

Lina Hammel

Selbstkonzepte
fachfremd unterrichtender
Musiklehrerinnen und Musiklehrer
an Grundschulen

Theorie und Praxis der Musikvermittlung

herausgegeben von
Prof. Dr. Maria Luise Schulten

Band 10

LIT

Lina Hammel

Selbstkonzepte
fachfremd unterrichtender
Musiklehrerinnen und Musiklehrer
an Grundschulen

Eine Grounded-Theory-Studie

LIT

Für Oma Hanni

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2011 angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-11454-9

Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2011

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2011

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 320 Fax +49 (0) 2 51-23 19 72

e-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, e-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ, e-Mail: mlo@medien-logistik.at

Inhaltsverzeichnis – Kurzübersicht

Ausführliches Inhaltsverzeichnis.....	7
Danksagung.....	13
1 Einleitung.....	15
1.1 Ausgangssituation – Fachfremder Grundschulmusikunterricht.....	15
1.2 Fragestellung – Selbstkonzepte fachfremder Grundschulmusiklehrer.....	20
1.3 Vorgehen.....	23
1.4 Fachfremde Musiklehrer – eine Begriffsklärung.....	25
A) FORSCHUNGSSTAND.....	29
2 Fachfremder Musikunterricht in der Grundschule.....	30
2.1 Zur geschichtlichen Entwicklung der Grundschule.....	30
2.2 Zu Ursachen und Konsequenzen fachfremden Grundschulunterrichts.....	36
2.3 Zur Situation des Musikunterrichts in der Grundschule.....	48
2.4 Zusammenfassung	79
3 Das Selbstkonzept.....	82
3.1 Begriffsbestimmung.....	83
3.2 Empirische Selbstkonzeptforschung.....	109
3.3 Bedeutung des Konstrukts für diese Arbeit.....	144
B) EMPIRISCHER TEIL.....	147
4 Methodisches Vorgehen.....	148
4.1 Grounded Theory.....	148
4.2 Durchführung der Untersuchung.....	158
5 Einzelfalldarstellung.....	182
5.1 Frau Neigert.....	183
5.2 Frau Mertens.....	190
5.3 Frau Nolte.....	201
5.4 Frau Zessin.....	209
5.5 Frau Florin.....	225
5.6 Frau Synnersdorf.....	238
5.7 Herr Hoberg.....	248
5.8 Frau Einicke.....	261

6 Komparative Analyse auf Datenebene.....	277
6.1 Empfundene Unzulänglichkeiten.....	278
6.2 Zwischenfazit I	313
6.3 Rekonstruiertes Bild des guten Grundschulmusiklehrers.....	315
6.4 Zwischenfazit II.....	329
7 Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie.....	335
7.1 Maßstäbe zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer.....	335
7.2 Situationspezifität von Selbstkonzepten.....	354
7.3 Selbstdiskrepanzen.....	357
7.4 Formulierung der gegenstandsbezogenen Theorie.....	360
C) FAZIT.....	365
8 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	366
9 Diskussion der Ergebnisse.....	372
9.1 Zum verwendeten Selbstkonzeptbegriff.....	372
9.2 Zu fachfremdem Musikunterricht in der Grundschule.....	375
10 Ausblick.....	380
Literaturverzeichnis.....	385
Tabellenverzeichnis.....	408
Abbildungsverzeichnis.....	408
Abkürzungsverzeichnis.....	409

Ausführliches Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	13
1 Einleitung.....	15
1.1 Ausgangssituation – Fachfremder Grundschulmusikunterricht.....	15
1.2 Fragestellung – Selbstkonzepte fachfremder Grundschulmusiklehrer.....	20
1.3 Vorgehen.....	23
1.4 Fachfremde Musiklehrer – eine Begriffsklärung.....	25
A) FORSCHUNGSSTAND.....	29
2 Fachfremder Musikunterricht in der Grundschule.....	30
2.1 Zur geschichtlichen Entwicklung der Grundschule.....	30
2.1.1 Entstehung der Grundschule als Einheitsschule.....	30
2.1.2 Grundschularbeit im Zeichen der Reformpädagogik.....	33
2.1.3 Grundschullehramt.....	34
2.2 Zu Ursachen und Konsequenzen fachfremden Grundschulunterrichts.....	36
2.2.1 Das Klassenlehrerprinzip.....	36
2.2.2 Fachlehrerausbildung und Fachlehrermangel.....	41
2.2.3 Den Nachteilen fachfremden Unterrichts auf der Spur.....	43
2.3 Zur Situation des Musikunterrichts in der Grundschule.....	48
2.3.1 Musiklehrermangel.....	51
2.3.1.1 Zahlen.....	51
2.3.1.2 Vom Ende der ‚Allround-Volksschullehrer‘.....	53
2.3.1.3 Maßnahmen gegen den Musiklehrermangel an Grundschulen.....	55
2.3.2 Ist das Grundschulfach Musik in seiner Existenz bedroht?.....	57
2.3.3 Fachfremder Musikunterricht im Spiegel der Literatur.....	59
2.3.3.1 Zu den fachlichen Voraussetzungen fachfremder Musiklehrer.....	59
2.3.3.2 Zur Motivationslage fachfremder Musiklehrer.....	62
2.3.3.3 Zur schulischen Ausstattung für den fachfremden Musikunterricht.....	66
2.3.3.4 Zur Gestaltung und Qualität des fachfremden Musikunterrichts.....	67
2.3.4 Forderungen für den Musikunterricht in der Grundschule.....	72
2.4 Zusammenfassung.....	79
3 Das Selbstkonzept.....	82
3.1 Begriffsbestimmung.....	83
3.1.1 Selbstkonzept-Definitionen.....	83
3.1.2 Merkmale von Selbstkonzepten.....	90
3.1.2.1 Strukturiertheit.....	91

3.1.2.2	Mehrdimensionalität und Bereichsspezifität	91
3.1.2.3	Hierarchische Ordnung	92
3.1.2.4	Stabilität und Situationspezifität.....	99
3.1.2.5	Wahrnehmungs- und verhaltensleitende Funktion.....	99
3.1.2.6	Entwicklungsaspekt.....	103
3.1.2.7	Kognitive und affektive Komponenten	103
3.1.2.8	Die soziale Umwelt als wichtiger Prägefaktor.....	105
3.1.2.9	Abgrenzung von Nachbarkonstrukten	108
3.2	Empirische Selbstkonzeptforschung.....	109
3.2.1	Studien zum musikbezogenen Selbstkonzept.....	110
3.2.2	Studien zum beruflichen Selbstkonzept von Lehrern.....	119
3.2.2.1	Musiklehrerforschung.....	121
3.2.2.1.1	<i>Studien zum Individualkonzept von Musiklehrern.....</i>	<i>123</i>
3.2.2.1.2	<i>Studien zum Selbst von Musiklehrern.....</i>	<i>126</i>
3.2.2.2	Selbstkonzeptforschung in Bezug auf andere Lehrergruppen.....	131
3.2.2.3	Zusammenfassung	140
3.3	Bedeutung des Konstrukts für diese Arbeit.....	144
B)	EMPIRISCHER TEIL.....	147
4	Methodisches Vorgehen.....	148
4.1	Grounded Theory.....	148
4.1.1	Theorieorientiertes Kodieren.....	151
4.1.2	Umgang mit theoretischem Vorwissen.....	155
4.2	Durchführung der Untersuchung.....	158
4.2.1	Leitfadeninterviews.....	158
4.2.2	Auswahl der Probanden.....	163
4.2.3	Auswertung der Interviews in Einzelfallanalysen.....	169
4.2.4	Kommunikative Validierung der Einzelfalldarstellungen.....	171
4.2.5	Unterrichtsbeobachtung.....	174
4.2.6	Probandenübergreifende Analyse und Theoriegenerierung.....	178
5	Einzelfalldarstellung.....	182
5.1	Frau Neigert.....	183
5.1.1	Eckdaten.....	183
5.1.2	Selbsterzählung.....	184
5.1.2.1	Schlüsselkategorie ‚Neigungslehrerin in den Klassen 1 und 2‘.....	184
5.1.2.2	Hauptkategorien.....	185
5.1.2.2.1	<i>Unterrichtsziel ‚Spaß an Musik‘.....</i>	<i>185</i>
5.1.2.2.2	<i>Spezifik erstes und zweites Schuljahr.....</i>	<i>186</i>
5.1.2.2.3	<i>Neigung Singen.....</i>	<i>187</i>
5.1.2.2.4	<i>Kompetenzmangel und Hemmung.....</i>	<i>188</i>

5.1.2.2.5 Fachlehrer vorhanden.....	189
5.2 Frau Mertens.....	190
5.2.1 Eckdaten.....	190
5.2.2 Selbsterzählung.....	191
5.2.2.1 Schlüsselkategorie ‚Unbemerkttes Musikprofil‘.....	191
5.2.2.2 Hauptkategorien.....	192
5.2.2.2.1 <i>Spezialität Klassenchor</i>	192
5.2.2.2.2 <i>Musikliebe</i>	193
5.2.2.2.3 <i>‚Mehr gemacht als gedacht‘</i>	194
5.2.2.2.4 <i>Aufgabe Erziehen?</i>	196
5.2.2.2.5 <i>Schlechtes Gewissen</i>	197
5.2.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung.....	198
5.3 Frau Nolte.....	201
5.3.1 Eckdaten.....	201
5.3.2 Selbsterzählung.....	201
5.3.2.1 Schlüsselkategorie ‚nolens volens‘.....	201
5.3.2.2 Hauptkategorien.....	202
5.3.2.2.1 <i>Singproblem</i>	202
5.3.2.2.2 <i>Unsicherheit</i>	203
5.3.2.2.3 <i>‚Man muss dahinterstehen‘</i>	204
5.3.2.2.4 <i>Musik als machbar kennen lernen</i>	205
5.3.2.2.5 <i>Sich als Musiklehrerin kennen lernen</i>	206
5.3.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung.....	207
5.4 Frau Zessin.....	209
5.4.1 Eckdaten.....	209
5.4.2 Selbsterzählung.....	210
5.4.2.1 Schlüsselkategorie ‚Zesammestonn‘.....	210
5.4.2.2 Hauptkategorien.....	212
5.4.2.2.1 <i>Singen</i>	212
5.4.2.2.2 <i>Arbeit mit Kindern</i>	214
5.4.2.2.3 <i>Köln</i>	216
5.4.2.2.4 <i>‚Musikalischer Alltag ist normal‘</i>	217
5.4.2.2.5 <i>‚Kein richtiger Musikunterricht‘</i>	221
5.4.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung.....	223
5.5 Frau Florin.....	225
5.5.1 Eckdaten.....	225
5.5.2 Selbsterzählung.....	226
5.5.2.1 Schlüsselkategorie ‚Im Flow gestört‘.....	226
5.5.2.2 Hauptkategorien.....	227
5.5.2.2.1 <i>Lernbegleiterin</i>	227

5.5.2.2.2 <i>Musikbegeisterung</i>	228
5.5.2.2.3 <i>Institutionell bedingte Störungen</i>	229
5.5.2.2.4 <i>„Anstrengend“</i>	230
5.5.2.2.5 <i>Mangelnde Übersicht über Materialien und Methoden</i>	231
5.5.2.2.6 <i>„Zeit-Ökonomie“</i>	233
5.5.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung.....	234
5.6 Frau Synnersdorf.....	238
5.6.1 Eckdaten.....	238
5.6.2 Selbsterzählung.....	238
5.6.2.1 Schlüsselkategorie <i>„Synergie Fachfrau, fachfremd“</i>	238
5.6.2.2 Hauptkategorien.....	239
5.6.2.2.1 <i>Musikmensch</i>	239
5.6.2.2.2 <i>„Mein Musikunterricht läuft gut“</i>	240
5.6.2.2.3 <i>Ausprobieren</i>	242
5.6.2.2.4 <i>Musik im Schulalltag</i>	243
5.6.2.2.5 <i>Hemmungen der Kollegen</i>	243
5.6.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung.....	245
5.7 Herr Hoberg.....	248
5.7.1 Eckdaten.....	248
5.7.2 Selbsterzählung.....	249
5.7.2.1 Schlüsselkategorie <i>„Musik als Hobby“</i>	249
5.7.2.2 Hauptkategorien.....	250
5.7.2.2.1 <i>Musik macht Spaß</i>	250
5.7.2.2.2 <i>Musik als Leistung</i>	252
5.7.2.2.3 <i>„Musik mit der Muttermilch“</i>	254
5.7.2.2.4 <i>Unvollkommenheit</i>	256
5.7.2.2.5 <i>„Diese sehr schöne Fortbildung“</i>	257
5.7.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung.....	259
5.8 Frau Einicke.....	261
5.8.1 Eckdaten.....	261
5.8.2 Selbsterzählung.....	262
5.8.2.1 Schlüsselkategorie <i>„Einäugige unter Blinden“</i>	262
5.8.2.2 Hauptkategorien.....	263
5.8.2.2.1 <i>Klassenlehrerin mit Herz und Seele</i>	263
5.8.2.2.2 <i>Institutionell etabliert</i>	266
5.8.2.2.3 <i>„Ich und mein Klavier“</i>	267
5.8.2.2.4 <i>„Kleine Tipps für Fachfremde“</i>	268
5.8.2.2.5 <i>„Eigentlich keine Musiklehrerin“</i>	271
5.8.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung.....	273

6 Komparative Analyse auf Datenebene.....	277
6.1 Empfundene Unzulänglichkeiten.....	278
6.1.1 Konkret benannte Unzulänglichkeiten.....	282
6.1.1.1 Voraussetzungen der eigenen Person.....	282
6.1.1.1.1 ... ohne negative Auswirkungen auf den eigenen Unterricht.....	282
6.1.1.1.2 ... mit negativen Auswirkungen auf den eigenen Unterricht.....	283
6.1.1.2 Verhaltensweisen der eigenen Person.....	284
6.1.1.3 Weitere Hinweise auf konkret empfundene Unzulänglichkeiten.....	291
6.1.1.3.1 Vorzüge anderer Musiklehrer.....	291
6.1.1.3.2 Eigene Pläne für die Zukunft.....	292
6.1.2 Diffuse Unzulänglichkeiten.....	295
6.1.2.1 Schlechtes Gefühl.....	295
6.1.2.2 Kompetenzmangel.....	299
6.1.2.3 Nicht studiert.....	301
6.1.2.4 ‚Kein Musikunterricht‘.....	301
6.1.3 Empfundene Unzulänglichkeiten im Spiegel der Unterrichts beobachtungen.....	302
6.1.3.1 Nicht erfüllte Erwartungen.....	304
6.1.3.2 Konkrete Hinweise auf Kompetenzmangel.....	305
6.1.3.3 Unzulängliche Verhaltensweisen.....	307
6.1.3.4 Zusammenfassung.....	311
6.2 Zwischenfazit I.....	313
6.3 Rekonstruiertes Bild des guten Grundschulmusiklehrers.....	315
6.3.1 Wichtigste Voraussetzungen.....	315
6.3.1.1 Zugang zu den Kindern.....	315
6.3.1.2 Freude an Musik.....	316
6.3.1.2.1 Freude an Musik im schulischen Kontext.....	318
6.3.1.2.2 Freude an Musikpraxis im privaten Bereich.....	319
6.3.1.2.3 Freude am Musikhören im privaten Bereich.....	320
6.3.1.2.4 Exkurs: Nutzung des privaten Musikumgangs für den Musikunterricht.....	322
6.3.1.3 Musikalische Grundfähigkeiten.....	324
6.3.2 Weitere günstige Voraussetzungen.....	326
6.3.3 Zusammenfassung.....	328
6.4 Zwischenfazit II.....	329
7 Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie.....	335
7.1 Maßstäbe zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer.....	335
7.1.1 Maßstäben auf der Spur.....	335
7.1.1.1 Besonders hohe Maßstäbe im Vordergrund.....	338

7.1.1.2 Erreichbare Maßstäbe im Vordergrund.....	340
7.1.1.3 Fachliche Professionalitätsgrade und Grundschulmusikunterricht.....	341
7.1.2 Systematische Analyse der Maßstäbe.....	343
7.1.2.1 Relative Maßstäbe.....	345
7.1.2.1.1 Sozialer Vergleich.....	345
7.1.2.1.2 Interner Vergleich.....	348
7.1.2.1.3 Antizipierte Erwartungen Anderer.....	348
7.1.2.2 Absolute Maßstäbe.....	350
7.1.2.2.1 Aufgaben.....	350
7.1.2.2.2 Idealbilder.....	352
7.1.3 Diffusität einiger Maßstäbe.....	353
7.2 Situationsspezifität von Selbstkonzepten.....	354
7.3 Selbstdiskrepanzen.....	357
7.4 Formulierung der gegenstandsbezogenen Theorie.....	360
C) FAZIT.....	365
8 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	366
9 Diskussion der Ergebnisse.....	372
9.1 Zum verwendeten Selbstkonzeptbegriff.....	372
9.2 Zu fachfremdem Musikunterricht in der Grundschule.....	375
10 Ausblick.....	380
Literaturverzeichnis.....	385
Tabellenverzeichnis.....	408
Abbildungsverzeichnis.....	408
Abkürzungsverzeichnis.....	409

„Research is hard work, it's always a bit suffering.
Therefore, on the other side research should be fun.“

(Anselm Strauss)

Beide Seiten der Forschungsarbeit habe ich kennen gelernt,
aber auch beide Seiten mit Anderen teilen können, wofür ich sehr dankbar bin.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt PD Dr. Anne Niessen für die umfassende Betreuung meiner Arbeit und die große Unterstützung, die ich von ihr über den gesamten Zeitraum von der ersten Idee bis zur Fertigstellung der Publikation erhalten habe. Auch Prof. Dr. Andreas Eichhorn und Prof. Dr. Thomas Ott danke ich herzlich für ihre große Unterstützung, im ersten Fall vor allem in der Phase der Exposéerstellung und Stipendienbewerbung, im zweiten Fall vor allem in der Endphase meines Projekts. Ich habe sehr vom regen Austausch mit den Mitgliedern des Doktorandenkolloquiums der Kölner Musikhochschule profitiert, und davon ganz speziell von den Gesprächen mit den fünf ‚ständigen Mitgliedern‘ unserer Arbeitsgruppe für qualitative Forschungsmethoden, dafür herzlichen Dank. Besonders ertragreich war der Austausch außerdem mit denjenigen, die bereit waren, noch im Entstehungsprozess einzelne Seiten, Kapitel oder sogar die gesamte Arbeit zu lesen: Vielen, vielen Dank an Jan Hammel, Franziska Bedorf, Kerstin Wilke, Hans-Rudolf Hammel, Ursula Jansen-Hammel, Lotta Weston, Katharina Lehmann, Anne Weber-Krüger, Lisa Bettray und Anne Jacobs. Sebastian Dahmen danke ich außerdem für die zuverlässige Hilfe bei allen Computerangelegenheiten sowie bei der Erstellung der Graphiken, Stefanie Rogg, Nina Dyllick, Dirk Bechtel und Martin Weber für die gemeinsamen Arbeitstreffen und Johanna Jansen für die zweimalige Beherbergung in Intensiv-Arbeitsphasen. Die finanzielle Unterstützung meines Forschungsprojektes verdanke ich der *Benedikt und Helene Schmittmann-Wahlen-Stiftung* der Universität zu Köln.

Zu ganz besonderem Dank verpflichtet bin ich außerdem den Grundschullehrenden, die sich als Probanden für meine Studie zur Verfügung gestellt haben. Ohne sie gäbe es meine Arbeit nicht.

