. Ashgate.
- Lehmann-Wermser, A. (2018). Rahmung – Wandel und Professionalität. In A. Bikner-Ahsbahs & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule: Forschung und Innovation im Fachunterricht* (1. Aufl., S. 195–211). Springer VS.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (2013). Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung - ein Vorwort. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 34. Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 7–12). Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule: Aktuelle Situation und Perspektive*, Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/musikunterricht-in-der-grundschule-all>
- Lemmermann, H. (1984). *Musikunterricht: Hinweise - Bemerkungen - Erfahrungen - Anregungen* (3. Aufl.). *Didaktische Grundrisse*. Klinkhardt.

- Lenord, C. *Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern*. [Bremen, Univ., Diss., 2009]. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:46-diss000117520>
- Lenord, C. (2020, 10. Oktober). *Professionelle Wahrnehmung von Musikunterricht durch Unterrichtsvideos – kreativ und strukturiert*. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF). Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF). Online-Jahrestagung des AMPF 2020.
- Lenord, C. & Prantl, D. (2018, 6. Oktober). *Steigerung der professionellen (Musik-) Unterrichtswahrnehmung durch Analytical Short Films?* Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF). Jahrestagung des AMPF 2018, Hochschule für Musik Würzburg.
- Lessing, W. & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 132–142). UTB.
- Leuchter, M., Reusser, K., Pauli, C. & Klieme, E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 165–186). Waxmann.
- Liebl, F. (o. J [2016]). *Selbstkonzepte fachfremder Musiklehrerinnen und -lehrer an der Mittelschule* [Schriftliche Hausarbeit gemäß § 29 LPO I für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen im Frühjahr 2017]. Augsburg.
- Lindl, A. & Krauss, S. (2017). Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen: Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojektes FALKO. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 381–434). Waxmann.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht* [Dissertation, Universitätsbibliothek der Universität Siegen, Siegen]. Deutsche Nationalbibliothek. <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2018/1277/>
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (51), 47–70. <https://doi.org/10.25656/01:7370>
- Mahlert, U. (2007). Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis. In U. Mahlert (Hrsg.), *Handbuch Üben: Grundlagen, Konzepte, Methoden* (2. Aufl., S. 9–46). Breitkopf & Härtel.
- Mark, D. (1998). The music teacher's dilemma: Musician or teacher?/Das Dilemma des Musiklehrers: Musiker oder Lehrer? *International journal of music education*, 32(1), 3–23.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2018). *KIM-Studie 2018: Kindheit, Internet, Medien* [Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13jähriger]. <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2020). *JIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien* [Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19jähriger]. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/>

- Messmer, R. (2014). Aufgaben zwischen Können und Wissen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS): Bd. 5. Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 111–133). Springer VS.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS)*, 16(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11–48). Springer Fachmedien.
- Meyer, C. (2005). Ästhetische Erziehung. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (4. Aufl., S. 26–28). Bosse.
- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. *Grundlagen für JeKits [gültig ab Schuljahr 2020/2021]*. <https://www.jekits.de/app/uploads/2020/09/Grundlagen-f%C3%BCr-JeKits.pdf>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mohr, A. (2005). *Handbuch der Kinderstimmgebung* (6. Aufl.). *Studienbuch Musik*. Schott.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) [Exploratory (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA)]. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 325–343). Springer.
- Mulder, R. H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven ; [Klaus Beck zum 70. Geburtstag gewidmet]* (S. 427–438). VS Verl. für Sozialwiss.
- Müllensiefen, D. & Hemming, J. (2018). Musikalische Fertigkeiten und ihre Messbarkeit. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 93–119). Hogrefe.
- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in: Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*.
- Neuhaus, D. (2019a). Konzepte zur Förderung von Reflexionsfähigkeit als Beitrag zur Professionalisierung aus musikpädagogischer Sicht. In G. Puffer, A. Becker, F. Körndle & K. Sprau (Hrsg.), *Musik - Pädagogik - Professionalität: Festschrift für Bernhard Hofmann zum 60. Geburtstag* (S. 207–219). Helbling.
- Neuhaus, D. (2019b). Überlegungen zur Entwicklung eines domänenspezifischen Reflexionsformats für das Praxissemester Musik. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 222–233). Klinkhardt.
- Neuhaus, D. & Puffer, G. (2019). Musikpädagogische Projekte in der Qualitätsinitiative Lehrerbildung. *Diskussion Musikpädagogik*(83), 47–55.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Waxmann.