1 Einleitung

1.1 Ausgangssituation – Fachfremder Grundschulmusikunterricht

In der Grundschule, derjenigen Schulform, die alle Kinder¹ durchlaufen, in der sie sich in einem entwicklungspsychologisch besonders relevanten Alter befinden (vgl. Gembris 2000, S. 308) und in der darüber hinaus für alle Kinder durchgängig Musikunterricht im Stundenplan steht, wird der Musikunterricht in der Regel fachfremd erteilt. „Etwa 80 %“ lautet seit vielen Jahren der bundesweit angenommene Anteil fachfremden Musikunterrichts in der Grundschule (vgl. z. B. Fuchs 2003, S. 5; Schellberg 2005, S. 78; Bäßler 2000; Tischler/Mai/Gorius 2005; Gaul 2009a, S. 226). In Nordrhein-Westfalen verfügen nur 55 % aller Grundschulen über eine Musik-Fachkraft, so die Angaben des Landesinstituts für Datenverarbeitung und Statistik² für das Schuljahr 20005/06.³ Diese Angaben differenzieren allerdings nicht zwischen Lehrerinnen und Lehrern⁴ mit grundständiger Musiklehrausbildung und solchen, die ihre Lehrbefähigung für das Fach in einer Weiterqualifizierungsmaßnahme erworben haben. Der Anteil an studierten Musiklehrkräften liegt also noch einmal

- 1 Die Grundschule durchlaufen bisher de facto nur alle Kinder des Regelschulsystems, sie ist damit die einzige ‚Einheitsschule‘ im Regelschulsystem. Mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention werden aber in Zukunft auch immer mehr Kinder aus dem bisherigen Sonderschulbereich in die Grundschule kommen.
- 2 Das damalige Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW ist mittlerweile in der Landesinstitution IT. NRW aufgegangen.
- 3 Diese Fachkräfte decken allerdings an ihren jeweiligen Schulen in der Regel nur einen Teil des Musikunterrichts ab, was vor allem mit dem Klassenlehrerprinzip zusammenhängt, auf das ich schon in der Einleitung hinweise und in einem späteren Kapitel (2.2.1) gesondert eingehe.
- 4 Zugunsten besserer Lesbarkeit verwende ich in dieser Arbeit ab jetzt sowohl für gemischtgeschlechtliche Gruppen die maskuline Pluralform als auch gelegentlich für die Berufsbezeichnung des Lehrers/ der Lehrerin die maskuline Singularform. Dies entspricht oftmals dem mündlichen Sprachgebrauch meiner Interviewpartnerinnen, die auch als Frau von sich selbst als Lehrer, Fachlehrer, Klassenlehrer, etc. sprechen (z. B. „Ich wollte immer Lehrer werden“). Es gilt aber zu bedenken, dass der Frauenanteil in der Gruppe der Grundschullehrkräfte sehr hoch ist; nur etwa jede zehnte Grundschullehrkraft ist männlich (vgl. Pfahl 2008). Auch in meinem Sample befindet sich neben sieben Frauen nur ein Mann.

weit darunter. Der Staatssekretär des Schulministeriums datierte den Anteil der unterrichteten Grundschulmusikstunden, die tatsächlich von studierten Musiklehrkräften erteilt werden, Anfang 2007 für NRW sogar auf lediglich 2 % (vgl. Ott 2007, S. 3). Zur Beschreibung der Personalsituation des Musikunterrichts an Grundschulen fallen Begriffe wie „desaströs“ (Gaul 2009a, S. 226) und „katastrophal“ (Fuchs 2003, S. 5). Dass die Qualität fachfremden Musikunterrichts deutlich schlechter sei als die des Unterrichts bei studierten Musiklehrern, wird bei solchen Beurteilungen als so selbstverständlich angesehen, dass diese Annahme selbst i. d. R. nicht einmal Erwähnung findet. Im musikpädagogischen Diskurs herrscht also Konsens, dass die genannten ‚alarmierenden‘ Zahlen dringend zu Maßnahmen führen müssten, die das Ausmaß fachfremden Unterrichts im Grundschulfach Musik reduzieren. Gleichzeitig aber ist man der Tatsache gewahr, dass sich am besagten Ausmaß seit Jahrzehnten nichts geändert hat; Ulrich Günther sprach vor über 25 Jahren schon von einer „desolaten“ Personalsituation im Grundschulmusikbereich (Günther 1984, S. 455).

Deskriptiv betrachtet stellen also fachfremde Grundschulmusiklehrer schon lange den ‚Normalfall‘ dar und studierte Musiklehrer eher den ‚Sonderfall‘. Auf diese Situation haben sich Schulbuchverlage längst eingestellt, die vielfach damit werben, ihre Grundschulmusikbücher speziell auf die Bedürfnisse fachfremder Musiklehrer eingestellt zu haben. So lautet der Untertitel des Buches ‚Primar-Musik‘: „Eine Fundgrube für alle, die Musik – auch fachfremd – unterrichten können, sollen, dürfen, wollen“ (Horn/Mölders/Schröder 2006). Erst jüngst erschien im Auer-Verlag das Buch ‚Musik fachfremd unterrichten – die Basis 1.-4. Klasse‘ (Freitag 2010), das sich ausschließlich an fachfremde Musiklehrer wendet: „Sie sollen in diesem Schuljahr Musik unterrichten und sind überhaupt nicht musikalisch? Sie haben Angst und wissen nicht, wie Sie diese Herausforderung meistern können? Mit unserem Basisband ‚Musik fachfremd unterrichten‘ ist das kein Problem.“ Im musikpädagogischen Diskurs hingegen findet fachfremder Musikunterricht in der Grundschule häufig lediglich Erwähnung innerhalb von Aufzählungen derjenigen Umstände, die die schwierige Situation des Musikunterrichts ausmachen und die es zu lindern gelte. Er wird also in einer Reihe mit der schlechten

räumlichen und materiellen Ausstattung vieler Schulen, der mangelnden Unterrichtszeit und neuerdings dem Untergehen des eigenständigen Faches in Fächerverbänden⁵ genannt. Dabei wird häufig übersehen, dass fachfremder Unterricht in der Grundschule nicht nur eine Mangelerscheinung ist, sondern in einem gewissen Ausmaß geplanterweise dadurch entsteht, dass das Fachlehrerprinzip aus guten Gründen hinter dem Klassenlehrerprinzip zurücksteht. Gleichzeitig werden aber die Grundschulkräfte, die in ihrer eigenen Klasse möglichst viele Fächer unterrichten sollen, in Studium und zweiter Ausbildungsphase eher zu Spezialisten für einige Fächer ausgebildet. In der Regel unterrichten die Klassenlehrer gerade in den ersten Schuljahren nahezu alle Fächer in ihrer eigenen Klasse selbst. Gleichzeitig haben die Musikfachkräfte meist ebenfalls eine Klassenleitung inne und stünden somit auch gar nicht für den Musikunterricht in allen Klassen ihrer Schule zur Verfügung. Gerade im Fach Musik ist der fachfremde Unterricht allerdings nicht nur auf das Klassenlehrerprinzip zurückzuführen, denn an den 45 % der nordrhein-westfälischen Grundschulen ohne Fachlehrer gäbe es auch ohne das Klassenlehrerprinzip nur die Möglichkeit zu fachfremdem Musikunterricht. Der Fachlehrermangel, der zweite Grund für fachfremden Unterricht, ist im Fach Musik extremer als in allen anderen Grundschulfächern (Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrer in NRW in den Fächern Musik 86 %, Kunst 78 %, Sport 71 %, Englisch 52 %, Religion (ev) 46 %, Religion (rk) 43 %, Sachunterricht 43 %, Mathematik 27 %; Deutsch 18 %; vgl. LDS 2006). Es wird also deutlich, dass der Fachlehrermangel dasjenige ist, was es zu bekämpfen gilt und was in die Aufzählung der Mangelzustände einzureihen wäre, die den Musikunterricht betreffen – all dies, soweit man der plausiblen Annahme folgt, dass fachfremder Musikunterricht von niedrigerer Qualität ist als der von Fachkräften erteilte.⁶ Hier wäre nur durch verstärkte

5 In Baden-Württemberg wurde mit dem Schuljahr 2004/05 der Fächerverbund ‚Mensch, Natur, Kultur‘ eingeführt, in dem die Fächer Musik, Kunst sowie Heimat- und Sachkunde aufgegangen sind. Eine erste Bilanz sieht dadurch die musikalische Situation an Baden-Württembergischen Grundschulen deutlich verschlechtert (vgl. Fuchs 2008).

6 Eine später (2.2.3) noch zu besprechende Studie (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007) konnte für die Grundschulfächer Deutsch und Mathematik keinen negativen Effekt von fachfremd erteiltem Unterricht auf die fachbezogenen Schüler-Outcomes

Ausbildung, Weiterbildung und Einstellung von Grundschulmusiklehrern Abhilfe zu schaffen. Fachfremden Musikunterricht wirklich völlig zu vermeiden, kann zumindest bei den aktuellen Maximen des Bildungssystems aber nicht das Ziel sein. Dazu wären (zu) drastische Maßnahmen erforderlich: 1. in der Berufsausübung von Grundschullehrern das Klassenlehrerprinzip zugunsten des Fachlehrerprinzips aufgeben, oder 2. nur Musik aus dem Kanon der Fächer herausheben, um dafür (wie sonst nur für das Fach Religion) das Fachlehrerprinzip vorzuschreiben, oder 3. Musik zum Pflichtausbildungsfach für alle Grundschullehrer benennen.

Es gilt also festzuhalten, dass wir es mit fachfremdem Musikunterricht in der Grundschule im derzeitigen Schulsystem immer zu tun haben werden, auch wenn der Fachlehrermangel beseitigt würde. Ziel sollte daher es sein, möglichst günstige Bedingungen zu schaffen, unter denen die Lehrer der so anspruchsvollen Aufgabe des fachfremden Musikunterrichts nachgehen. Entsprechend bedarf es einer Wissensgrundlage über fachfremden Musikunterricht und über die ihn ausführenden Lehrkräfte; bisher jedoch ist nicht viel mehr bekannt als die bloße Tatsache seiner Existenz. Die wenigen inhaltlichen Aussagen über fachfremden Musikunterricht in der Grundschule zeichnen ein nicht ganz einheitliches Bild von fachfremd Musikunterrichtenden, die „von der Bedeutung dieses Faches für die Gesamterziehung der ihnen anvertrauten Kinder überzeugt“ sind und das Fach gerne unterrichten (Wittig 1990, S. 79), und zwar häufig bei einer fächerübergreifenden Unterrichtsgestaltung, die sowohl eng an ihre eigenen musikbezogenen Alltagserfahrungen als auch an die ihrer Schüler anknüpft (vgl. Günther 1997b, S. 31). Gleichzeitig aber unterrichteten die Lehrer meist „mit einem schlechten Gewissen, weil ihnen bewusst ist, dass sie den Ansprüchen des Faches nicht gerecht werden können“ (Wittig 1990, S. 79), was sich in einer einseitigen Unterrichtsgestaltung mit dem Schwerpunkt Singen niederschlägt (vgl. Schellberg 2005, S. 81). Mechtild Fuchs hält sogar für möglich, dass „manch einer“ sich so „überfordert fühlt“, dass er „einer solchen Situation lieber aus dem Weg [geht] als sich ihr ständig auszusetzen“ – sprich, den Musikunterricht ausfallen lässt (Fuchs 2008, S. 2-3). Bei diesen durchaus realistisch erscheinenden Aussagen handelt es sich lediglich um Vermutungen; erste empirische Er-

nachweisen. Eine entsprechende Studie für den Musikunterricht liegt nicht vor.

kenntnisse bezüglich des alltäglichen fachfremden Musikunterrichts in Deutschland bieten im Wesentlichen zwei Studien (Schellberg 2005; Hammel 2008), die beide dazu anregen, in der vorliegenden Forschung die Selbstkonzepte fachfremder Grundschulmusiklehrer systematisch zu untersuchen.

In meiner eigenen Interviewstudie zu den Unterrichtszielen fachfremder Grundschulmusiklehrer⁷ fand sich das folgende Muster, das ich mit der Kernkategorie der „Lernzielselektion“ bezeichnet habe: Obwohl die fachfremden Musiklehrkräfte sowohl Musikunterricht in der Grundschule als auch die Beschäftigung des Menschen mit Musik überhaupt für sehr wichtig halten und somit von der Bedeutung vieler, vornehmlich musikimmanenter, Lernziele im Musikunterricht überzeugt sind, verfolgen sie nicht unbedingt alle dieser Lernziele in ihrem eigenen Unterricht. Sie wählen angesichts ihrer persönlichen Voraussetzungen diejenigen Unterrichtsziele aus, die sie auch in ihrem eigenen Unterricht mit dem Anspruch verfolgen, sie tatsächlich zu erreichen.⁸ Die Selbstsicht als Musiklehrer führt also zu Unterlassungen – in diesem Fall einige Unterrichtsziele nicht mit dem besagten Anspruch zu verfolgen –, die direkte Auswirkungen auf den Musikunterricht in der Grundschule haben; man spricht hier von der ‚Handlungsrelevanz‘ von Selbstkonzepten.

In Gabriele Schellbergs Studie ‚Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer‘ (Schellberg 2005) stellte sich heraus, dass die Selbstsicht der (künftigen) fachfremden Grundschulmusiklehrer schon bei Studienantritt zu Unterlassungen führt. Denn knapp die Hälfte (46,6 %) der Probanden (257 Grundschullehrerstudierende ohne Studienfach Musik in Bayern) gab an, Musik trotz Interesses und trotz der Möglichkeit, es als kleines Fach ohne Aufnahmeprüfung zu studieren, deshalb nicht belegt zu haben, weil sie es sich „nicht zugetraut“ haben (Schellberg 2005, S. 83). Die Präferenz anderer Fächer war ein weniger

7 Für diese Studie (Hammel 2008) habe ich im Zeitraum Mai/Juni 2006 vier gänzlich fachfremd unterrichtende Grundschulmusikkräfte sowie eine nachqualifizierte Lehrerin interviewt.

8 Als weitere Faktoren innerhalb der ‚Bedingungen des eigenen Musikunterrichts‘, vor deren Hintergrund die Lehrer die Zielselektion vornehmen, ließen sich neben den persönlichen Voraussetzungen die ‚generellen Unterrichtsbedingungen‘ und die ‚besonderen Bedingungen des Musikunterrichts‘ identifizieren (vgl. Hammel 2008, S. 29).

häufig genannter Grund. Beide Studien geben also Hinweise darauf, dass die Selbstsicht der fachfremden Grundschulmusiklehrer eine wichtige Variable dafür darstellt, was schließlich im Musikunterricht in den Grundschulen geschieht, denn einerseits wird der Fachlehrermangel in Musik dadurch potenziert, dass auch prinzipiell interessierte Lehrer sich eine entsprechende Ausbildung nicht zutrauen. Andererseits verfolgen die Lehrer einige der von ihnen eigentlich für wichtig befundenen Ziele im eigenen Musikunterricht nicht. Entsprechend lohnt es, die Selbstsicht fachfremder Musiklehrer systematischer zu untersuchen. Nur auf der Basis dessen können sinnvolle Überlegungen angestellt werden, welche Schritte zur Verbesserung der Situation des Musikunterrichts an Grundschulen unternommen werden können. Denn offenbar genügt bspw. das Angebot eines zusätzlichen kleinen Studienfaches ohne Aufnahmeprüfung nicht allein, um angehenden Grundschullehrern die Hemmschwelle vor dem Musikstudium zu nehmen.

1.2 Fragestellung – Selbstkonzepte fachfremder Grundschulmusiklehrer

Die Idee zum vorliegenden Forschungsprojekt basiert tatsächlich auf den genannten beiden deutschsprachigen Studien (Schellberg 2005; Hammel 2008); die daraufhin recherchierten wenigen ausländischen empirischen Studien, die sich mit fachfremdem Grundschulmusikunterricht beschäftigen, kreisen aber ebenfalls um die Selbstsicht fachfremder Musiklehrer. Telemachou (2007) fragt nach der Selbstwirksamkeit fachfremder Grundschulmusiklehrer in Zypern, Yeung und Wong (2004) nach den Fähigkeitsselbstkonzepten fachfremder Grundschulmusiklehrer in China und Holden und Button (2006) nach den Einstellungen und dem Selbstvertrauen („confidence“) fachfremder Grundschulmusiklehrer in Großbritannien. Dies kann als weiterer deutlicher Hinweis darauf gewertet werden, dass das Selbstkonzept in der Erforschung fachfremden Musikunterrichts eine besonders interessante Perspektive darstellt, nicht allein in deskriptiver Hinsicht, sondern auch, da auf das Selbstkonzept als „hot variable“ that makes things happen“ (Marsh 2005, S. 119) möglicherweise Einfluss genommen werden kann. So kommt beispielsweise die britische Studie zu dem Schluss, dass Fortbildungen für fachfremde Grundschulmusiklehrer in erster Linie auf die Steigerung des Selbstvertrauens abzielen sollten

(Holden/Button 2006). Schellberg fand in ihrer Studie empirische Hinweise, dass eine Musikfortbildung tatsächlich zur Steigerung des musikbezogenen Selbstvertrauens beitragen kann. Ihre Befragung fand am Ende einer solchen einsemestrigen Veranstaltung statt. Vor dem Hintergrund, dass viele Probanden sich zu Studienbeginn ein Musikstudium – auch ohne Aufnahmeprüfung – nicht zugetraut hätten, könne die Tatsache, dass die Teilnehmer ihre Musikalität zum Zeitpunkt der Befragung als „eher hoch“ einschätzten, als „eine Wirkung der Veranstaltung“ interpretiert werden (Schellberg 2005, S. 83-84). Auch Telemachou konnte positive Veränderungen in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fachfremder Grundschulmusiklehrer über den Zeitraum der Teilnahme an einer entsprechenden Fortbildungsmaßnahme hinweg feststellen (vgl. Telemachou 2007).

Der Begriff des Selbstkonzepts wird in der Literatur nicht einheitlich definiert und weist außerdem Überlappungen mit anderen Konstrukten auf (z. B. Selbst, Selbstbild, Identität, Selbstschema). In einem weiten Begriffsverständnis umfasst das Konstrukt des Selbstkonzepts auch die gerade genannten Konzepte der Selbstwirksamkeit, des Selbstvertrauens und des Fähigkeitsselbstkonzepts. Es lässt sich als die Summe der Antworten auf die Frage ‚Wer bin ich?‘ bzw. ‚Was bin ich?‘ beschreiben (vgl. Zoglowek 1995, S. 15; Zheng 2006, S. 84; Harter 1999, S. 4). Das Selbstkonzept wird in der Regel als der Teil des Selbst angesehen, der empirisch zugänglich ist (vgl. Harter 1999, S. 15). Relativ übereinstimmend lassen sich folgende Merkmale des Selbstkonzepts benennen: Selbstkonzepte gelten als bereichsspezifisch strukturiert, relativ stabil mit situationsspezifischen Ausprägungen, wirken handlungs- und wahrnehmungsleitend und werden vom Individuum auf der Basis eigener Erfahrung konstituiert, bei der andere Individuen eine bedeutende Rolle spielen. In der vorliegenden Arbeit wird das Selbstkonzept als die Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen verstanden. Der offene und explorative Charakter des geplanten Forschungsvorhabens macht es nicht nötig, sich im Vorhinein auf einen engeren Begriff festzulegen, etwa im Sinne einer sozialpsychologischen Position, die alle Selbstrepräsentationen unter den Einstellungsbegriff subsumiert (vgl. z. B. Mummendey 2006, S. 38). Im Rahmen der vorliegenden Studie interessiert mich weni-

ger das globale Selbstkonzept als das bereichsspezifische professionelle Selbstkonzept von Grundschullehrern mit Blick auf den eigenen Musikunterricht. Da meine Vorläuferstudie zu den Unterrichtszielen fachfremder Musiklehrer Hinweise darauf gab, dass deren musikalisches Selbstkonzept eine prägende Rolle für die Wahrnehmung ihrer persönlichen Voraussetzungen für den Musikunterricht spielen kann, nehme ich dieses ebenfalls in den Blick, womit ich einem Forschungsdesiderat nachkomme (vgl. Küntzel 2006, S. 64-65). Das musikalische Selbstkonzept soll dabei im umfassenden Sinne Maria Spychigers verstanden werden und nicht nur die selbst zugeschriebenen musikalischen Fähigkeiten beinhalten, sondern z. B. auch emotionale und soziale Anteile umfassen (vgl. Spychiger 2007).

Die geplante qualitativ-empirische Studie fragt also explorativ nach den Selbstkonzepten fachfremder Grundschulmusiklehrer. Dabei soll sie zum einen exemplarisch die Selbstkonzepte einzelner Lehrer rekonstruieren, zum anderen ist es ihr Ziel, nach Mustern in diesen Selbstkonzepten zu suchen und Erklärungen für mögliche Auffälligkeiten zu finden. Die folgende Zusammenstellung von Fragen soll eher dazu dienen, offenzulegen, welche konkreteren Fragestellungen zu den Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer ich vor Eintritt in das Forschungsfeld im Blick habe, als deren gezielte Verfolgung und umfassende Beantwortung anzukündigen:

Wie nehmen sich die fachfremd Unterrichtenden in ihrer Rolle als Musiklehrer wahr? Wie wohl fühlen sie sich in dieser Rolle? Welche Eigenschaften, Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen, die sie sich selbst zuschreiben, stehen bei dieser Selbstwahrnehmung und -bewertung im Vordergrund, welche Erinnerungen, Probleme, Wünsche, Pläne und Ziele? Wie kommen sie zu dieser Selbstsicht? Wie sähe ihrer Ansicht nach das Idealbild eines Grundschulmusiklehrers aus? Welche Rolle spielt der eigene Musikbezug für die Selbstwahrnehmung als Musiklehrer? Inwiefern wirkt sich diese Selbstsicht der Lehrer auf ihre Unterrichtsplanung und ihr Verhalten im Unterricht aus?

Im Sinne der Offenheit qualitativer Forschung soll sich diejenige Forschungsfrage, die schließlich fokussiert untersucht wird und auf die sich die zu generierende Theorie bezieht, erst im Kontakt mit dem Feld und

der Datenauswertung ergeben. Die Beantwortung der in bildungspolitischer und pädagogischer Hinsicht wichtigen Frage, wie mit (und in) der aktuellen Situation des Musikunterrichts an Grundschulen verfahren werden sollte, kann selbst nicht Teil der eigentlichen empirischen Untersuchung sein. Mit ihr befasste ich mich erst im Ausblickkapitel.

1.3 Vorgehen

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf einer empirischen Studie, die sich hauptsächlich auf qualitative Interviews stützt, m. E. dem adäquaten methodischen Zugang zu den individuellen Selbstkonzepten (vgl. auch Zoglowek 1995, S. 52; Zheng 2006, S. 100-101). Ergänzend werden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die im Wesentlichen zum Ziel haben, der Handlungsrelevanz und den situationsspezifischen Ausprägungen von Selbstkonzepten auf die Spur zu kommen. Mein gesamtes methodisches Vorgehen richtet sich von der Probandenauswahl über die Datenauswertung bis zur Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie nach der Forschungsmethodologie der Grounded Theory (GT) (vgl. Glaser/Strauss 2005 [1967]). Für eine detailliertere Vorstellung sowohl des methodischen Vorgehens in der empirischen Studie als auch der forschungsmethodologischen Grundlagen verweise ich auf das Methodenkapitel (4).

Wenn ich im Folgenden die Struktur der vorliegenden Arbeit vorstelle, dann ist sie nicht misszuverstehen als zeitliche Reihenfolge der unternommenen Forschungsschritte.⁹ Der erste Teil der Arbeit widmet sich der Aufarbeitung des Forschungsstandes, sowohl zur Situation fachfremden Grundschulmusikunterrichts (2) als auch zur Selbstkonzeptforschung (3). Ausgehend von der Beobachtung, dass das Klassenlehrerprinzip als ein grundlegendes Prinzip der Grundschularbeit nicht allseits als eine wichtige Ursache fachfremden Unterrichts bedacht zu werden scheint, bietet es

9 Beispielsweise ging zwar dem ersten Feldkontakt eine Sichtung und erste Auswertung der Literatur zum Forschungsstand voraus, die Niederschrift der entsprechenden Kapitel geschah aber erst nach der Niederschrift der Einzelfallportraits. Genauso wurde das methodische Vorgehen zwar weitgehend vor dem ersten Feldkontakt geplant, es veränderte sich aber während des Forschungsprozesses, so dass es sich anbot, die Niederschrift des Methodenteils erst nach Fertigstellung des probandenübergreifenden Ergebniskapitels zu erstellen, als ich auf das tatsächliche Vorgehen bis zur Formulierung der gegenstandsbezogenen Theorie zurückblicken konnte.

sich an, zunächst die geschichtliche Entstehung und Entwicklung der Grundschule mit ihren wichtigsten Prinzipien sowie die Entwicklung des Grundschullehramts nachzuzeichnen (2.1). Daraufhin beschäftige ich mich mit den Ursachen und Konsequenzen fachfremden Grundschulunterrichts im Allgemeinen (2.2), bevor ich auf die spezifische Situation des Grundschulfachs Musik genauer eingehe (2.3). Im Kapitel zum Stand der Selbstkonzeptforschung (3) lege ich zunächst die unterschiedlichen Definitionen und die noch stärker divergierenden Begriffsverwendungen des Selbstkonzepts offen (3.1). Ausgehend von der viel zitierten Schrift von Shavelson et al. (1976) benenne ich daraufhin die wichtigsten Merkmale von Selbstkonzepten und diskutiere sie vor dem Hintergrund aktuellerer Literatur. Aus dem Bereich der empirischen Selbstkonzeptforschung beleuchte ich im daran anschließenden Kapitel (3.2) die beiden Teilgebiete der Forschung zum musikalischen Selbstkonzept auf der einen Seite und der Selbstkonzeptforschung bei Lehrern auf der anderen Seite, wobei der Schwerpunkt auf der Vorstellung von insgesamt 14 Studien liegt, die sich mit dem Selbst von Lehrern beschäftigen. Da meinen Recherchen zufolge bisher noch kein entsprechender Literaturbericht vorliegt, mache ich mir diesen zur Aufgabe, stelle die Studien einzeln vor und versuche eine Zusammenfassung ihrer heterogenen Ergebnisse. Aus beiden genannten Bereichen der empirischen Selbstkonzeptforschung gewinne ich wichtige methodische Anregungen für die Anlage meiner eigenen empirischen Untersuchung. Ein entsprechender Ausblick, welche Rolle die Auseinandersetzung mit der Selbstkonzeptliteratur für die eigene Studie einnehmen soll (3.3), leitet über zur ausführlichen Vorstellung des methodischen Vorgehens (4). Zunächst setze ich mich mit der Grounded-Theory-Methodologie als forschungstheoretischer Grundlage meiner Arbeit auseinander, benenne ihre Prämissen, Vorgehensweisen und die Divergenzen zwischen ihren beiden Begründern Glaser und Strauss (4.1). Daraufhin werden alle methodischen Schritte der Untersuchung vorgestellt und begründet (4.2). Der Ergebnisteil beginnt mit der ausführlichen Vorstellung aller Probanden mit ihren Eckdaten, der Rekonstruktion ihrer Selbstkonzepte in sog. Selbsterzählungstexten und einigen Eindrücken der jeweiligen Unterrichtsbeobachtungen (5). Die probandenübergreifende Analyse verweilt zunächst auf der Datenebene und stellt solche probandenübergreifenden

Muster heraus, die mit Auffälligkeiten und Brüchen in den Interviewerzählungen verbunden sind (6). Für diese Brüche gilt es im folgenden Kapitel (7) Erklärungen zu finden, wozu auch auf bestehende Konzepte der Selbstkonzeptforschung zurückgegriffen wird, soweit dies hilfreich erscheint. Die probandenübergreifende Analyse mündet in die Formulierung einer gegenstandsbezogenen Theorie zu den Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer (7.4). In der Zusammenfassung der Ergebnisse (8) zeichne ich noch einmal alle wichtigen Erkenntnisschritte der probandenübergreifenden Analyse nach. In der Diskussion (9) reflektiere ich zunächst über den von mir zugrunde gelegten Selbstkonzeptbegriff (9.1), um daraufhin die erzielten Studienergebnisse in den Forschungsstand zu fachfremdem Grundschulmusikunterricht einzuordnen (9.2). Ein Ausblick beschließt die Arbeit. Darin ziehe ich ein persönliches Fazit, welche Erkenntnisse die Arbeit, in Literaturoseinandersetzung und empirischer Studie, für die Einschätzung der Situation fachfremden Musikunterrichts in der Grundschule erbracht hat. Daraufhin zeige ich sowohl solche Schritte im Umgang mit fachfremdem Grundschulmusikunterricht auf, die die Studienergebnisse zu den Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer aus meiner Sicht unmittelbar nahelegen, als auch weiterführenden Forschungsbedarf (10).

1.4 Fachfremde Musiklehrer – eine Begriffsklärung

In einem weiteren Begriffsverständnis sind fachfremde Grundschulmusiklehrer all solche Lehrer, die das Fach Musik in der Grundschule unterrichten, ohne darin im Studium ausgebildet worden zu sein. In einem engeren Verständnis würde man nur diejenigen Lehrer als fachfremd bezeichnen, die das Fach ganz ohne Lehrbefähigung unterrichten. Diesem zweiten Verständnis entsprechend würden also solche Lehrer, die durch die Teilnahme an einer Weiterqualifizierungsmaßnahme eine Lehrbefähigung für das Fach erworben haben, nicht als fachfremd bezeichnet. Entsprechend ist das Gegenstück zum fachfremden Musiklehrer entweder der studierte Musiklehrer oder der Musiklehrer mit Lehrbefähigung. Geläufige Gegenbegriffe zum fachfremden Lehrer sind ‚Fachlehrer‘, ‚Fachkollege‘ oder ‚Fachkraft‘, bei denen allerdings erst eine weitere Differenzierung sichtbar machen würde, ob damit nur studierte oder auch nachqualifizierte ‚Fachkollegen‘ gemeint sind. Ein direkter Gegenbegriff zu

‚fachfremd‘, der ebenfalls als Adjektiv und als Adverb verwendet werden kann – etwa ‚fachvertraut‘ – existiert nicht.¹⁰ Da sich in den Quellen, auf die ich mich später beziehe, sowohl das engere als auch das weitere Verständnis vom ‚Fachkollegen‘ auf der einen Seite und vom ‚fachfremden Lehrer‘ auf der anderen Seite findet, mache ich im Text immer durch explizite Formulierungen deutlich, wovon gerade die Rede ist, bzw. weise darauf hin, sollte eine Quelle das jeweilige Verständnis des jeweiligen Begriffs nicht offenlegen. Meiner empirischen Studie möchte ich den weiteren Begriff vom Fachfremdsein zugrunde legen, da für die Erforschung von Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer auch die Sichtweise nachqualifizierter Lehrer interessant ist; schließlich haben nachqualifizierte Lehrer in der Regel vor der Weiterbildungsmaßnahme jahrelang auch im engeren Sinne fachfremd unterrichtet. In meinem Sample befindet sich außerdem eine Grundschullehrerin, für die Musik noch als Pflichtfach zur Volksschullehrerausbildung gehörte. Weil die Studienanteile des Faches Musik nach ihren Angaben aber sehr gering waren, sie sich an die fachbezogenen Studieninhalte nicht mehr erinnern kann, nur ein Jahr Instrumentalerfahrung mitbringt und vor allem, weil es ihrer Selbstwahrnehmung entspricht, betrachte ich sie trotz ihres ‚Nachweisfaches‘ Musik ebenfalls als fachfremd.

Ungünstig ist am Begriff ‚fachfremd‘, dass er zu implizieren scheint, dass die betreffenden Lehrer sich ‚dem Fach fremd‘ fühlen. Egal wie vertraut einem Grundschullehrer Musik sein mag: Auch wer nebenberuflich in einem Orchester spielt, leidenschaftlich gern Musik hört und musikwissenschaftlich bewandert ist, wird als fachfremder Musiklehrer bezeichnet, wenn er das Fach Musik unterrichtet ohne es studiert zu haben. Wenn in Abgrenzung dazu gelegentlich auch von „Neigungslehrern“ oder gar von „fachnah“ unterrichtenden Lehrern (vgl. Simon 2008) gesprochen wird, dann unterstellt das genauso eine bestimmte Einstellung zur Musik,

10 Magnus Gaul spricht von 20 % des Grundschulmusikunterrichts, die laut einer unveröffentlichten Studie des VDS „fachgerecht“ erteilt würden (Gaul 2009a, S. 226). Diesen bisher nicht etablierten Gegenbegriff zu ‚fachfremd‘ finde ich ungünstig, da mit dem Gegensatz ‚fachfremd – fachgerecht‘ pauschal allen fachfremd Unterrichtenden unterstellt würde, den Ansprüchen des Faches nicht gerecht zu werden. Ähnlich ungünstig ist der von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007, S. 61) verwendete Begriff „fachkonform“.

wenn auch eine positiver konnotierte. Ich bleibe beim etablierten Begriff mit all seinen Schwierigkeiten.

An dieser Stelle soll auch der Begriff des ‚(Musik)-Fachlehrers‘ kurz angesprochen werden, da auch dieser Begriff in der vorliegenden Arbeit Verwendung findet und zwei unterschiedliche Bedeutungen hat: Zum einen ist damit das Gegenstück zum fachfremden Lehrer gemeint, also jemand, der im Fach (Musik) ausgebildet (oder – je nach Verständnis – weiterqualifiziert) ist. Zum anderen wird damit aber auch eine bestimmte Art des Einsatzes eines Grundschullehrers in der Schule bezeichnet, unabhängig von seiner Fachausbildung. Wer über den Klassenlehrerunterricht hinaus für das Erteilen eines Faches in einer anderen Klasse als der eigenen eingeteilt ist, der ist in dieser Klasse der ‚Fachlehrer‘. Man kann also auch als fachfremder Musiklehrer als Fachlehrer Musik unterrichten. Auch diesen Begriff werde ich im Folgenden nur so verwenden, dass aus dem Kontext klar wird, welche Bedeutung des Begriffes gemeint ist.

A) FORSCHUNGSSTAND

2 Fachfremder Musikunterricht in der Grundschule

Dieses Kapitel nähert sich dem Phänomen fachfremden Musikunterrichts in der Grundschule in einem Dreischritt. Zunächst geht es in einem geschichtlichen Abriss näher auf die Schulform Grundschule ein, in deren Organisationsprinzip die Möglichkeit fachfremden Unterrichts bereits verankert ist (2.1). Wie auch in den beiden nachfolgenden Teilkapiteln stehen dabei immer wieder bildungspolitische Entwicklungen und Vorgaben des Landes NRW im Vordergrund. Dies bietet sich an, da alle Probanden der vorliegenden Studie in diesem Bundesland wohnen und unterrichten. Aus der Fülle der 16 unterschiedlichen Ausprägungen des föderalen Bildungssystems wird mit dem bevölkerungsstärksten Land NRW das Beispiel gewählt, das auf die größte Gruppe von Grundschullehrern wie -kindern zutrifft. So fungiert beispielsweise auch die nordrhein-westfälische Allgemeine Dienstordnung für Lehrer (ADO) als Quelle im zweiten Teilkapitel, das sich den Ursachen und Konsequenzen fachfremden Grundschulunterrichts zuwendet (2.2). Erst im dritten Schritt tritt der vorwiegend fachfremd erteilte Musikunterricht in der Grundschule in den Fokus der Betrachtung (2.3).

2.1 Zur geschichtlichen Entwicklung der Grundschule

2.1.1 Entstehung der Grundschule als Einheitsschule

Die Verabschiedung der Verfassung durch die Weimarer Nationalversammlung am 11.8.1919 war die Geburtsstunde der deutschen Grundschule. Der Entwurf einer Einheitsschule, wie sie nun gesetzlich festgeschrieben wurde, ging auf den christlichen Gelehrten Johann Amos Comenius zurück. Schon 1657 hatte dieser in seiner ‚Didactica magna‘ vor dem Hintergrund der Gleichheit aller Menschen vor Gott eine sechs Jahre umfassende Volksschule gefordert, in der alle Kinder des gesamten Volkes unterrichtet werden sollten. Durchsetzen konnte sich diese Idee in Deutschland aber erst, als nach dem verlorenen ersten Weltkrieg und dem Zusammenbruch des Kaiserreichs ein politischer Systemwechsel stattfand, bei dem die sozialdemokratische Forderung nach einer Einheitsschule eine Mehrheit in der Nationalversammlung finden konnte (vgl. Topsch 2004, S. 13; Kaiser 2005, S. 63).

Die nun eingeführte, unentgeltliche und für alle Kinder verpflichtende Grundschule sollte den Schülern unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit eine gemeinsame grundlegende Bildung zukommen lassen. Damit sollte sie gleichzeitig auf die weiterführenden Schulen vorbereiten, deren Wahl nunmehr nach „Anlage und Neigung“ des einzelnen Kindes erfolgen sollte, nicht mehr nach sozialer Herkunft (vgl. Götz/Sandfuchs 2001, S. 17). Dies bedeutete ein Ende der speziell auf das Gymnasium vorbereitenden privaten und schulgeldpflichtigen Vorschulen, deren Schüler nahezu ausschließlich aus dem gehobenen Bürgertum stammten, während Kinder aus einfacheren Verhältnissen die Volksschule besuchten (vgl. Götz/Sandfuchs 2001, S. 13-14). Die Einführung der Grundschule etablierte außerdem endgültig die in den meisten Fällen längst betriebene Koedukation von Jungen und Mädchen (vgl. Topsch 2004, S. 19), allerdings war noch lange eine Trennung nach Konfession verbreitet. Auch heute kann insofern noch nicht voll und ganz von einer Einheitsschule für alle Schüler die Rede sein, als der gemeinsame Unterricht mit Kindern mit speziellem Förderbedarf erst langsam in Angriff genommen wird. Mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland am 26.3.2009 wird diese Entwicklung mit dem Ziel der ‚Inklusion‘ nun schneller voranschreiten. Auch die Aufhebung der Separierung nach Schichtzugehörigkeit hat sich im deutschen Schulsystem letztlich nur für die vierjährige Grundschulzeit tatsächlich durchsetzen können. Im Jahre 1931 stammten „nur etwa 5 % der Schüler an höheren Bildungseinrichtungen aus Arbeiterfamilien“ (Götz/Sandfuchs 2001, S. 19). Dass die Bildungschancen auch heute noch sehr stark von der sozialen Herkunft abhängen, attestierte die PISA-Studie¹¹ dem deutschen Bildungssystem, das im internationalen Vergleich der Schülerleistungen eher schlecht abschnitt. Da ein schwerwiegender Grund für das mäßige Abschneiden Deutschlands in der frühen Differenzierung seines dreigliedrigen Schulsystems gesehen wird, trug dies zur Aufwertung der Grundschule bei, die als Einheitsschule der Dreigliedrigkeit entgegensteht. Mittlerweile wer-

11 Programme for International Student Assessment (PISA), von der OECD seit 2000 in dreijährigem Turnus durchgeführt. Der „PISA-Schock“, der sich in Deutschland einstellte, als die Ergebnisse der ersten PISA-Studie die Erfolge des deutschen Bildungssystems im internationalen Ranking nur im unteren Mittelfeld einstuft, führte zu einer breiten öffentlichen Diskussion über das deutsche Bildungssystem.

den auch in Grundschulen regelmäßig größere internationale Vergleichsstudien durchgeführt und bei der ersten IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) schnitt Deutschland sehr gut ab (vgl. Wenzel 2004, S. 21).

Die bis heute gültige Dauer der Grundschulzeit wurde im ‚Gesetz betreffend die Grundschulen und die Aufhebung der Vorschulen‘ vom 28. April 1920 auf vier Jahre festgelegt, obwohl auch Entwürfe einer 6- oder gar 8-jährigen Grundschule diskutiert wurden (vgl. Götz/Sandfuchs 2001, S. 16-17), die sich heute noch in der Existenz der die 5. und 6. Klasse umfassenden ‚Orientierungsstufe‘ oder ‚Erprobungsstufe‘ in einigen Bundesländern und in der 6-jährigen Grundschule in Berlin und Brandenburg niederschlagen (vgl. Topsch 2004, S. 18). Die vier Schuljahre gliedern sich in die Eingangsstufe (Klassen 1 und 2) und die Grundstufe (Klassen 3 und 4) (vgl. Götz/Sandfuchs 2001, S. 38). Während der Unterricht altersheterogener Gruppen in einem Klassenraum im 20. Jahrhundert mit der Schließung der auf dem Land verbreiteten ‚Zwergschulen‘ abgeschafft wurde, in NRW beispielsweise als Teil des sogenannten ‚Schulkompromiss‘ vom 29. Februar 1968 (vgl. Landtag NRW 2010), geht die Tendenz nun wieder zum stufenübergreifenden Arbeiten. So wurde in NRW mit dem Schuljahr 2005/06 die jahrgangsstufenübergreifende ‚flexible Schuleingangsphase‘ eingeführt, die es den Grundschulen ermöglicht, Kinder des ersten und zweiten Schuljahrs gemeinsam in einer Klasse zu unterrichten und die Länge des Lernens in der Eingangsstufe für ein Kind individuell von zwei Jahren auf ein Jahr zu reduzieren oder auf drei Jahre auszudehnen (vgl. MSW 2008a).