- Niermann, F. (1999). Jugendkulturen und Musikunterricht: Begegnungen zwischen den musikalischen Erfahrungen der Jugendlichen und den Fähigkeiten des Lehrers. *Diskussion Musikpädagogik*, 1(2), 105–115.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 6*. LIT.
- Niessen, A. (2008). Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck & K. Mohr (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht.: Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 134–152). Allitera Verlag.
- Niessen, A. (2013a). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. (S. 171–194).
- Niessen, A. (2013b). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 34. Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 81–97). Waxmann.
- Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. *ZISU-Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung: Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, 4, 106–118.
- Niessen, A. (2016). Zum Verhältnis von Individualkonzepten und (musik-)didaktischen Konzeptionen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogik im Fokus: Band 3. Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch* (S. 145–156). Wißner.
- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2006). Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 27, Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 239–252). Die Blaue Eule.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3–33. <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>
- Nolte, E. & Weyer, R. (2011). *Musikalische Unterweisung im Altertum: Mesopotamien - China – Griechenland. Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik: Bd. 19*. Lang.
- Ott, T. (1986). Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute. In H.-C. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik* (S. 461–501). Bärenreiter.
- Ott, T. (1993). Wirklichkeit, Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur Lehrerpersönlichkeit. In H. J. Kaiser, E. Nolte & M. Roske (Hrsg.), *Vom pädagogischen Umgang mit Musik* (S. 273–281). Schott.
- Ott, T. (2005). Konzeptionen, musikpädagogische. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (4. Aufl., S. 134–137). Bosse.
- Ott, T. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht [Conceptions and central orientations for teaching music in schools]. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 284–289). UTB.
- Pabst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl., S. 158–168). Cornelsen Scriptor.

- Pfeiffer, W. (1994). *Musiklehrer: Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien ; eine theoretische und empirische Analyse*. [Diss., Univ. Erlangen-Nürnberg, 1993. *Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule: Bd. 17*. Verl. Die Blaue Eule.
- Pfitzner, M. (2014). Aufgabenforschung für eine veränderte Lernkultur im Sportunterricht – Ausgangspunkte und sportdidaktische Entwicklungen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS): Bd. 5. Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 11–40). Springer VS.
- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018). Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 63–92). Hogrefe.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446.
<https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Prantl, D. & Wallbaum, C. (2017). Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 38. Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies* (S. 289–308). Waxmann.
- Proske, M. (2015). Unterricht als kommunikative Ordnung: Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 36. Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 15–31). Waxmann.
- Puffer, G. (i. V.). *Handlungsnahe Kognitionen von Musiklehrkräften beim Singen mit Kindern: Eine Stimulated-Recall-Studie*.
- Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 34. Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 29–44). Waxmann.
- Puffer, G. (2019). „Lieder nicht zu Hörbeispielen degradieren“: Der Unterrichtsgegenstand „Musik“ in Stundennachbesprechungen eines Theorie-Praxis-Seminars. In G. Puffer, A. Becker, F. Kördle & K. Sprau (Hrsg.), *Musik - Pädagogik - Professionalität: Festschrift für Bernhard Hofmann zum 60. Geburtstag* (S. 221–243). Helbling.
- Puffer, G. (2021). Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung. In F. Platz, O. Kautny & J. Hasselhorn (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung Research in Music Education: Bd. 41. Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention Music Education between (Self-)Reflections and Interventions* (S. 91–112). Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 37. Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music Education and Educational Science* (S. 107–120). Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl & A.

- Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 245–289). Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (angenommen a). FALKO-M: Assessing general music teachers' professional knowledge: Development and validation of a domain-specific test instrument. In P. Kirchhoff, S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *Broadening the Scope of Research on the Professional Competence of Teachers of German, English, Latin, History, Physics, Musical and Religious Education*. Peter Lang.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (angenommen b). FALKO-M: Modelling and assessing general music teachers' professional knowledge in Germany. *International journal of music education*.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (im Druck). LeHet Musik: Förderung professioneller Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität in Singe-Situationen. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes & Nett, U. & Peuschel, K. (Hrsg.), *Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Waxmann.
- Rappe, M. & Stöger, C. (2017). „I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“: Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 38. Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies* (S. 137–152). Waxmann.
- Reuter, C. & Mühlhaus, J. (2018). Mythen und Legenden zur Wirkung von Musik. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 719–745). Hogrefe.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2014). Entwicklung eines Leistungstests für fachdidaktisches Wissen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 257–267). Springer Spektrum.
- Riethmüller, A. & Simon, A. (1997). Musiké - musica - Musik. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: Allgemeine Enzyklopädie der Musik : Sachteil* (2. Aufl., S. 1195–1213). Bärenreiter u. a.
- Röbke, P. (2018). Dimensionen des Künstlerischen aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 192–197). UTB.
- Rogg, S. (2017). *Aufgabenstellung - Zentrum der didaktischen Funktionen des Musikbuchs*. Musik, Kontexte, Perspektiven: Band 8 [211 Seiten]. Allitera Verlag.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft: Bd. 24*. Bosse.
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). „Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 176–191). Waxmann Verlag GmbH.
- Ruf, B. (2014). Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie? In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 131–143). Waxmann Verlag GmbH.
- Sandmann, A. (2014). Lautes Denken – die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 179–189). Springer Spektrum.