Mit dem bereits genannten Schulkompromiss von 1968 wurde in NRW auch die Trennung von Grund- und Hauptschule beschlossen, die vorher unter dem Dach der Volksschule vereint waren (vgl. Landtag NRW 2010). Die Gliederung des Schulsystems nach Schulstufen, wie sie 1970 im ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ vom Deutschen Bildungsrat beschlossen wurde, sollte das ‚in Anlehnung an die Ständeschule vertikal gegliederte Schulsystem [...] ersetzen‘ (Günther 1984, S. 446). Seit der Bildungsreform in den 1970er Jahren macht die Grundschule also bundesweit die eigenständige ‚Primarstufe‘ eines dreistufigen Schulsystems aus (vgl. Günther 1997b, S. 27).

2.1.2 Grundschularbeit im Zeichen der Reformpädagogik

Dass die Grundschule innerhalb des deutschen Schulsystems als relativ ‚modern‘ bezeichnet werden kann – nicht nur, weil dort alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden – geht auf ihre Gründung in der Hochzeit der Reformpädagogik zurück. Diese Bewegung, die in erster Linie Schule zu einem kindgemäßen Lebensraum machen wollte, hat die Grundschule von Anfang an geprägt (vgl. Klafki 1986, S. 4; Götz/Sandfuchs 2001, S. 16). Schon zu Weimarer Zeiten sollte die Grundschule eine „Stätte grundlegender und kindgemäßer Bildung“ sein (Götz/Sandfuchs 2001, S. 19), eine Formulierung, mit der die Aufgabe der Grundschule auch heute noch beschrieben wird (vgl. Topsch 2004, S. 10). Im aktuellen Schulgesetz heißt es zur Aufgabe der Grundschule: „Sie vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, führt sie zu den systematisierten Formen des Lernens und legt damit die Grundlage für die weitere Schullaufbahn“ (MSW 2006, § 11). Etwas konkreter ausgedrückt umfasst die grundlegende Bildung in der Grundschule damit im Wesentlichen folgende Bereiche:

- „Aneignung der elementaren Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) sowie Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen aus Natur, Gesellschaft, Kunst und Musik,
- Entfaltung von Lern- und Arbeitstechniken (z. B. Beobachten, Abstrahieren, Ordnen, Protokollieren),
- Anbahnung verständigungsorientierter Handlungskompetenzen (z. B. Umgang mit Verantwortung, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Konflikten).“ (Götz/Sandfuchs 2001, S. 40)

Diese Qualifikationen werden in den einzelnen Fächern angestrebt, in die sich der Grundschulunterricht gliedert. Der 1921 in den Preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ verankerte Fächerkanon mit den Fächern Deutsch, Mathematik, Heimatkunde, Kunst, Musik, Sport und Religion ist im Wesentlichen bis heute gültig (Götz/Sandfuchs 2001, S. 40). Das Fach Heimatkunde ist allerdings auf den Sachunterricht erweitert worden, neu hinzugetreten ist der Fremdsprachenunterricht (in der Regel Englisch) und zusätzlich wird vielfach muttersprachlicher Unterricht für Kinder mit nicht-deutschem Sprachhintergrund angeboten. In einzelnen Bundesländern wird außerdem disku-

tiert, mehrere Fächer in einen Fächerverbund zu überführen, um so der Forderung nach fächerübergreifendem Arbeiten stärker Rechnung zu tragen. In Baden-Württemberg existiert seit dem Schuljahr 2004/05 bereits der Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“, in dem auch das Fach Musik aufgegangen ist.¹² Mit fächerübergreifendem Lernen soll der ‚ganzheitlich erlebten Lebenswelt‘ der Kinder begegnet werden (vgl. MSW 1999, S. 13) – ein weiteres Schlagwort der Reformpädagogik. Das fächerübergreifende Lernen wird in der Grundschule durch das Klassenlehrerprinzip unterstützt. Die ‚Öffnung des Unterrichts‘, die sich im Zuge der in den 1980er Jahren beginnenden Grundschulreform in der Grundschule stärker etabliert hat als in anderen Schulformen, steht ebenfalls im Zeichen der Reformpädagogik. Weitere Ideen dieser späteren Reform waren und sind „integrationspädagogische Ansätze, Profilbildungen in neuen Schulkonzeptionen und die Ergreifung von Betreuungsmaßnahmen“ (Götz/Sandfuchs 2001, S. 40). Mittlerweile haben sich flächendeckend viele Grundschulen zu sog. ‚verlässlichen‘ Schulen mit Nachmittagsbetreuungs- und -bildungsangeboten mit gebundenem oder offenem Ganzttag entwickelt.

2.1.3 Grundschullehramt

Nach 1945 wurden die Volksschullehrer in der BRD hauptsächlich in sechs-semesterigen Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet (vgl. Heinzel 2009, S. 266), wo sie eine „Ausbildung für alle Fächer in [allen, L.H.] neun Jahrgängen“ erhielten (Günther 1984, S. 458; vgl. Günther 1997b, S. 28). Diese Ausbildung zum „Allround-Pädagogen“ (Ott 1986, S. 469) war insofern bis in die 60er/70er Jahre eine „Notwendigkeit“ (ebenda), da über die Hälfte aller westdeutschen Volksschulen maximal dreiklassig war, 21 % der Schulen bestanden sogar nur aus einer Klasse (vgl. Ott 1986, S. 468-469). Entsprechend wenige Lehrer unterrichteten an einer Schule und entsprechend viele Fächer mussten sie unterrichten können. Mit der Bildungsreform der 60er/70er Jahre aber wurden die Zwergschulen flächendeckend aufgelöst und sog. ‚Mittelpunktschulen‘ traten an ihre Stelle (vgl. Ott 1986, S. 494). So konnte

12 Die Diskussion hierüber und über die Pläne für einen Fächerverbund „Ästhetische Erziehung“ in NRW wird noch Gegenstand eines folgenden Kapitels sein (2.3.2).

auch die Volksschullehrerbildung grundlegend reformiert werden. Es entstand ein eigenständiges Grundschullehramt, wenn sich auch die neue, separate Ausbildung des ‚Stufenlehrers‘ (gegenüber einer Ausbildung nach Schultypen) schließlich nicht flächendeckend durchgesetzt hat (vgl. Günther 1984, S. 446). Im Zeichen stärkerer Wissenschaftsorientierung wurden nun alle Lehramtsstudierenden nur noch in wenigen Fächern intensiv ausgebildet, wie es in der Gymnasiallehrerbildung schon lange der Fall war. Die Pädagogischen Hochschulen wurden dazu mit Ausnahme derer in Baden-Württemberg in die Universitäten integriert (vgl. Heinzel 2009, S. 266), bzw. in ‚Gesamthochschulen‘ umgewandelt (vgl. Ott 1986, S. 494). Der starken Wissenschaftsorientierung der Universitäten geschuldet wurde für den Praxisteil der bis Ende der 60er Jahre einphasigen Volksschullehrerausbildung eine zweite Ausbildungsphase eingeführt (vgl. Ott 1986, S. 494). Dieser Vorbereitungsdienst, das Referendariat, umfasst bis heute je nach Bundesland 1,5 oder 2 Jahre.¹³ In der DDR durchliefen Anwärter für das Lehramt der ‚Unterstufe der zehnklassigen Polytechnischen Oberschule‘ bis zur Wiedervereinigung eine einphasige Ausbildung am Institut für Lehrerbildung (IFL), die Praxisteile mit einschloss (vgl. Heinzel 2009, S. 266). Für diese vierjährige Fachschul-Ausbildung war lediglich die Mittlere Reife Zugangsvoraussetzung. Die Ausbildung erfolgte dort, wie in der BRD seit den 70er Jahren, nur in drei Fächern: in Mathematik, Deutsch sowie in einem Wahlfach (vgl. Kurth 1997, S. 37).

Mit der Umsetzung des Bologna-Vertrags (Unterzeichnung 1999) wird das Lehramtsstudium bis 2013 in ein Bachelor-Master-System überführt und durchläuft damit eine weitere Reform, die wiederum in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich umgesetzt wird. In NRW wird dabei die Länge aller Lehramtsstudiengänge einander angepasst, womit die Ausbildung zum Grundschullehrer¹⁴ auf 10 Semester Regelstudienzeit verlängert wird. Durch diese Aufwertung des Grundschullehramts wird

13 In NRW wird das Referendariat mit der Umstellung auf das Bachelor/Master-System auf ein Jahr verkürzt, dafür enthält aber das Studium fortan ein Praxissemester.

14 Die in NRW für einige Jahre existierende Ausbildung zum Grund-/Haupt-/Realschullehrer mit Schwerpunkt Grundschule wird mit Beschluss vom 12.05.2009 im Zuge der BA-/MA-Umstrukturierung wieder in einen eigenständigen Studiengang Grundschullehramt überführt (vgl. MSW 2009b).

auch den Ergebnissen der PISA-Studie begegnet, deren erfolgreichste Teilnehmerstaaten (z. B. Finnland und Kanada) großen Wert auf die Bildung im Elementar- und Primarbereich legen; ein Ergebnis, das als Beleg für die bedeutende Rolle dieser beiden Bereiche des Bildungssystems für die Kompetenz-Entwicklung von Schülern gedeutet wird (vgl. Vogt 2005b, S. 7). Zwischen den verschiedenen Lehrämtern – zu denen in der Regel auch der Beruf des Erziehers zählt – bestehen in diesen Ländern höchstens geringe Statusdifferenzen, was sich in vergleichbarer Studiendauer und Besoldung niederschlägt (vgl. Döbert 2003, S. 49).

2.2 Zu Ursachen und Konsequenzen fachfremden Grundschulunterrichts

Ursachen fachfremden Grundschulunterrichts sind zum einen das Klassenlehrerprinzip bei gleichzeitiger Fachlehrerausbildung und zum anderen der Fachlehrermangel in bestimmten Fächern – so auch im Fach Musik. Im Folgenden wird zunächst auf das Klassenlehrerprinzip in Abgrenzung zum Fachlehrerprinzip eingegangen (2.2.1) und die überfachlichen Aufgaben des Klassenlehrers werden herausgestellt. Die Fachlehrerausbildung und der damit zusammenhängende Fachlehrermangel sind Thema des darauffolgenden Kapitels (2.2.2). Den möglichen Konsequenzen fachfremden Grundschulunterrichts wendet sich das letzte Kapitel zu (2.2.3). Die Spezifika des Faches Musik finden in den folgenden Ausführungen nur am Rande Erwähnung, da sie Gegenstand eines eigenständigen anschließenden Kapitels sind (2.3).

2.2.1 Das Klassenlehrerprinzip

Im allgemeinbildenden Schulsystem in Deutschland wird sowohl das Fachlehrerprinzip als auch das Klassenlehrerprinzip praktiziert. Je nach Schultyp (und darüber hinaus auch je nach einzelner Schule) steht dabei das eine oder das andere Prinzip stärker im Vordergrund. Eine ausdrückliche Definition der Begriffe findet sich selten, beide Begriffe werden aber relativ einheitlich verwendet, so dass sich die Definitionen ableiten lassen. Das Fachlehrerprinzip besagt, dass die Unterrichtsfächer von speziell hierfür ausgebildeten Fachlehrern unterrichtet werden sollen, und steht in den weiterführenden Schulen im Vordergrund. Das Klassenlehrerprinzip besagt, dass „der überwiegende Unterricht nach der Stundentafel von ei-

ner Bezugsperson abgedeckt wird“ und steht in der Grundschule „aus pädagogischen Gründen“ im Vordergrund (Landesregierung NRW 2009b, S. 2). Für die Grundschullehrer bedeutet das in der Terminologie Schröder-Lausens, dass sie in der Berufspraxis „eher als Generalisten denn als fachliche Spezialisten agieren müssen“ (Schröder-Lausen 2008, S. 23-24).¹⁵ In der BRD wurden die in der Grundschule unterrichtenden Volksschullehrer bis zur Bildungsreform der 60er/70er Jahre auch noch zu ‚Generalisten‘ ausgebildet, so dass damals fachfremder Unterricht im engeren Sinne insofern nicht entstand, als die Lehrer in allen Unterrichtsfächern zumindest einige Lehrveranstaltungen besucht hatten. Auch in der DDR entsprach die Ausbildung der Berufspraxis, allerdings herrschte hier in Ausbildung wie Berufspraxis das Fachlehrerprinzip; die ‚Unterstufenlehrer‘ wurden also zu ‚Spezialisten‘ ausgebildet und als solche eingesetzt. Demnach wurde der im engeren Sinne fachfremde Unterricht in der Grundschule in den alten Bundesländern erst seit den frühen 70er Jahren institutionell herbeigeführt, da dort das Klassenlehrerprinzip beibehalten, gleichzeitig aber eine Fachlehrausbildung eingeführt wurde. In den neuen Bundesländern entstand ebenfalls automatisch fachfremder Unterricht, seit mit der Wiedervereinigung dort das Klassenlehrerprinzip eingeführt, die Fachlehrausbildung jedoch beibehalten wurde.

Das Klassenlehrerprinzip entfaltet im Hinblick auf fachfremden Unterricht eine doppelte Wirkung: Erstens unterrichten die Klassenlehrer in ihrer eigenen Klasse möglichst viele Fächer selbst und damit einige fachfremd. Zweitens bedeutet das, dass diese Lehrer von ihrem Deputat nicht mehr viele Stunden übrig haben, um sie entsprechend ihrer Fachlehrausbildung in anderen Klassen zu erteilen. Hinzukommt, dass in der Grundschule etwa die Hälfte der Lehrkräfte – in der Regel Frauen – in Teilzeit arbeiten (Lankes et al. 2003, S. 42), so dass das Stundendeputat einer Grundschulmusikkraft mit halber Stelle möglicherweise komplett in ihrer Klassenleitungsfunktion aufgeht.

Offiziell vorgeschrieben wird das Klassenlehrerprinzip in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen in der ‚Allgemeinen Dienstordnung für

15 Hinter diesem ungewöhnlichen Sprachgebrauch verbirgt sich die Eindeutschung der international gebräuchlichen englischen Ausdrücke ‚generalist teacher‘ und ‚specialist teacher‘.

Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen‘ (ADO), Paragraph 10 (MSW 2009a).¹⁶ Der dritte Abschnitt lautet: „Lehrer und Lehrerinnen im Primarbereich (Grundschule und Förderschule) erteilen in der Regel nach dem Klassenlehrerprinzip den Unterricht in mehreren Fächern.“ Dass dadurch in der Primarstufe automatisch fachfremder Unterricht entsteht, ist dort nicht explizit formuliert. Der zweite Abschnitt desselben Paragraphen aber enthält die Verpflichtung der Lehrer aller Schultypen, „Unterricht auch in Fächern zu erteilen, für die sie im Rahmen ihrer Ausbildung keine Lehrbefähigung besitzen“, wenn es „aus pädagogischen Gründen geboten ist“ – was in der Grundschule ja laut Abschnitt 3 der Fall ist – und „die entsprechenden fachlichen Voraussetzungen vorliegen.“ Der Begriff „fachfremd“ findet selbst erst im Nachsatz Erwähnung, der nur das Fach Religion von der Verpflichtung, ggf. „fachfremd“ zu unterrichten, ausschließt (MSW 2009a, S. 2). In zahlreichen Grundschulen finden gerade im Anfangsunterricht sogar alle Stunden beim Klassenlehrer statt: 38 % der deutschen Grundschüler werden „die meiste Zeit von einer Klassenlehrkraft für alle Fächer unterrichtet“, im internationalen Mittel der IGLU-Teilnahmeländer sind es sogar 54 % der Kinder (Lankes et al. 2003, S. 46). Die Relevanz des Klassenlehrerprinzips gerade für den Anfangsunterricht wird in den Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) für die Arbeit an der Grundschule benannt:

„Besonders im Anfangsunterricht soll der Lernprozess auf das ganzheitliche Erfassen des Lerngegenstandes und unmittelbar einsichtiger Sinnzusammenhänge gerichtet sein. Dementsprechend werden häufig mehrere Lernbereiche, insbesondere z. B. Deutsch, Sachunterricht, darstellendes Spiel, Musik, Kunst und Werken für eine lebendige und vielseitige Arbeit an thematischen Schwerpunkten bzw. Unterrichtseinheiten zusammengefasst. Das Klassenlehrerprinzip unterstützt dies nachhaltig.“ (KMK 1994, S. 13-14)

Aus diesem Zitat geht die Bedeutung des Klassenlehrerprinzips für die Umsetzung des in den Richtlinien geforderten „fächerübergreifenden Ler-

16 Bis 2004 gab es auch in der nordrhein-westfälischen Ausbildungsordnung Grundschule (AO-GS) einen Passus zum Klassenlehrerprinzip mit dem Wortlaut: „Der Unterricht der Grundschule soll überwiegend von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer erteilt werden“ (MSW 1999, § 8). Dieser Passus taucht allerdings in den neuen Versionen der AO-GS nicht mehr auf.

nens“ (MSW 2008b, S. 13) hervor. Dass die Fachgrenzen keine Hindernisse für „ganzheitliches“ (vgl. obiges Zitat) Lernen darstellen, wird in der Grundschule auch durch die flexible Stundentafel begünstigt, die Fächergruppen oder Fächern lediglich ein grobes durchschnittliches Wochenpensum vorgibt (vgl. MSW 2008a, S. 2). In der Regel teilt die Schulleitung dem Klassenlehrer einen Stundenpool zu, der dann im Rahmen der offiziellen Vorgaben zur frei einteilbaren Verfügung steht. Diese flexible Zeithandhabung hat auch Vorteile für die Arbeit in den einzelnen Fächern.

Die Sekundärliteratur geht in der Regel selbstverständlich vom Klassenlehrerprinzip in der Grundschule aus (vgl. z. B. Voßen 2008, S. 90), ohne diesbezüglich eine offizielle Quelle anzugeben, und benennt den Wechsel zum Fachlehrersystem als eine gewichtige Neuerung, die auf Grundschulkindern beim Übergang in die weiterführende Schule zukommt (vgl. Richert 2008, S. 8). In den weiterführenden Schulen wird auf das Klassenlehrerprinzip nicht völlig verzichtet, nur wird den jeweiligen Klassenlehrern zur Wahrnehmung ihrer über den Fachunterricht hinausgehenden Aufgaben weniger gemeinsame Zeit mit der Klasse eingeräumt. Um der Komplexität dieses Aufgabenfeldes – das im Folgenden näher bestimmt wird – Rechnung zu tragen, teilen auch immer mehr weiterführende Schulen den Klassenlehrern zusätzlich zum Fachunterricht wöchentliche ‚Klassenlehrerstunden‘ zu.

Bei der Auflistung der Aufgaben eines Klassenlehrers differenziert die ADO nicht zwischen verschiedenen Schultypen. Der Klassenlehrer soll „im besonderen Maße auf die erzieherische und fachliche Förderung der Schüler und Schülerinnen der Klasse hinwirken“ (MSW 2009a, § 16), wozu folgende Aufgaben gehören:¹⁷

- Beratung der Schüler „in allen schulischen Angelegenheiten“
- Kontakt zu den Erziehungsberechtigten, Information und Beratung. Einberufung der Elternpflegschaft und Teilnahme als beratendes Mitglied an Pflegschaftssitzungen

17 Die gewählte Gliederung der Aufgaben entspricht nicht den fünf Absätzen der ADO, § 16.

- Kontakt zu anderen in der Klasse unterrichtenden Lehrern (sich über Leistung und Verhalten der Schüler bei anderen Lehrern informieren; für eine ausgewogene und angemessene Arbeitsbelastung der Schüler sorgen; Klassen- und Zeugniskonferenzen vorbereiten)
- Führen von Schülerstammbuch, Klassenbuch, Abwesenheitsprotokollen; Erstellen von Zeugnissen; Einleitung von vorgeschriebenen ärztlichen Untersuchungen
- Begleitung auf Schulfahrten

Diese offiziellen Vorgaben bleiben sehr technisch, geben aber einen wichtigen Überblick über die Komplexität der Klassenlehreraufgaben. Von den oben genannten Aufgaben wird an anderer Stelle besonders die Verantwortung des Klassenlehrers für die Begleitung des Übergangs auf die weiterführende Schule hervorgehoben (vgl. MSW 2008a, § 8; KMK 2010; Richert 2008). Ein weiterer, gerade für die Arbeit in der Grundschule besonders wichtiger Punkt, der in der ADO nicht genannt wird, ist die Erarbeitung von gemeinsamen Regeln und Ritualen für das Zusammenleben und -lernen in der Klasse (vgl. Voßen 2008, S. 90). In seinem Plädoyer für einen größeren Stellenwert des Klassenlehrerprinzips auch in der weiterführenden Schule zählt Marcus Dietenberger einige Bereiche auf, für die gemeinsame Regelungen gefunden und etabliert werden müssen, so „für die Tisch- und Sitzordnung“, „für die Frage, wie Konflikte und Unterrichtstörungen in der Klasse geregelt werden“ oder die, ob „Kaugummis kauen oder Mützen tragen im Unterricht“ erlaubt ist. Solche „Kleinigkeiten“ bildeten „die Basis für die Schülerinnen und Schüler, sich überhaupt auf Lernprozesse einzulassen“ (Dietenberger 2005, S. 37). Gudjons benennt eine weitere Aufgabe des Klassenlehrers, nämlich die Schüler „gegenüber anderen (Kollegen!) [zu] vertreten und sie allgemein gegenüber Außenansprüchen [zu] schützen“ (Gudjons 2004). In der Grundschule sind vom Klassenlehrer außerdem ‚individuelle Förderpläne‘ für die Kinder zu erstellen und Rücksprache mit anderen Institutionen wie dem Jugendamt, dem schulpsychologischen Dienst, Förderzentren und teilweise auch mit Therapeuten zu halten (vgl. Voßen 2008, S. 90).

Und schließlich brauchen gerade jüngere Kinder schlicht eine feste „Bezugsperson“ (Voßen 2008, S. 90).

Zusammenfassend lässt sich die Rolle des Klassenlehrers also damit beschreiben, dass er über die Grenzen seines Fachunterrichts hinaus sowohl für das Zusammenleben und -lernen der Schüler als Klasse verantwortlich ist, als auch dafür, auf die Situation der einzelnen Schüler einzugehen. Dabei fungiert er gleichermaßen als Ansprechpartner für Kinder, Eltern, Kollegen und außerschulische Institutionen.

2.2.2 Fachlehrerausbildung und Fachlehrermangel

Während in der Berufspraxis von Grundschullehrern das Klassenlehrerprinzip so deutlich im Vordergrund steht und die Grundschule sich darin von anderen Schultypen unterscheidet, kommen sowohl das derzeitige Studium zum Grundschullehrer als auch die zweite Ausbildungsphase eher einer Fachlehrerausbildung gleich, in der die Lehrer in wenigen Fächern wissenschaftlich bzw. künstlerisch ausgebildet werden. Zwar treten zu den – den Schulfächern entsprechenden – Ausbildungsfächern im Studium umfassende erziehungswissenschaftliche Studien und in der zweiten Ausbildungsphase ein sog. ‚Hauptseminar‘ hinzu, aber darin unterscheidet sich das Grundschullehramt wenig von anderen Lehramtsausbildungen. Allerdings werden beim Grundschullehramt in der Regel drei Schulfächer studiert, um in fachlicher Hinsicht eine „breitere Basis“ zu schaffen (Landesregierung NRW 2009b, S. 2), gegenüber in der Regel zwei Schulfächern bei anderen Lehrämtern. Es gibt Stimmen, die fordern, die Grundschullehrerausbildung auf noch mehr Fächer auszudehnen und damit „eine nichtspezialisierte, dennoch wissenschaftlich begründete Grundbildung zurückzugewinnen und zum Ausbildungsinhalt für Grundschullehrer zu machen“ (Bönsch 2003, S. 101), um so die Ausbildung wieder stärker an der nicht fachspezialisierten Berufspraxis zu orientieren.

Derzeit stellen in den meisten Bundesländern die beiden Fächer Deutsch und Mathematik Pflichtfächer für das Studium dar. Dementsprechend sind in diesen beiden Hauptfächern die Ausmaße des fachfremden Unterrichts relativ gering: In NRW betrug der Anteil der Fachfremden unter allen Grundschullehrern, die Deutsch unterrichten, im Schuljahr 2005/06 18 %, im Fach Mathematik waren es 27 %. In den Nebenfächern

sieht die Situation anders aus;¹⁸ am extremsten gestaltet sich die Situation im Fach Musik, dessen Lehrkräfte zu 86 % fachfremd unterrichteten, gefolgt von Kunst mit 78 % (vgl. LDS 2006, S. 6). Es liegt also auf der Hand, dass nicht allein das Klassenlehrerprinzip für das Ausmaß fachfremden Unterrichts verantwortlich ist, sondern auch der Lehrermangel in ganz bestimmten Schulfächern, der wiederum mit der Aus- und Weiterbildungspolitik der Länder zusammenhängt. So wurden beispielsweise für das 2003 in NRW eingeführte Schulfach Englisch innerhalb weniger Jahre so systematisch Lehramtsstudierende, Referendare und bereits praktizierende Lehrer mit Weiterqualifizierungsmaßnahmen von Hochschulen, Bezirksregierungen, Schülern und sogar Volkshochschulen versorgt, dass im Schuljahr 2005/06 nur noch 52 % der Lehrer ohne Lehrbefähigung (im Sinne eines Staatsexamens oder einer Erweiterungsqualifikation) Englisch unterrichteten (vgl. LDS 2006, S. 6). In den neuen Bundesländern wurde bis zur Wiedervereinigung auch die grundständige Ausbildung bedarfsdeckend geregelt, daher ist dort das Ausmaß des Fachlehrermangels in einzelnen Fächern noch nicht so weit vorangeschritten wie in den alten Bundesländern. In den alten Bundesländern wiederum wurden gerade in den Jahren um 1980 besonders viele Lehrer ausgebildet, auch im Fach Musik. Die gleichzeitig sinkenden Schülerzahlen sorgten aber dafür, dass ein Großteil dieser ausgebildeten Fachlehrer keine Anstellung fand (vgl. Günther 1984, S. 454).

Bei der IGLU-Zusatzstudie antwortete ein Großteil der Schulleitungen auf die Frage, wie sehr „das Vermögen ihrer Schule, einen adäquaten Unterricht durchzuführen, durch Knappheit oder Unzulänglichkeiten [im Bereich Lehrpersonal] negativ beeinflusst“ werde, dass zumindest eine gewisse Beeinträchtigung vorliege (Bos et al. 2005, S. 163). Demnach besuchen nur etwa 40 % der Grundschul Kinder in Deutschland eine Schule, bei der die adäquate Durchführung des Unterrichts nicht unter einer ungünstigen Situation des Lehrpersonals leidet. Im europäischen Vergleich ist das Problem des (Fach-)Lehrermangels an deutschen Grundschulen aber etwa durchschnittlich (vgl. Bos et al. 2005, S. 162). In der Studie

18 Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte in NRW im Schuljahr 2005/2006: Deutsch: 18 %; Mathematik: 27 % Sachunterricht: 43 %; Katholische Religionslehre: 43 %; Evangelische Religionslehre: 46 %; Englisch: 52 %; Sport: 71 %; Kunst: 78 %; Musik: 86 % (vgl. LDS 2006).

wurde nicht weiter differenziert, aus welchen Gründen die Schulleitungen die Situation als suboptimal ansehen. Es ist davon auszugehen, dass sie ihr Urteil darauf beziehen, für einige Fächer nicht mit genügend Fachlehrern ausgestattet zu sein, um den Unterricht ihrer Ansicht nach adäquat durchführen zu können. Die Schulen sind nämlich nicht grundsätzlich unterbesetzt (vgl. MSW 2005, S. 6). Dieses Urteil der Schulleiter beinhaltet also die Annahme, dass fachfremder Unterricht weniger adäquat ist als Unterricht bei einem Fachlehrer. Der Frage, ob dies tatsächlich so ist, soll im Folgenden nachgegangen werden.

2.2.3 Den Nachteilen fachfremden Unterrichts auf der Spur

Nach den obigen Ausführungen lässt sich festhalten, dass fachfremder Unterricht in der Grundschule zumindest zu einem gewissen Ausmaß von bildungspolitischer Seite gewünscht ist – oder wenigstens billigend in Kauf genommen wird. Denn zu einem gewissen Grad ergibt er sich automatisch durch die Kombination von Fachlehrerprinzip in der Ausbildung – für dessen Einführung es gute Gründe gab¹⁹ – und Klassenlehrerprinzip in der Berufsausübung, dessen Gründe oben dargelegt wurden. Bemerkenswert ist allerdings, dass der fachfremde Unterricht als solcher selten explizit thematisiert und erst recht nicht positiv und billigend erwähnt wird. So finden sich beispielsweise weder in den KMK-Empfehlungen noch in ADO, BASS oder AO-GS Hinweise, welchen Umfang fachfremder Unterricht in den verschiedenen Schuljahren haben dürfe oder solle. Angesichts der nur seltenen Randbemerkungen über das Klassenlehrerprinzip, woraus fachfremder Unterricht als ein Nebenprodukt hervorgeht, überrascht dies allerdings nicht. Auch in der Sekundärliteratur wird selten die Trias von Fachlehrerausbildung, Klassenlehrerprinzip und fachfrem-

19 Die Unterscheidung von ‚volkstümlicher Bildung‘ an den Volksschulen einerseits und ‚höherer‘ Bildung an den Gymnasien andererseits erwies sich in den 60er/70er Jahren als ‚völlig unzeitgemäß und [...] undemokratisch‘ (Ott 1986, S. 494). Nur durch eine stärkere Wissenschaftsorientierung könne die Grundschule ‚einem modernen und demokratischen Bildungssystem genügen‘ (Heinzel 2009, S. 266). Die Reformen waren so umfassend, dass sie ‚entscheidend von den Lehrern mitgetragen werden mussten‘, weshalb man auch Grundschullehrern fortan eine wissenschaftlich fundierte ‚erziehungswissenschaftliche und fachliche Qualifizierung‘ zukommen ließ (Ott 1986, S. 494). Die wissenschaftliche Tiefe in einigen Fächern ging damit zulasten einer Ausbildung in allen Fächern, die im Zuge der Bildungsreformen abgeschafft wurde.

dem Unterricht thematisiert, vielmehr erscheint fachfremder Unterricht dort als ein Mangelzustand, der lediglich aus Sparmaßnahmen und Fachlehrermangel entstehe und den es zu beheben gelte. Es finden sich Formulierungen wie „Schulleiterinnen und Schulleiter müssen aufgrund des knappen Personalschlüssels im Grundschulbereich häufig Lehrkräfte fachfremd einsetzen“ (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007, S. 58). Die klarsten Formulierungen zum Zusammenhang von Klassenlehrerprinzip und fachfremdem Unterricht liegen mir in zwei Erklärungen einmal der rot-grünen (2004) und einmal der schwarz-gelben Landesregierung NRW (2009) vor, die jeweils auf kritische ‚Kleine Anfragen‘ aus den Reihen der jeweiligen Opposition bezüglich der Situation fachfremden Unterrichts in Schulen antworten:

„Bei der Bewertung [des Ausmaßes fachfremden Unterrichts] ist zu berücksichtigen, dass in einzelnen Schulformen das Klassenlehrerprinzip neben dem Fachlehrerprinzip pädagogisch bedeutsam ist. Beim Klassenlehrerprinzip wird in pädagogischer Abwägung bewusst eine fachfremde Erteilung von Unterricht vorgezogen.“ (Landesregierung NRW 2004, S. 3)

In der zweiten Erklärung nennt die Landesregierung neben dem Fachlehrermangel „das in der Grundschule praktizierte Klassenlehrerprinzip ursächlich für den Anteil an ‚fachfremd‘ erteiltem Unterricht“ (Landesregierung NRW 2009b, S. 2). In demselben Schreiben wird allerdings an anderer Stelle der direkte Zusammenhang von Klassenlehrerprinzip und fachfremdem Unterricht wieder verschleiert, wenn es heißt:

„In den Grundschulen herrscht aus pädagogischen Gründen das sog. Klassenlehrerprinzip [...]. Deshalb zielt die Ausbildung von Grundschullehrkräften von vornherein auf eine breitere Basis ab als bei Lehrkräften anderer Schulformen. Angesichts der Zahl der Fächer ist jedoch nicht auszuschließen, dass einige Fächer auch ‚fachfremd‘ unterrichtet werden.“ (Landesregierung NRW 2009b, S. 1)

„Angesichts der Zahl der Fächer wird *daher* auch ‚fachfremd‘ unterrichtet“, müsste der letzte Satz m. E. lauten. Aus derartigen Formulierungen geht hervor, dass fachfremder Unterricht in der Grundschule als etwas Ungünstiges angesehen wird – obwohl er als ‚Klassenlehrerunterricht‘ auch etwas Vorteilhaftes, ‚pädagogisch Sinnvolles‘ hat. Worin aber liegen die Nachteile des fachfremden Unterrichts? Die Antwort ist naheliegend:

Die Befürchtung lautet, dass die Kinder bei den fachlich weniger kompetenten fachfremden Lehrern weniger und schlechter lernen als bei einer Fachkraft; vielleicht lernen sie sogar etwas Falsches (vgl. Diitenberger 2005, S. 36; Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007, S. 58).

In diesem Zusammenhang nun fördert der Forschungsbericht ‚*Macht das Fachstudium einen Unterschied?*‘ von Joachim Tiedemann und Elfriede Billmann-Mahecha (2007) bemerkenswerte Ergebnisse zu Tage. In einer Studie mit 1126 Dritt- und Viertklässlern an 28 Schulen überprüften die Autoren für die beiden Fächer Mathematik und Deutsch die drei Hypothesen, dass das Fachstudium der Lehrkraft 1. die fachliche Kompetenz der Kinder, 2. ihre Lernfreude im entsprechenden Fach und 3. ihr Fähigkeitsselbstkonzept positiv beeinflusse. Für die Kompetenzmessung in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik verwendeten die Autoren etablierte Verfahren, beispielsweise Instrumente der IGLU-Studie für die Ermittlung der Lesekompetenz. Die Lernfreude wurde mit drei Items erhoben, die auf einer 4-stufigen Skala beantwortet wurden. Ob die verwendete Selbstkonzeptskala auf beide oder eines der Schulfächer bezogen war oder aber auf das allgemeine schulische Fähigkeitsselbstkonzept, geht aus den Ausführungen nicht hervor. Die Analyse der Daten widerlegte alle drei Forschungshypothesen: Weder das Fachstudium noch die Anzahl der Berufserfahrungsjahre der Lehrkraft zeigen einen signifikanten Effekt auf Kompetenz, Lernfreude oder Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder. Das Ergebnis dieser Studie widerspricht damit der weitverbreiteten Meinung, „dass der Lernerfolg der Kinder darunter leidet, wenn der Unterricht durch fachfremde Lehrkräfte erteilt wird“ (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007, S. 58), steht aber im Einklang mit bisherigen empirischen Forschungsergebnissen. Für den Grundschulbereich liegen sonst nur Daten aus den VERA-Erhebungen vor, die ebenfalls keine Effekte des Unterrichts bei Fachlehrern auf die Schulleistungen der Kinder in den Fächern Deutsch und Mathematik erkennen lassen (vgl. Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007, S. 59). In der MARKUS-Studie (vgl. Helmke/Hosenfeld/Schrader 2002) konnten auch für den Sekundarbereich keine statistisch relevanten Zusammenhänge zwischen Mathematikleistungen der Kinder und grundständiger Ausbildung der Lehrkraft fest-

gestellt werden.²⁰ Für die US-amerikanischen Schulformen Middle School und High School hingegen konnte ein entsprechender Effekt für das Fach Mathematik nachgewiesen werden, allerdings nicht für andere ebenfalls erhobene Fachbereiche (Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften und Englisch) (vgl. Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007, S. 60). Als Bilanz der eigenen und der weiteren vorliegenden Studien resümieren Tiedemann und Billmann-Mahecha also:

„Für die pädagogische Überzeugung, wonach Fachlehrkräfte in der Grundschule effektiver zu unterrichten instande sind, fehlt es gegenwärtig an überzeugenden empirischen Belegen.“ (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007, S. 70)

Die Autoren bewerten die Ergebnisse ihrer und der anderen Studien als ernüchternd, da sie sie aus der Perspektive des Fachstudiums beleuchten und fragen, ob „das Fachstudium den Nachweis seiner Effizienz verfehlt“ habe (S. 68). Aus der Blickrichtung des fachfremden Unterrichts wiederum ist das Ergebnis ermutigend. Denn es besagt, dass fachfremder Unterricht in Bezug auf die Schüler-Outcomes²¹ nicht schlechter ist als Unterricht bei speziell ausgebildeten Fachlehrern, er den Schülern also – soweit bisher empirisch nachgewiesen – nicht schadet. Eine mögliche Erklärung hierfür sehen die Autoren in der insgesamt guten Ausbildung der Grundschullehrer, in der Lehrer auch „unabhängig von fachspezifischen Inhalten [...] Wissen und Kompetenzen im Hinblick auf Klassenmanagement, Curriculumentwicklung und Lehrmethoden“ erwerben, also „Wissen aus den Bereichen der Schulpädagogik und der Pädagogischen Psychologie“ (S. 69). Dies wirke der mangelnden Fachausbildung in den entsprechenden Bereichen kompensatorisch entgegen. Als weiteren Erklärungshinweis nennen die Autoren die Kluft zwischen dem theoretisch ausgerichteten Studium und der Berufspraxis. Diese Kluft könnte den erwarteten Ef-

20 Auch in Hauptschulen ist fachfremder Unterricht verbreitet (im Fach Mathematik 26 %, vgl. Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007, S. 59).

21 Ich verwende den Oberbegriff „Schüler-Outcomes“ im Kontext der besprochenen Studie für die drei darin erhobenen Konstrukte ‚fachliche Kompetenz‘, ‚Lernfreude‘ und ‚Fähigkeitsselbstkonzept‘ der Schüler. Ich übernehme diesen Sprachgebrauch aus dem Englischen, wo ihn beispielsweise auch Chan et al. (1993) verwenden, deren Studie zum Einfluss des Lehrerselbstkonzepts auf die Schüler-Outcomes später ebenfalls vorgestellt wird (s. Kapitel 3.2.2.2).

fekt des Fachstudiums auf die Qualität des Fachunterrichts mindern. Entsprechende Überlegungen werden auch für die wissenschaftlich und künstlerisch ausgerichtete Musiklehrerausbildung angestellt. So hält Ott es für ein „zutreffendes Argument, dass es einen großen Unterschied, ja vielleicht sogar einen Widerspruch gebe zwischen dem Studium einer Hochschuldisziplin und dem Erwerb der Fähigkeit, sich in die Lernbedürfnisse der Schüler hineinzudenken“ (Ott 1986, S. 496).

Zwei weitere Erklärungen für den nicht nachweisbaren Fachlehrereffekt, die ich für naheliegend halte, werden von den Autoren selbst nicht erwähnt: Erstens kann ein Klassenlehrereffekt kompensatorisch auf den unterstellten Fachlehrereffekt wirken. Denn in der Regel unterrichten die Lehrer hauptsächlich in ihrer eigenen Klasse fachfremd – und dass das Lernen bei einer vertrauten Bezugsperson, die gleichzeitig Expertin für Grundschulunterricht ist, positive Effekte auf Lernfreude und Kompetenzerwerb der Kinder hat, ist ähnlich naheliegend wie der erwartete und doch nicht nachgewiesene Fachlehrereffekt – daher wird das Klassenlehrerprinzip ja so überzeugt praktiziert. Möglicherweise hat die Fachexpertise des Lehrers also doch einen positiven Effekt auf die Schüler-Outcomes, dieser würde sich aber nur im Vergleich mit einem fachfremden Lehrer ablesen lassen, der nicht der Klassenlehrer ist. Hinzu kommt nun aber zweitens, dass in den Fällen, in denen Grundschullehrer doch fachfremd in einer fremden Klasse unterrichten, sie das in der Regel in Fachgebieten tun, die ihnen besonders liegen – im Fach Musik beispielsweise, weil sie auch außerschulisch musikalisch aktiv sind und somit besondere fachliche Kompetenzen und Neigungen haben. Im Vergleich mit diesen Neigungslehrern wäre der vermutete Fachlehrereffekt dann nicht nachzuweisen, weil er im Sinne eines ‚Fachexpertiseeffekts‘ auch auf diese zutreffen würde, obwohl sie das Fach nicht studiert haben. Beide naheliegenden Kompensationseffekte für das Fachlehrerstudium, der Klassenlehrereffekt und der Neigungslehrereffekt, werden m. E. in der Diskussion um fachfremden Unterricht zu häufig außer Acht gelassen.