- Scheib, J. W. (2003). Role Stress in the Professional Life of the School Music Teacher: A Collective Case Study. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 124–136. <https://doi.org/10.2307/3345846>
- Schilling-Sandvoß, K. (2015). Pädagogische und didaktische Aspekte musikbezogenen Lernens und ihre Bedeutung für Prozesse inklusiver Bildung in der Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 210–215). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_31
- Schön, D. A. (2003). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Reprinted.). Ashgate.
- Schuppert, M. & Altenmüller, E. (2018). Musikphysiologie und Musikermedizin. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 411–434). Hogrefe.
- Schütz, V. (1982). *Rockmusik, eine Herausforderung für Schüler und Lehrer*. Isensee.
- Schütz, V. (1995). Didaktik der Pop/Rockmusik: Begründungsaspekte. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (S. 262–280). Gustav Bosse Verlag.
- Schütz, V. (1996). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen. *AfS-Magazin*(1), 3–8. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv_AfS/AfS-Mag01_Schuetz..pdf
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“-Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 56, 296–306. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34384>
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0726-6>
- Seifried, J. & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Beltz-Bibliothek. Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83–92). Beltz.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences* (S. 383–395). Taylor and Francis.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Spychiger, M. (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik* (40), 4–12.
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule: Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50–71). Helbling.

- Steinbach, A. (2018). Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musiklernens. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 228–235). UTB.
- Stephens, J. (2013). Artistic Knowledge in Practice. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education* (S. 73–96). Ashgate.
- Stöger, C. (2004). Erfahrungswissen für den Lehrberuf.: „accompagnato“ - Ein Kurskonzept zur Vernetzung von Studium und Beruf. *Diskussion Musikpädagogik*, 2004(23), 33–39.
- Stöger, C., Lion, B. & Niermann, F. (2010). *Professionalisierung im Lehrberuf: Ziele erreichen - Potenziale nutzen Accompagnato*. Beltz.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft: Bd. 57. Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Tillmann, K. J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 308–316). Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (2016). Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 31), 5–22.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Assoc.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören* (*Musikpädagogische Bibliothek: Bd. 30*). Noetzel.
- Vogt, J. (2012). Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hrsg.), *Wissenschaftliche Musikpädagogik: Bd. 5. Musikpädagogik und Heterogenität: Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 6–19). LIT.
- Vogt, J. (2018a). Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 177–181). UTB.
- Vogt, J. (2018b). Interdisziplinäre Kontexte der Musikpädagogik: Erziehungswissenschaft. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 51–55). UTB.
- Vogt, J. (2018c). Musikalische Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 31–37). UTB.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2007 u.d.T.: Volkman, Vera: Biographisches Wissen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. VS Research. Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90892-2>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik - eine eigene musikalische Praxis und Kunst: Antrittsvorlesung in Leipzig am 8.01.2004, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik* (26), 4–17. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-ds-1243593251425-00656>

- Wallbaum, C. (2008). Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik im Fokus: Bd. 1. Aspekte des Singens: Ein Studienbuch* (S. 93–110). Wißner.
- Wallbaum, C. (2009). Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In C. Rolle & H. Schneider (Hrsg.), *Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar: Bd. 6. Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen* (S. 42–54). ConBrio. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-33383>
- Wallbaum, C. (Hrsg.). (2010a). *Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig: Bd. 3. Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Olms.
- Wallbaum, C. (2010b). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig: Bd. 3. Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83–122). Olms.
- Weidner, V. (2018). Unterrichtsgespräche im Fach Musik aus der Sicht von Student*innen und Lehrer*innen. In C. G. Caruso, J. Hofmann, A. Rohde & K.-S. Schick (Hrsg.), *Sprache im Unterricht: Ansätze, Konzepte, Methoden* (S. 227–241). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in: Motive und Selbstbild. *Beiträge empirischer Musikpädagogik/Bulletin of empirical music education research (b:em)*, 1(2), 18. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/38>
- Weninger, G. (2001). *Lexikon der Psychologie* (2 F bis L). Spektrum Akademischer Verlag.
- Wieblitz, C. (2007). *Lebendiger Kinderchor: Kreativ, spielerisch, tänzerisch; Anregungen und Modelle*. Fidula.
- Wirtz, M. A. (2017). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (18. Aufl.). Hogrefe.
- Wölfl, A. (2019). Einführung in die Musiktherapie. In B. Hofmann & G. Puffer (Hrsg.), *Macht Musik: Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2018. Im Auftrag des Verbands Bayerischer Schulmusiker e. V. (VBS)* (S. 177–186). Helbling.
- Zacheja, H. (2019). Inklusiven Musikunterricht lernen. Studierende des Faches Musik in einer Theorie-Praxis verknüpfenden Lehrveranstaltung für den inklusiven Musikunterricht ausbilden. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Band 11, Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 251–262). Waxmann.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. von Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Rororo-Sachbuch: Bd. 7181. Schüler im Schulbetrieb: Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29–116). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Dr. Gabriele Puffer

Universität Augsburg

Lehrstuhl für Musikpädagogik

Universitätsstr. 26

86159 Augsburg

gabriele.puffer@phil.uni-augsburg.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/207>

URN: urn:nbn:de:101:1-2021042762