Auch wenn die Sorge vor negativen Effekten fachfremden Grundschulunterrichts auf die Schüler-Outcomes möglicherweise unbegründet ist, bedeutet dies nicht umstandslos, dass fachfremder Unterricht aus der Sicht der Lehrer nicht insofern dennoch deutliche Nachteile hat, als er

von ihnen ggf. als besondere Belastung empfunden wird. Für das Fach Deutsch finden sich hierfür Belege in der Studie von Tiedemann und Billmann-Mahecha (S. 58). Und auch für das Fach Musik geht man von einem solchen Belastungsempfinden aus, für das es auch empirische Hinweise gibt (vgl. Fuchs 2003, S. 5; Fuchs 2008, S. 2-3; Wittig 1990, S. 79; Hammel 2009; Holden/Button 2006, S. 36). Auf diese und weitere Quellen nimmt das folgende Kapitel (2.3) Bezug, das sich nun ausführlich mit der Situation des Musikunterrichts an Grundschulen auseinandersetzt.

2.3 Zur Situation des Musikunterrichts in der Grundschule

Wenn Jürgen Vogt 2005 im einleitenden Beitrag des AMPF-Bandes zu ‚Musiklernen im Vor- und Grundschulalter‘ resümiert: „Eine nennenswerte musikpädagogische Unterrichtsforschung existiert [...] für den Elementarbereich [zu dem Vogt auch den Primarbereich zählt, LH] nicht“ (Vogt 2005b, S. 8), dann gilt das auch fünf Jahre später noch und erst recht für den fachfremden Musikunterricht. Was tatsächlich in den Klassenräumen geschieht, darüber weiß man empirisch gesichert relativ wenig. Dieser Mangel an gesicherten Erkenntnissen wird auch für die Unterrichts-Variable des Musiklehrers (vgl. Schellberg 2005, S. 82; Ott 1994, S. 182) bzw. des Grundschullehrers (vgl. Brockmeyer 1999, S. 100) konstatiert. Insgesamt scheint der Grundschulunterricht erst langsam stärker in das Blickfeld der musikpädagogischen Forschung zu rücken. So wurden beispielsweise auch die verschiedenen musikpädagogischen Konzeptionen in der Regel „für höhere Schulstufen konzipiert [...] und sozusagen ‚top down‘ für den Elementarbereich zurechtgeschnitten“ (Vogt 2005b, S. 8). Eine wichtige Erklärung für den stärkeren Fokus auf den Musikunterricht in weiterführenden Schulen liegt m. E. schlicht darin, dass sich die schulmusikpädagogisch interessierten Forscher zu einem großen Teil aus Lehrern für die Sekundarstufen I und II rekrutieren und Forscher mit einem grundschulpädagogischen Hintergrund selten sind.²²

22 In einer Online-Erhebung des AMPF-Doktorandennetzwerks mit 70 teilnehmenden Doktoranden der Musikpädagogik standen innerhalb der Gruppe der Doktoranden mit abgeschlossenem Lehramtsstudium 7 Grundschulpädagogen 32 Doktoranden mit Studienabschlüssen der Sekundarstufe gegenüber (vgl. Hammel/Knigge/Wilke 2010, S. 5).

Musikunterricht in der Grundschule hat wie jeder Schulunterricht zwei Gesichter: einerseits das des Musikunterrichts, wie er offiziell vorgesehen und konzipiert ist und sich in Richtlinien und musikpädagogischen Konzeptionen zeigt, auf der anderen Seite das des Musikunterrichts, wie er im Schulalltag tatsächlich praktiziert wird. In musikpädagogischen Texten, die sich mit Musikunterricht in der Grundschule befassen, liegen den Aussagen über die Unterrichtspraxis meistens lediglich Vermutungen zugrunde, die durchaus sinnvoll und auch zutreffend sein können, aber nicht durch empirische Forschung belegt sind. Solche Vermutungen beruhen meist auf einer Kombination von eigener Unterrichtserfahrung – ob als Lehrer oder als Schüler –, Informationen aus Gesprächen mit anderen Lehrern oder Schülern und Wissen über Umstände, die einen Einfluss auf die Praxis des Musikunterrichts haben. Zu solchen Umständen gehören die für das Fach vorgesehene Stundenzahl, die Inhalte des für den Musikunterricht gültigen Lehrplans, bei ausgebildeten Musiklehrern deren Studieninhalte und eben der Umstand, dass es nur sehr wenige ausgebildete Musiklehrer an den Schulen gibt.

Beiträge, die empirische Hinweise auf die Situation fachfremden Musikunterrichts in der Grundschule liefern, entstehen oftmals als Begleitforschung zu zeitlich begrenzten oder neu eingeführten Maßnahmen wie Fortbildungsprojekten oder schulischen Musikprojekten. So hat Gabriele Schellberg ihre Studie zu den musikalischen Voraussetzungen künftiger fachfremder Grundschulmusiklehrer (Schellberg 2005) anlässlich der Einführung eines Pflichtbausteins Musik für alle Grundschullehrer-Studierenden in Bayern durchgeführt, damit allerdings gleichzeitig wichtige Forschungsergebnisse für die Einschätzung des alltäglichen fachfremden Musikunterrichts erzielt. Mechthild Fuchs schreibt über eine Lehrerbefragung des Landesmusikrats Baden-Württemberg im vierten Jahr nach der Einführung des Fächerverbands „Mensch, Natur und Kultur“ (Fuchs 2008). Ein von mehreren Kollegen der Bielefelder Laborschule verfasster Artikel stellt zwar im Untertitel „Erfahrungen und Ergebnisse eines Forschungsprojekts“ zu fachfremdem Musikunterricht in Aussicht, berichtet aber eher von den – nicht minder interessanten – Schritten einer selbst entwickelten schulinternen Fortbildungsmaßnahme, denn von Forschungsergebnissen (Husemann et al. 2010). Alexandra

Spiess hat im Rahmen ihrer zweiten Staatsarbeit ebenfalls eine kollegiumsinterne Fortbildung durchgeführt und diese evaluiert (Spiess 2010). Es finden sich auch englischsprachige Evaluationsstudien zu Fortbildungen mit fachfremden Grundschulmusiklehrern (vgl. Telemachou 2007; Yeung/Wong 2004). Außerdem fördern Begleitforschungen zu Projekten wie ‚Musikalische Grundschule‘ (Hemming/Hess/Wilke 2009) oder JeKi²³ als Nebenprodukt ebenfalls Daten über fachfremde Musiklehrer und ihren Unterricht zutage. Meine beiden eigenen Aufsätze über die Unterrichtsziele fachfremder Musiklehrer in der Grundschule (Hammel 2008) und zum fachfremden Unterrichten mit ‚schlechtem Gewissen‘ (Hammel 2009) stellen nach meinem Kenntnisstand die beiden einzigen deutschsprachigen Beiträge dar, die sich gezielt empirisch mit der alltäglichen Situation fachfremd unterrichtender Musiklehrer auseinandersetzen. Weiterhin haben Hilary Holden und Stuart Button eine Studie zur Situation fachfremder Grundschulmusiklehrer in Großbritannien vorgelegt (Holden/Button 2006). Die genannten Studien werden im Folgenden nicht einzeln vorgestellt. Vielmehr ziehe ich unter verschiedenen Fragestellungen systematisch Informationen aus ihnen heraus und gleiche sie mit ‚Vermutungen‘ anderer Autoren über fachfremden Grundschulmusikunterricht ab (2.3.3).

Vorab aber beziehen sich die folgenden beiden Teilkapitel auf die Situation des Musikunterrichts in der Grundschule im Allgemeinen – auch wenn diese stark vom großen Anteil fachfremden Unterrichts geprägt ist. Zunächst wird die Lage des Lehrpersonals dargestellt, die wohl treffend mit dem Begriff ‚Fachlehrermangel‘ beschrieben werden kann (2.3.1). Kapitel 2.3.2 greift die mehrfach beschriebene Sorge auf, dass Musikunterricht aus der Stundentafel der Grundschule verschwinden könnte und führt die entsprechenden Hintergründe an. Kapitel 2.3.3 zeichnet das Bild des fachfremden Musikunterrichts nach, wie es sich in der musikpädagogischen Literatur spiegelt und führt damit zu der Frage, welche Forderun-

23 Die Initiative JeKi (Jedem Kind ein Instrument; vgl. <http://www.jedemkind.de/>) findet im ersten Jahr im Teamteaching mit den jeweiligen Klassenlehrern statt, sodass bei der Begleitforschung (<http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/>), die sich derzeit noch in der Erhebungsphase befindet, gelegentlich auch die fachfremden Grundschulmusiklehrer ins Blickfeld genommen werden.

gen sich für den Umgang mit der Situation des Musikunterrichts an deutschen Grundschulen ergeben (2.3.4).

2.3.1 Musiklehrermangel

„Das alte Lied: Musiklehrermangel. Schon seit Jahren leidet bekanntlich das Fach Musik in allen Schularten, besonders aber in der Grundschule, unter einem katastrophalen Mangel an ausgebildeten Musiklehrerinnen und -lehrern: Ca. 80% des Musikunterrichts wird bundesweit fachfremd gegeben.“ (Fuchs 2003, S. 5)

Die von Fuchs genannte, mehr oder weniger gesicherte Zahl von etwa 80 % fachfremd erteilten Musikunterrichts taucht in der Literatur auch auf den Grundschulunterricht bezogen immer wieder auf (vgl. z. B. Schellberg 2005, S. 78; Bäßler 2000; Tischler/Mai/Gorius 2005). Gelegentlich heißt es dort auch, dass etwa 80 % des Unterrichts entweder fachfremd erteilt werde oder ganz entfalle (vgl. Fuchs/Brunner 2006b, S. 8; Bähr et al. 2004, S. 422) und nur selten wird eine konkrete Quelle für diese Zahl angegeben oder gar der Weg, wie diese Zahl ermittelt wurde. Daher soll hier einmal etwas ausführlicher auf einige offiziellen Angaben und ihre Berechnungsweisen eingegangen werden.

2.3.1.1 Zahlen

Für die Beantwortung einer sog. ‚Großen Anfrage‘ aus den Reihen der FDP hat die Landesregierung NRW für das Schuljahr 2000/01 Zahlen für alle Fächer und alle Schultypen zusammengestellt (Landesregierung NRW 2001). Sie gibt für jedes Fach zunächst die Gesamtzahl erteilter Stunden je Schulform an, dann die Anzahl der davon fachfremd erteilten Stunden, und errechnet so den Anteil der fachfremd unterrichteten Stunden eines Faches. Sollte es auch zu Unterrichtsausfall gekommen sein, würde das in dieser Erhebung also möglicherweise nicht mit erfasst. Außerdem wird nicht explizit geäußert, welcher Begriff von ‚fachfremd‘ zugrunde liegt, die ermittelten Zahlen lassen aber vermuten, dass nachqualifizierte Lehrer nicht als fachfremd angesehen werden. Die Zahlen lauten für die Grundschule in den Fächern Musik 72,8 %, Kunst 70,3 %, Sport 56,6 %, Religion/ev 39,4 %, Religion/rk 37,2 %, Sachunterricht 36,4 %, Mathe 31,9 %, Sprache 21,3 %. Zu berücksichtigen ist, dass der Anteil in den Fächern Sprache, Sachunterricht und Mathematik noch einmal deut-

lich sinken würde, würde man die Stunden an „fächerübergreifendem Unterricht“ einrechnen, die in Bezug auf diese Fächer ebenfalls erhoben wurde und als zu 100 % mit Lehrbefähigung erteilt gewertet wurde. Der Anteil fachfremden Musikunterrichts in anderen Schulformen liegt nach dieser Erhebung deutlich unter dem Anteil von 72,8 % in der Grundschule: 33,7 % in der Hauptschule, 24,4 % in der Sonderschule, 15,3 % in der Realschule, 10,3 % in der Gesamtschule und 7,9 % in Gymnasium (vgl. Landesregierung NRW 2001, S. 56 im Anhang; Landesregierung NRW 2004). Zu erklären ist dies erstens durch das Klassenlehrerprinzip in der Grundschule, zweitens durch deutlich weniger Musikunterricht in den weiterführenden Schulen und drittens durch den für das Grundschulfach Musik spezifischen Fachlehrermangel.

Mit den vom mir selbst angeforderten Angaben des LDS NRW (2006) liegen mir etwas aktuellere Zahlen vor, die allerdings anders erhoben wurden. Hier wurde nach der Anzahl der Musik unterrichtenden Grundschullehrer gefragt und dann nach dem Anteil derer, die ohne Lehrbefähigung unterrichteten.²⁴ Bezüglich des Fachlehrermangels bleibt die Reihenfolge der Fächer gegenüber den Angaben der Landesregierung von 2001 erhalten (Musik 86 %, Kunst 78 %, Sport 71 %, Englisch 52 %, Religion/ev 46 %, Religion/rk 43 %, Sachunterricht 43 %, Mathematik 27 %, Deutsch 18 % (vgl. LDS 2006)). Immer noch ist die Situation im Fach Musik am extremsten und nun auch mit noch deutlicherem Abstand vor dem Fach Kunst. Die höheren Zahlenwerte²⁵ in diesen Angaben lassen sich dadurch erklären, dass offenbar diejenigen Grundschulmusiklehrer, die das Fach mit einer Lehrbefähigung unterrichten, mehr Musikstunden erteilen – vermutlich auch in mehr Klassen – als die fachfremden

24 Auch an anderer Stelle findet man die Angaben zum Ausmaß fachfremden Musikunterrichts angegeben als Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrer. Wittig beziffert den Anteil „der Musik unterrichtenden LehrerInnen [...] ohne spezielle Ausbildung“ für das Land NRW im Jahr 1990 mit 70 %, gibt aber keine Quelle und keine Erhebungsmethode an (Wittig 1990, S. 79).

25 Lediglich für die Fächer Mathematik und Sprache/Deutsch übersteigt der Wert der 2006er Angaben den der 2001er Angaben nicht. Dies liegt daran, dass – wie bereits erwähnt – in den 2001er Angaben der fächerübergreifende Unterricht in Verbindung mit Mathematik und Sprache nicht eingerechnet wurde, der die 2001er Werte für diese beiden Fächer deutlich senken würde.

Lehrkräfte. Damit sinkt der Anteil fachfremd erteilter Stunden gegenüber dem Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte.

Aus den Daten des LDS geht weiterhin hervor, dass diese Situation im Fach Musik sich von 1995 bis 2005 weiter verschlechtert hat. Denn der Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte bleibt zwar relativ stabil (1995: 85,7 %; 2000: 85,9 %; 2005: 86,5 %; 2009: 85,3 %²⁶),²⁷ aber der Anteil der Schulen, die ganz ohne einen Musiklehrer mit Lehrbefähigung auskommen, steigt deutlich. Waren es 1995 noch nur 38 % der Grundschulen in NRW, in denen ausschließlich fachfremd Musik unterrichtet wurde, so waren es 2005 schon 45 %. In einigen Verwaltungskreisen in NRW, so z. B. im Kreis Wesel, haben bereits über die Hälfte der Grundschulen keinen ausgebildeten Musiklehrer (vgl. LDS 2006). Zahlreiche Schulen verfügen demnach über keinen einzigen Musikfachlehrer, so dass auch ohne Klassenlehrerprinzip nur fachfremd unterrichtet werden könnte. Wie ist es zu dieser Situation gekommen?

2.3.1.2 Vom Ende der ‚Allround-Volksschullehrer‘

Die Ausbildung im Fach Musik nahm lange Zeit eine zentrale Rolle in der Ausbildung eines jeden Volksschullehrers ein. Bis 1872 war noch eine musikalische Eignungsprüfung obligatorisch, um überhaupt die Ausbildung zum Volksschullehrer aufzunehmen (vgl. Ott 1986, S. 474).²⁸ In der Ausbildung selbst „nahm die Musik meist den ersten Platz im Lehrbetrieb des Seminars ein“, „zur Pflicht gehörten mindestens Orgel, Geige, Klavier und Gesang“ (ebenda, S. 470). Grund für diese ausführliche Musikausbildung eines jeden Volksschullehrers war allerdings weniger der schulische ‚Gesangunterricht‘ als die häufig über den Schuldienst hinausgehenden Aufgaben als Organist und Kantor (ebenda, S. 470, 475). Ott spricht davon, dass „dem seminaristisch gebildeten Volksschullehrer [...] die musikpädagogische Funktionsbestimmung fehlte“ und bezeichnet die

26 Die Werte von 1995, 2000 und 2005 stammen aus der bereits benannten Anfrage ans LDS (LDS 2006), der Wert von 2009 aus einer erneuten Anfrage an IT.NRW, worin das LDS aufgegangen ist (IT.NRW 2010).

27 Auch für die andere Berechnungsart nach unterrichteten Stunden liegen mir Vergleichszahlen vor: 72,8 % 2000/01; 71,7 % 2008/09 (vgl. Landesregierung NRW 2009a, S. 2).

28 Auch später galt es vielfach noch, eine solche Aufnahmeprüfung zu bestehen (vgl. Ott 1986, S. 488).

Situation der Musikpädagogik bis in die 1920er Jahre als „prekär“ (S. 479). Als die meisten Länder in den 20er Jahren die Hochschulausbildung für Volksschullehrer einführten, behielt die Musik weiterhin eine wichtige Stellung in der Ausbildung der „Allround-Lehrer“, nunmehr von den Ideen der „Musischen Erziehung“ (Krieck 1928), der Gemeinschaft und der „volkstümlichen Bildung“ getragen (vgl. Ott 1986, S. 487). Auch während der NS-Zeit und des Zweiten Weltkrieges blieb dem Fach Musik seine wichtige Stellung in der Volksschullehrerausbildung, wenn auch die Leibeserziehung noch mehr Raum in der Studententafel einnahm (ebenda, S. 488-489). Die Pädagogischen Hochschulen, an denen die Volksschullehrerausbildung von 1945 bis Ende der 60er Jahre stattfand, bildeten weiterhin zu All-Fächer-Lehrern aus. Die musikbezogene Ausbildung war hauptsächlich auf das Lied bezogen und stand zunächst weiterhin im Zeichen der Musischen Erziehung (vgl. Günther 1997a, S. 96). Zur Ausbildung gehörten Lieder-Kennenlernen, Liedersingen, Stimmbildung, Chorleitung und Solmisation (vgl. Ott 1986, S. 491; Günther 1984, S. 457-458). In den 60er Jahren war Musik in den meisten Fällen auch als vertieftes „Wahlfach“ studierbar, und für alle anderen Studierenden war es ein „Nachweisfach“ (vgl. Ott 1986, S. 49; Günther 1997a, S. 96). Erst als im Zuge der Umstrukturierung des Bildungssystems Ende der 60er/ Anfang der 70er Jahre die neue universitäre Fachlehrrausbildung eingeführt wurde (s. Kapitel 2.1.3) und gleichzeitig die Volksschule zugunsten des Grund-/ Hauptschulsystems aufgegeben wurde, gehörte Musik nicht mehr obligatorisch zur Ausbildung der Grundschullehrer. Musik war zwar unter den zur Wahl stehenden Studienfächern ein „gleichrangiges didaktisches Fach“, für dieses Fach entschieden sich aber nur etwa 5 % der Lehramtsstudierenden (Günther 1984, S. 447). Dennoch wurden in den folgenden ca. zwanzig Jahren eigentlich genügend Musiklehrer ausgebildet, um den Bedarf an den Schulen zu decken. Der mit Ende der 70er Jahre wegen der zurückgegangenen Geburtenzahlen einsetzende Einstellungsstopp für Lehrer sorgte aber dafür, dass nur ein Bruchteil der ausgebildeten Musiklehrer tatsächlich seinen Weg in die Schule fand (vgl. Günther 1984, S. 454). In den letzten Jahren waren die Chancen, eingestellt zu werden, für studierte Grundschulmusiklehrer als einigermaßen gut zu bezeichnen. Ein Grund, weshalb dennoch wenige werdende Grundschullehrer ein Mu-

sikstudium antraten, liegt sicherlich in der Aufnahmeprüfung, die sonst nur in den Fächern Kunst und Sport abzulegen ist – den beiden Fächern mit dem zweit- und drittgrößten Lehrermangel. Die Aufnahmeprüfung verlangt erstens schon vor Studienantritt den Erwerb von Fähigkeiten, die in der Regel nicht mit dem Abitur als Teil der Schulbildung erlangt worden sind. Zweitens hat sie eine abschreckende Wirkung, sei es, weil man sich den Anforderungen nicht gewachsen fühlt, sei es, weil man lediglich den Aufwand der Vorbereitung und Teilnahme scheut. Hinzu kommt das NC-Problem: An vielen Hochschulen, an denen Musik für die Primarstufe angeboten wird, wird sowohl für das Grundschulstudium selbst, als auch möglicherweise für die anderen gewünschten Studienfächer neben Musik ein so hoher Numerus Clausus gefordert, dass einige Studierende trotz bestandener Aufnahmeprüfung ihr Studium nicht antreten können. Außerdem ergab die in der Einleitung bereits erwähnte Schellberg-Studie, dass angehende Grundschullehrer sich ein Musikstudium auch ohne Aufnahmeprüfung vielfach nicht zutrauen (vgl. Schellberg 2005, S. 83).

2.3.1.3 Maßnahmen gegen den Musiklehrermangel an Grundschulen

Um das NC-Problem zu mindern, haben die Musikinstitute an vielen Hochschulen mittlerweile eine Bonierung für bestandene Aufnahmeprüfungen erreicht, die auf den NC angerechnet werden. Da sie aber oftmals lediglich bei etwa einer halben Note liegt, wird das NC-Problem dadurch nicht gelöst.

Als weitere Maßnahme gegen den Fachlehrermangel im Grundschulfach Musik wurde in NRW vorübergehend die für viele Studierende attraktive Möglichkeit der „Wahl des Faches Musik anstelle des obligatorischen Faches Mathematik“ geschaffen (KMK 1998, S. 164). Die Landesfachgruppe Musik konnte diese Ausnahmegenehmigung, die im sog. ‚Mathematikerlass‘ geregelt wurde, allerdings nur für die Laufzeit von fünf Jahren bewirken, eine Verlängerung wurde von der Landesregierung nicht unterstützt (vgl. Kultusministerium NRW 1994, S. 38). In Bayern hat man ebenfalls Änderungen der Hochschulpolitik vollzogen. Zunächst einmal ist es in Bayern Pflicht, eines der Fächer Musik, Kunst und Sport zumindest als nicht vertieftes Didaktikfach zu studieren, für das man keine Aufnahmeprüfung ablegen muss (vgl. LMU 2010). Weiterhin wurde

im Sommersemester 2003 ein Musik-Pflichtkurs im Umfang von 2-4 Wochenstunden für alle Grundschul-Lehramtsstudierenden eingerichtet, die Musik nicht als Studienfach gewählt haben (vgl. Schellberg 2005; Brunner 2006).

Neben der Erhöhung der Studierendenzahl im Fach Musik bietet die Weiterqualifizierung bereits unterrichtender Grundschullehrer eine Möglichkeit zur Minderung des Ausmaßes fachfremden Musikunterrichts (im engeren Sinne). Solche Zertifikatskurse dauern meist etwa ein Jahr und finden berufsbegleitend statt. Die Klientel solcher Kurse beschrieb Günther 1997 aus eigener Erfahrung als „hochmotiviert und -interessiert“ (Günther 1997a, S. 100). Die Kurse weisen in der Regel eine hohe Praxisnähe auf und die teilnehmenden Lehrer können neu Erlerntes in ihren Schulen gleich zur Anwendung bringen. Allerdings werden solche Kurse nicht in allen Regierungsbezirken zu allen Zeiten angeboten und meist gibt es begrenzte Teilnehmerzahlen und lange Wartelisten; der tatsächliche Weiterbildungsbedarf wird dadurch also nicht gedeckt. In NRW gab es in den 80er Jahren eine groß angelegte Initiative, in der 80 Moderatoren ausgebildet wurden, die dann einige Jahre lang in allen fünf Regierungsbezirken für die Leitung von Weiterqualifizierungskursen bereitstanden. Für die Kurse wurde auf die SIL-Materialien²⁹ einer ähnlichen Initiative in Rheinland-Pfalz zurückgegriffen (vgl. Wittig 1990). Heute liegt die Durchführung von Weiterqualifizierungsmaßnahmen in NRW zu einem großen Teil in den Händen der Landesmusikakademie Heek. Die 2009 gegründete Initiative MiGS (Musik in der Grundschule; vgl. Grohé 2009), ein Zusammenschluss verschiedener Experten für den Grundschulmusikunterricht aus dem gesamten Bundesgebiet, von den beiden großen Musiklehrerverbänden VDS und AfS ins Leben gerufen, hat eine Synopse aller Weiterqualifizierungsprogramme für fachfremde Grundschulmusiklehrer in Deutschland erstellt als einen ersten Schritt, diese Angebote besser zu koordinieren und schließlich flächendeckend anzubieten.

Neben Weiterqualifizierungskursen für bereits unterrichtende Grundschullehrer und neben den verschiedenen genannten Maßnahmen, die mehr Studierende das Fach Musik als Teil ihres Grundschulstudiums

29 SIL – Speyerisches Institut für Lehrerfortbildung.

wählen lassen sollen, gibt es noch eine dritte Möglichkeit, den Anteil des von Fachkräften erteilten Musikunterrichts zu erhöhen, die aber nur in einigen Ländern außerhalb Deutschlands praktiziert wird (z. B. Australien, USA): Die grundständige Ausbildung von Grundschullehrern, die später nur für den Fachunterricht in Musik eingesetzt werden und keine eigene Klasse leiten. Nur für das Gymnasiallehramt gibt es Bundesland-abhängig an einigen deutschen Hochschulen eine vergleichbare Möglichkeit, Musik als sogenanntes ‚Doppelfach‘ zu studieren (vgl. HfMT Köln 2010). Außerdem kommen mit Programmen wie JeKi ebenfalls studierte Musikpädagogen in die Grundschulen, die (in diesem Fall im ersten Schuljahr) einen Teil des (somit erweiterten) Musikunterrichts abdecken. Diese Musikschullehrer allerdings sind dann zwar nicht ‚fach‘-fremd in Bezug auf das Fach Musik, dafür aber fremd in Bezug auf Grundschulpädagogik und den Unterricht mit Großgruppen.

Es existieren also zahlreiche Ideen und Möglichkeiten und einige Bemühungen, gegen das immense Ausmaß fachfremden Musikunterrichts in der Grundschule vorzugehen. Das bildungspolitische Interesse war aber bisher nicht stark genug oder nicht von ausreichender Dauer, derartige Maßnahmen mit solcher Konsequenz durchzuführen, dass sie das beschriebene, seit Jahrzehnten andauernde Ausmaß des Fachlehrermangels tatsächlich verringern.

2.3.2 Ist das Grundschulfach Musik in seiner Existenz bedroht?

Musik ist, wie festgestellt, dasjenige Grundschulfach innerhalb des Fächerkanons, in dem der Fachlehrermangel am größten ist. Musik ist weiterhin dasjenige Fach, dem der geringste Anteil des Unterrichts zufällt. In der AO-GS NRW wird zwar den Fächern Musik und Kunst ein gemeinsamer Pool von insgesamt 4 Stunden zugeteilt, Günther aber warnt: „Musik lässt sich, wenn mit einem anderen Fach verbunden (z. B. Kunst), ausklammern, zumindest vernachlässigen“ (Günther 1997b, S. 28). Und tatsächlich wurde im Schuljahr 2000/01 in NRW fast doppelt so viel Kunst- wie Musikunterricht erteilt (Landesregierung NRW 2001, S. 56 des Anhangs).

Dennoch, Musik ist in NRW immer noch ein eigenständiges Schulfach und wird auch auf den Schulzeugnissen eigens aufgeführt. Die KMK und die nordrhein-westfälische Landesregierung haben allerdings grünes

Licht gegeben für die Einführung des „Studienbereichs ‚Ästhetische Bildung‘“ (KMK 2008, S. 42) bzw. des „Lernbereichs ‚Ästhetische Erziehung‘“ (MSW 2009b, § 2, Abs. 2), in dem Kunst, Musik und Bewegung integriert sein sollen. Solange dieser Fachbereich nur als zusätzliches Angebot zum Hauptfach Musik von werdenden Lehrern studiert werden kann, aber nicht im Grundschulstundenplan an die Stelle von Musik und Kunst (und möglicherweise auch Sport?) tritt, sind dadurch m. E. keine weiteren Verschlechterungen zu erwarten.³⁰ Aber Reinhard Knolls wohl berechtigte Sorge mit Blick auf die Schule lautet: „Die Einführung des Fachs Ästhetische Erziehung würde bedeuten, dass die Musik noch weiter zurückgefahren wird“ (vgl. Fasel 2009). Erste Erfahrungswerte für einen derartigen Fächerverbund liegen aus Baden-Württemberg vor, wo mit dem Schuljahr 2004/05 die Fächer Musik und Kunst gemeinsam mit Heimat- und Sachkunde im Verbund „Mensch, Natur, Kultur“ (MNK) aufgegangen sind (vgl. Imort 2006). „Musik geht unter“ lautet die Bilanz, die Mechthild Fuchs aus den Ergebnissen einer Umfrage des Landesmusikrats zum Fächerverbund vier Jahre nach seiner Einführung zieht (Fuchs 2008, S. 1). 37 % der befragten Lehrkräfte und 46,4 % der Schulleiter sehen eine Verschlechterung der musikalischen Situation seit der Einführung von MNK und stehen damit nur 1 % der Lehrkräfte und 8,7 % der Schulleiter gegenüber, die die Situation jetzt für besser halten (ebenda, S. 3). Fuchs spricht davon, „dass der fachliche Musikunterricht zunehmend an Terrain verliert und das musikpädagogische Vakuum durch Instrumentallehrkräfte besetzt wird“ (S. 5). Diese Tendenz ist nicht nur im baden-württembergischen Fächerverbund zu beobachten. Im nordrhein-westfälischen Großprojekt JeKi wird vom Projektträger zwar vorgeschrieben, dass der JeKi-Unterricht zusätzlich zum regulären Musikunterricht im Umfang von mindestens einer Stunde wöchentlich stattfindet, aber Befürchtungen lauten, dass dies an einzelnen Schulen oder in einzelnen Klassen nicht der Fall ist (vgl. Beer/Keymis/Seidl 2009, S. 1). Aller-

30 Sollte dieser Studienbereich in Ergänzung zum Hauptfachstudium Musik eingeführt werden und keine Aufnahmeprüfung verlangen, so würde damit ein zusätzliches, niederschwelligeres Angebot für Lehramtsstudierende geschaffen, sich im Studium mit Musik zu befassen. Insofern könnte diese Maßnahme sogar leicht zur Entspannung der Situation beitragen bezüglich der vielen fachfremden Musiklehrer ohne jegliche Ausbildung für das Fach.

dings gilt hier zu bedenken, dass es angesichts der Entwicklung zur Ganztagschule für die Fortexistenz von Musikschulen notwendig ist und sein wird, einen Teil ihres Angebotes an die Schulen oder zumindest in die Schulgebäude zu verlagern. Außerdem brauchen die Schulen Kooperationspartner für ihr Ganztagsangebot. Es stellt also keine Alternative zu Projekten wie JeKi dar, keine externen Musikangebote – ob aus dem Schuletat, aus Fördergeldern oder über die Eltern finanziert – in die Schulen zu holen. Es wäre jedoch wünschenswert, dass der reguläre Musikunterricht im gleichen Maße gefördert würde wie das musikalische Zusatzangebot.

2.3.3 Fachfremder Musikunterricht im Spiegel der Literatur

Viel weiß man nicht über fachfremden Musikunterricht, aber eine weit verbreitete Ansicht lautet, dass fachfremde Musiklehrer den Musikunterricht als Last empfinden, ihn häufig ausfallen lassen, mit den Kindern hauptsächlich singen und damit vor allem außermusikalische Lernziele verfolgen. Ein etwas genauerer Blick zeichnet ein differenzierteres Bild des fachfremden Musikunterrichts in der Grundschule, das nicht selten auch durch widersprüchliche Annahmen geprägt ist.

2.3.3.1 Zu den fachlichen Voraussetzungen fachfremder Musiklehrer

„Musik ist eine schwere Kunst, und wenn man bedenkt, dass allein zur Zulassung für das Fach Musik im Grundschulstudium schon eine jahrelange, in der Regel seit der Kindheit andauernde private Vorbereitungszeit mit Tausenden von Übungsstunden notwendig war, so muss man Lehrerinnen bewundern, die ohne diese Voraussetzungen bereit sind, Musik zu unterrichten.“ (Fuchs 2003, S. 5)

Aussagen wie diese hört und liest man oft: Wie soll man Musik unterrichten können, ohne in seiner Jugend Instrumentalerfahrung gesammelt zu haben? So warnt auch Knoll vor einem Musikstudium (in diesem Fall als Teil eines Fächerverbundes) ohne Aufnahmeprüfung, denn „wer vor dem Studium keine Musik gemacht hat, der wird das niemals im Studium nachholen können“ (vgl. Fasel 2009). Bei derartigen Aussagen vergisst oder unterschlägt man allerdings, dass diese Voraussetzung – in der Jugend ein Instrument gelernt zu haben, geübt zu haben und ggf. auch heute

noch musikpraktisch aktiv zu sein – nicht nur auf diejenigen Grundschullehrer mit dem Studienfach Musik zutreffen muss. Im Studium kann gewöhnlich neben den zwei Pflichtfächern Deutsch und Mathematik nur eines von sechs weiteren Fächern frei gewählt werden – wenn da die Wahl nicht auf das Fach Musik fällt, muss das nicht heißen, dass es sich um unmusikalische oder auch nur um nicht instrumental aktive Menschen handelt. So schreibt Mechtild Fuchs in ihrem späteren Beitrag über die Situation im Fächerverbund MNK selbst, dass drei Viertel aller Befragten (515 Lehrer, davon 83 % fachfremde, und 138 Schulleiter) angeben, ein Instrument zu spielen (vgl. Fuchs 2008, S. 2). Schellberg stieß in ihrer Studie zu den musikalischen Voraussetzungen künftiger Musiklehrer auf „erstaunlich breite Fähigkeiten im Instrumentalspiel“ (Schellberg 2005, S. 91) bei denjenigen Grundschullehrerstudierenden, die Musik weder als Schwerpunkt- noch als Didaktikfach belegten. 82 % der 257 Befragten gaben mindestens drei Jahre Instrumentalerfahrung an, 64,2 % spielten sogar mehrere Instrumente und nur 6 % der Probanden erklärten, nie ein Instrument gespielt zu haben. Im Hinblick auf Voraussetzungen zur Liedbegleitung stellte sich heraus, dass über ein Viertel (26,5 %) der Befragten Erfahrung im Gitarrenspiel und fast die Hälfte (47,1 %) im Spiel eines Tasteninstruments mitbrachten. Wenn, wie bei 2/3 der Instrumentalisten der Fall, die jeweiligen Instrumente nicht durchgehend gespielt wurden, konnte häufig der Studienbeginn als Zeitpunkt für den Anfang der meist weiterhin andauernden Spielpause identifiziert werden (vgl. Schellberg 2005, S. 84-87).³¹ Schellberg fragte außerdem die Bereitschaft zum Singen ab und fand heraus, dass man bei den zukünftigen Grundschullehrern zwar „von einer grundsätzlichen Singbereitschaft ausgehen“ kann, viele aber Schwierigkeiten mit dem Singen vor Zuhörern haben (Schellberg 2005, S. 88). Auch wenn beide Studien (Fuchs 2008 und Schellberg 2005) weder Repräsentativität für die Bundesrepublik noch für alle bereits praktizierenden Lehrer-Generationen beanspruchen können, so kann dies doch als ein Hinweis gewertet werden, dass insgesamt ein

31 Die Formulierung der entsprechenden Fragen im Fragebogen lautete: „Welches Instrument spielen Sie/ haben Sie mal gespielt?“ „Wie lange haben Sie ein Instrument gespielt?“ „Wann haben Sie zuletzt ein Instrument gespielt?“

Großteil der fachfremd unterrichtenden Grundschullehrer den Musikunterricht mit einer gewissen musikpraktischen Vorerfahrung beginnt.

In zwei anderen nicht-empirischen Quellen spiegelt sich dieses Bild auch wider. So spricht Günther davon, dass bei den nordrhein-westfälischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den 80er Jahren der Andrang „interessierter, übrigens auch der von fachlich qualifizierten Lehrern über Erwarten groß“ gewesen sei (Günther 1984, S. 456). Martin Geck geht davon aus, dass es fachfremde Musiklehrer gibt, denen „es nicht schwerfällt, mit Kindern ein Lied zu singen und sich dabei auf der Gitarre zu begleiten“, außerdem vermutet er unter den Fachfremden „begeisterte Chorsängerinnen oder Konzertbesucher“ (Geck 1991, S. 56). Zu den musikpraktischen Erfahrungen treten – im letzten Zitat durch die Konzertbesuche schon angedeutet – die „musikbezogenen Alltagserfahrungen“ (Günther 1997b, S. 31) hinzu, die jeder Grundschullehrer mitbringt und an die sich im fachfremden Grundschulmusikunterricht laut Günther gewinnbringend anknüpfen lässt. Bettina Küntzel vermutet bei fachfremd unterrichtenden Grundschulmusiklehrern wie auch bei vielen Kindern und Jugendlichen eine „musikalische Lebendigkeit“ (Küntzel 2006, S. 65). Wie stark musikalische Identitäten auch bei musikpraktisch nicht aktiven Menschen ausgeprägt sein können, sei hier durch ein Zitat der Musiksoziologin Sabine Vogt in Erinnerung gerufen, das in einem anderen Zusammenhang über musikalische Alltagserfahrungen spricht und in diesem Kontext den Kompetenz-Begriff verwendet:

„Nicht das musikalische Werk, sondern das musikalisch selbstbestimmt handelnde Subjekt steht im Mittelpunkt musikpädagogischer Interventionen. Da Musik zentraler Bestandteil des Lebens Jugendlicher ist, haben diese im Umgang mit Musik bereits musikalische Kompetenzen erworben. Sie können nicht als musikalisch ungebildet oder gar ‚defizitär‘ angesehen werden, auch dann nicht, wenn ihre musikalischen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht denen entsprechen, die an klassischer Musik ausgebildete Musikpädagogen evtl. als erstrebenswert erachten würden. Die im Rahmen der musikalischen Sozialisation erworbenen Kompetenzen gilt es, wahr und ernst zu nehmen.“ (Vogt/Geards 2007, S. 23)

Doch auch, wenn deutlich geworden ist, dass allen fachfremden Grundschulmusiklehrern ein Mindestmaß an musikalischen Kompetenzen zugesprochen werden muss und vielen weit mehr, bedeutet dies nicht automa-

tisch, dass diese Voraussetzungen umstandslos ‚genügen‘, um zufriedenstellenden Musikunterricht in der Grundschule zu erteilen. So geben in Fuchs NMK-Studie über die Hälfte der Befragten an, im Hinblick auf ihren Musikunterricht „generell bis gelegentlich mit Überforderungsgefühlen zu kämpfen“ (Fuchs 2008, S. 2). Auch in meiner Studie gab es Probanden, die ihre eigenen Voraussetzungen für den Musikunterricht als mangelhaft empfanden (vgl. Hammel 2008). Wie wirkt sich dieser Umstand auf die Motivation aus, fachfremd Musik zu unterrichten?

2.3.3.2 Zur Motivationslage fachfremder Musiklehrer

„Das KlassenlehrerInnenprinzip macht es erforderlich, dass auch nicht ausgebildete KollegInnen Musik erteilen müssen. Sie tun dies zumeist gern und sind von der Bedeutung dieses Faches für die Gesamterziehung der ihnen anvertrauten Kinder überzeugt. Aber sie tun es häufig auch mit einem schlechten Gewissen, weil ihnen bewusst ist, dass sie den Ansprüchen des Faches nicht gerecht werden können.“ (Wittig 1990, S. 79)

Diese beiden von Wittig aufgezeigten Pole, auf der einen Seite gerne und überzeugt Musik zu unterrichten, dies auf der anderen Seite mit einem unguten Gefühl zu tun, ziehen sich durch die Fachliteratur. Die von Wittig benannte Überzeugung „von der Bedeutung dieses Faches für die Gesamterziehung“ fand sich in meiner eigenen qualitativen Studie zu den Unterrichtszielen fachfremder Grundschulmusiklehrer deutlich wieder (Hammel 2008).³² Dort kristallisierten sich drei Begründungsmuster für die Wichtigkeit von Musikunterricht in der Grundschule heraus: Im Vordergrund standen bei allen Probanden musikimmanente Lernziele. Alle befanden die Beschäftigung des Menschen mit Musik generell und gerade im jungen Alter für wichtig, sahen sie aber in vielen Elternhäusern vernachlässigt, was sie zur wichtigen Aufgabe der Schule mache. Zusätzlich führten drei der Probanden positive Transfereffekte einer Beschäftigung mit Musik auf außerhalb von Musik liegende Fähigkeiten und Einstellungen als wichtige Ziele des Musikunterrichts an. Drittens ließ sich bei allen fünf Interviewpartnern eine institutionelle Begründung für die Wich-

³² Wenn ich mich im Folgenden auf meine Veröffentlichung über die genannte eigene Studie beziehe (Hammel 2008), übernehme ich gelegentlich Formulierungen oder Passagen wörtlich, ohne dies im Einzelnen durch Anführungszeichen zu kennzeichnen.

tigkeit von Musikunterricht finden: Die Kinder brauchen einen Ausgleich zu den anderen, kopflastigen und leistungsorientierten Schulfächern (vgl. Hammel 2008, S. 26-27). In einer US-amerikanischen Studie mit fachfremden Musiklehrern stellte sich diese Idee, das Fach Musik wegen seiner unterstützenden Wirkung für das Lernen in anderen Schulfächern wertzuschätzen, sogar als das wichtigste Begründungsmuster für Grundschulmusikunterricht heraus (vgl. Morin 1994, zit. nach Abril 2009, S. 47). Für die Motivation der Grundschullehrer, Musik zu unterrichten, trat in meiner eigenen Studie zu den genannten drei Begründungssträngen für Musikunterricht ein weiterer Faktor hinzu: Alle Probanden erwähnten, wie viel Freude den Kindern der Musikunterricht bereite und dass diese Begeisterung der Schüler dem Unterrichten des Faches einen besonderen Reiz verleihe. Dies hängt eng zusammen mit dem eindeutig identifizierten Hauptziel aller Probanden: Die Kinder sollen in erster Linie Freude an der Beschäftigung mit Musik entwickeln (vgl. Hammel 2008, S. 27).

In diesem Zusammenhang kritisiert Fuchs, dass die Priorität des „Spaß beim Singen“ zulasten der Ausbildung musikalischer (Sing-)Fähigkeiten gehe, die ihres Erachtens eigentlich Priorität haben sollte (Fuchs 2003, S. 7). Eine solche Dimension des Nachdenkens über den eigenen Musikunterricht scheint auch vielen fachfremden Musiklehrern bewusst zu sein. So formulierte eine Probandin der genannten Studie: *„Die Kinder haben schnell Spaß, (lacht:) aber die sollen ja auch ein bisschen was lernen!“* (vgl. Hammel 2008, S. 30). Die Ahnung, dass man nicht in Gänze die Ziele kompetent verfolgt und erreicht, die Musikunterricht möglicherweise eigentlich erreichen sollte, führt zu dem von Wittig eingangs genannten „schlechten Gewissen“ (vgl. auch Hammel 2009) und zu einer Hemmung, das Fach zu unterrichten. Holden und Button fanden in ihrer qualitativ-quantitativen Studie heraus, dass britische Grundschullehrer das Fach Musik immer noch als ein „specialist subject“ (Holden/Button 2006, S. 36) ansehen, obwohl die Situation dort vergleichbar ist und auch dort nicht einmal jede Schule mit wenigstens einem Musiklehrer ausgestattet ist. Als ein empirischer Hinweis darauf, dass dieses Verständnis des Faches auch für deutsche Grundschullehrer gilt, können Erfahrungen des Evaluationsprojekts zu ‚Musikalische Grundschule‘ gewertet werden. Obwohl sich die Programmidee auf das gesamte Kollegium bezieht und

kollegiumsinterne Fortbildungen stattfinden, sehen viele Kollegen die Verantwortung für jegliche musikalische Aktionen in der Schule wider Erwarten weiterhin bei den Fachkollegen (vgl. Hemming/Hess/Wilke 2009, S. 52). Vom Hintergrund dieses Verständnisses des Faches Musik als „specialist subject“, das nicht gleichberechtigt als eines der im Rahmen der Klassenleitung zu unterrichtenden Grundschulfächer betrachtet wird, ist es verständlich, dass die Hemmung des Unterrichtens im Fach Musik höher ist als bei anderen Fächern (vgl. Holden/Button 2006, S. 36) und auch bei musikalisch vorgebildeten Lehrern verbreitet scheint. In der Schellberg-Studie stellte sich heraus, dass sich viele Grundschullehrerstudierende nicht einmal zutrauen, Musik als kleines Fach ohne Aufnahmeprüfung im Studium zu belegen. 46,5 % der von ihr Befragten gaben diese Hemmung als den Grund an, Musik nicht als Studienfach gewählt zu haben – man bedenke, dass gleichzeitig 94,2 % von ihnen Instrumentalerfahrung haben (vgl. Schellberg 2005, S. 83-85). Geck vermutet Ähnliches für die Berufsausübung:

„Einige Lehrerinnen, die mit dem Gedanken spielen, fachfremd Musik zu unterrichten, sind zwar begeisterte Chorsängerinnen oder Konzertbesucher; sie trauen sich aber nicht zu, ihr Können und Wissen in den Unterricht umzusetzen. Anderen wiederum fällt es nicht schwer, mit Kindern ein Lied zu singen und sich dabei auf der Gitarre zu begleiten; sie bezweifeln aber, dass dies genügt, um dem Fach Musik ein zeitgemäßes Profil zu geben.“ (Geck 1991, S. 56)

Fuchs beschreibt den Sachverhalt noch drastischer:

„Viele dieser fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte sind nicht gerade begeistert von der Belastung, ein Fach unterrichten zu müssen, in dem sie sich unsicher und inkompetent fühlen.“ (Fuchs 2003, S. 5)

„mehr als die Hälfte von ihnen³³ hat nach eigenen Angaben generell bis gelegentlich mit Überforderungsgefühlen zu kämpfen. Für die Lehrkräfte ist dieser Zustand eine Zumutung, denn niemand unterrichtet gern und gut, wenn er sich überfordert fühlt, und manch einer geht einer solchen Situation lieber aus dem Weg als sich ihr ständig auszusetzen.“ (Fuchs 2008, S. 2-3)

33 Es handelt sich wieder um das Sample der MNK-Studie, also nicht nur um fachfremde Musiklehrer, von denen hier die Rede ist, sondern auch von studierten und Schulleitern.

Fuchs' Beschreibungen sind sicherlich für einige oder sogar viele fachfremde Lehrkräfte zutreffend. Auch in meiner Studie stellte sich heraus, dass fachfremde Musiklehrer einzelnen Bereichen des Faches eher aus dem Weg gehen (vgl. Hammel 2008, S. 30). Aber im Kontext der anderen Quellen wirkt ihre lediglich negative Darstellung nicht nur in diesem Fall übertrieben einseitig. So sieht Fuchs den in ihren Augen geringen Rücklauf ihrer MNK-Studie von 17,2 % der Lehrkräfte und 36,8 % der Schulleiter umstandslos als einen Beleg dafür, dass „ein alarmierend großer Anteil der Lehrkräfte als musikpädagogisch desinteressiert angesehen werden muss“ (Fuchs 2008, S. 5).³⁴ Anders als in Fuchs' rein problemorientierter Analyse beleuchten die weiteren genannten Quellen auch eine positive Seite der Motivation für den fachfremden Musikunterricht. In der genannten Studie zu den Unterrichtszielen (Hammel 2008) gestaltete es sich mehrfach so, dass die Probanden im Vorgespräch große Unzufriedenheit mit ihrem Musikunterricht äußerten, sich aber im Laufe des jeweiligen Interviews immer zufriedener damit zeigten. Dieser Widerspruch löste sich auf, wenn man berücksichtigte, dass sie für die Bewertung ihres Unterrichts gleichzeitig zweierlei Maß anlegten. Diese beiden verschiedenen Maßstäbe fanden sich in der Unterscheidung von Lernzielen, die Musikunterricht in der Grundschule eigentlich verfolgen und erreichen sollte auf der einen Seite, und Lernzielen, die die jeweiligen Probanden in ihrem Unterricht tatsächlich verfolgten und – wie aus den Interviews hervorging – auch erreichten, auf der anderen Seite (vgl. Hammel 2008). Wie bereits in der Einleitung (S. 15ff.) erwähnt, nannten die Probanden ihre persönlichen Voraussetzungen als einen wichtigen Faktor, der sie einzelne Ziele möglicherweise vernachlässigen lässt. Entsprechend nimmt die an die Vorstellung des Forschungsstands anschließende empirische Studie der vorliegenden Arbeit die Selbstkonzepte fachfremder Musiklehrer in den Blick, wie es auch andere Studien zu fachfremdem Grundschulmusikunterricht nahelegen (s. Einleitung, S. 20f.; vgl. Holden/Button 2006; Telemachou 2007; Yeung/Wong 2004).

34 Angesichts der bedrohlichen Situation des Faches Musik in Baden-Württemberg – 2003 noch im Begriff in einen Fächerverbund überzugehen, 2008 bereits darin versunken – ist es allerdings verständlich, dass Fuchs derart energisch auf die empfundenen Missstände im Bereich der musikalischen Bildung in der Grundschule hinweist.

2.3.3.3 Zur schulischen Ausstattung für den fachfremden Musikunterricht

Neben den fachlichen und motivationalen Voraussetzungen der fachfremden Musiklehrer stellt die schulische Ausstattung eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung für den fachfremden Musikunterricht dar. Generell wird eine Beeinträchtigung der Praxis des Musikunterrichts durch mangelnde Räumlichkeiten (Musikraum, Materialraum, Aula) und fachliche Materialien (Musikanlagen, Instrumente, Lehrbücher, CDs, Schautafeln, etc.) vermutet (vgl. Günther 1997b, S. 29; Schneider 1998, S. 25; Schmitt 2001, S. 532). Meine Studie erbrachte deutliche Hinweise darauf, dass sowohl die schulische Ausstattung als auch der Austausch von Unterrichtsmaterialien und -ideen innerhalb des Kollegiums deutlich besser sind, sobald sich eine Person für das Fach zuständig fühlt – prädestinierterweise eine Musikfachkraft. Somit kann davon ausgegangen werden, dass verschiedene fachfremde Musiklehrer unterschiedlich günstige Bedingungen für ihren Unterricht vorfinden, je nachdem, ob sich ein Fachlehrer im Kollegium befindet, der sich mit seiner Expertise für die schulische Ausstattung einsetzt oder nicht. Generell lässt sich sagen, „dass es um die ‚Materialbasis‘ für Musikunterricht und basale ästhetische Erziehung nicht schlecht bestellt ist“ (Schneider 1998, S. 24), die Frage ist nur, ob die Schulen oder die einzelnen Lehrer über diese Materialien verfügen. Sowohl die Zeitschriften ‚Grundschule Musik‘ (Friedrich-Verlag) und ‚Musik in der Grundschule‘ (Schott-Verlag), als auch die Lehrwerke sind weitgehend auf die Bedürfnisse fachfremder Musiklehrer abgestimmt. Durch Kopiervorlagen, wie beispielsweise der Auer-Verlag sie im neuen Buch ‚Musik fachfremd unterrichten‘ (Freitag 2010) anbietet, können einzelne fachfremde Musiklehrer auch die möglicherweise desolatte Ausstattung mit Schulbüchern im Klassensatz kompensieren. Allerdings ist immer noch großes Eigenengagement der Lehrenden erforderlich, von der Anschaffung über die vom Verlag selbst erwähnte notwendige und sicherlich zeitaufwändige Einarbeitung bis zur Vorbereitung der einzelnen Stunde.

2.3.3.4 Zur Gestaltung und Qualität des fachfremden Musikunterrichts

„Vermutet wird, dass in der Praxis vielfach nur noch hin wieder [sic!] ein wenig mit den Schülern gesungen wird. Man muss sich zwar schon freuen, wenn überhaupt gesungen wird, doch andere wichtige Lernbereiche wie Bewegung zur Musik kommen dabei zu kurz; vom Erwerb musikalischer Grundkompetenzen gar nicht zu reden.“ (Schellberg 2005, S. 81)

In diesem Zitat von Gabriele Schellberg kommt vieles zum Ausdruck, das das Bild des fachfremden Musikunterrichts in der Literatur treffend wiedergibt:

Es handelt sich lediglich um Vermutungen:

- Das Singen steht im Vordergrund.
- Andere Bereiche des Lehrplans werden vernachlässigt.
- Es werden keine 45 Minuten ‚am Stück‘ Musikunterricht erteilt.
- Die Kinder erwerben nicht im wünschenswerten Umfang musikalische Kompetenzen.

Diese vier Punkte werde ich nun als Gliederung für den Literaturbericht über die Annahmen zur inhaltlichen Gestaltung und Qualität des fachfremden Musikunterrichts verwenden, die sich abermals nur zu einem Teil auf empirische Studien stützen. Für den Schwerpunkt des Singens findet sich aber ein empirischer Hinweis: In einer kollegiumsinternen Umfrage, die Alexandra Spieß im Rahmen ihrer zweiten Staatsarbeit an einer nordrhein-westfälischen Schule mit 14 fachfremden Kollegen durchgeführt hat, stellte sich der Bereich ‚Singen/Liedereinführung‘ als der einzige von zwölf abgefragten Bereichen des Musikunterrichts heraus, den alle Kollegen schon im Unterricht durchgeführt hatten (vgl. Spiess 2010, S. 11). Da die Studie sich auf eine derart kleine Stichprobe bezieht, haben die Häufigkeitsnennungen natürlich nur begrenzte Aussagekraft, aber als Hinweise können sie dennoch dienen – und umfassende empirische Studien liegen eben zumindest für den fachfremden Musikunterricht in Deutschland nicht vor. Für die USA belegen Studien, dass dort tatsächlich bei fachfremden Musiklehrern das Singen im Vordergrund des ‚General Music‘-Unterrichts steht (vgl. Abril 2009, S. 49). Fuchs geht – nun wieder ohne sich auf empirische Studien zu beziehen – davon aus, dass

selbst das Singen im fachfremden Musikunterricht von mangelnder Qualität ist:

„Es wird zwar gesungen, aber ohne nennenswerten musikalischen Lernzuwachs. Häufig werden die Lieder – in einer für die Lehrkräfte bequemen Lage – zu tief angestimmt, und der Stimmumfang der Kinder verkümmert. Darüber hinaus bemerken viele Lehrkräfte nicht einmal, wenn Kinder in das so genannte Sprechsingen verfallen, bei dem der Text zwar rhythmisch korrekt, die Melodie aber nur andeutungsweise wiedergegeben wird. Wichtig erscheint vor allem, dass die Kinder ‚Spaß beim Singen haben.‘“ (Fuchs 2003, S. 7)

Welche Bereiche des Musikunterrichts typischerweise ausgelassen werden, kristallisiert sich in der Literatur nicht so eindeutig heraus wie der vermutete Hauptfokus. Der aktuelle nordrhein-westfälische Lehrplan Musik umfasst die drei übergeordneten „Lernfelder“: 1. „Musik machen“ (vokal: Lieder kennen, Lieder stimmlich gestalten, mit der Stimme improvisieren; instrumental: improvisieren und experimentieren, Musik auf Instrumenten spielen), 2. „Musik hören“ (Vielfalt der Musik und Musikwirkungen kennen lernen, Notationselemente verwenden), 3. „Musik umsetzen“ (Bewegung, Szene und Malen zu Musik). Es wird 4. der „Kompetenzbereich“ „Sich über Musik verständigen“ gesondert aufgeführt, der aber nur im Zusammenhang mit den genannten drei Lernfeldern zu realisieren sei (MSW 2008b, S. 86-95). Wenn in der Literatur mutmaßlich vernachlässigte Teilbereiche des Musikunterrichts genannt werden, dann liegen diesen Äußerungen in der Regel voneinander und vom Lehrplan abweichende Gliederungen der musikalischen Umgangsweisen und Lernfelder zugrunde. So kommen einige US-amerikanische Studien beispielsweise zu dem Ergebnis, dass fachfremde Musiklehrer an Grundschulen in den USA solchen Aktivitäten, in denen Komposition und Improvisation eine Rolle spielen, die wenigste Unterrichtszeit gewähren (vgl. Abril 2009, S. 49). Nach Komposition und Improvisation (im Lehrplan sowohl Unterpunkt des vokalen als auch des instrumentalen Musizierens) wurde in Spiess' Erhebung gar nicht gefragt. In ihrer Studie waren die von den wenigsten (4 resp. 5 von 14) Lehrern realisierten Teilbereiche des Musikunterrichts ‚Spiel-Mit-Stücke‘, Graphische Notation und Stimmbildung (vgl. Spiess 2010, S. 11). Meine Studie zu den Unterrichtszielen verwies ebenfalls darauf, dass die Bereiche rund um instrumentales Musizieren und Notation typischerweise vernachlässigt werden (vgl. Hammel 2008).

Gerade Schellbergs Vermutung, dass Bewegung zu Musik besonders kurz komme, bestätigten weder meine noch Spiess' Ergebnisse. ‚Tanz‘ gaben in Spiess' Studie zwölf der vierzehn Lehrer als Teil ihres Unterrichts an (vgl. Spiess 2010, S. 11). Insgesamt findet die Einschätzung, dass die Praxis des Musikunterrichts vielfach den offiziellen Ansprüchen des Faches, wie sie sich in den Richtlinien zeigen, nicht entspreche, eine breite Übereinstimmung in der Literatur (vgl. Schellberg 2005, S. 81; Wittig 1990, S. 79-81; Schneider 1998, S. 25).

Dass viele fachfremde Musiklehrer vermutlich keine 45-Minuten-Phasen Musik unterrichten, wird nicht nur negativ bewertet (vgl. Schellberg 2005, S. 90-91; Geck 1991; Günther 1997b, S. 30-31). Besonders Geck und Günther heben die Chancen hervor, die ein in den Schulalltag integrierter Musikunterricht biete: So habe ein Klassenlehrer die Möglichkeit, den Musikunterricht mit dem Unterricht anderer Fächer verbinden, auf die situativen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, täglich mit ihnen zu üben und mehrere Fachstunden für ein Musikprojekt zusammenzuziehen. Da sie die Kinder ihrer Klasse gut kennen, können Klassenlehrer außerdem an deren alltagsmusikalischen Erfahrungen anknüpfen und dies laut Günther „in der Regel viel besser als Fachlehrer mit jeweils einer Wochenstunde Musik in ihren manchmal vielen Fachklassen“ (Günther 1997b, S. 31). Außerdem seien die Kinder vom ihnen vertrauten Klassenlehrer nicht so „schwer zu aktivieren; wenn der Klassenlehrer singt, singt auch die Klasse“ (Krieger 2008, S. 3). Aus langjährigen Lehrerfortbildungserfahrungen heraus hat Günther den positiven Eindruck gewonnen, dass eine „kreative“ und „interdisziplinäre“ Unterrichtsgestaltung, die sowohl eng an die musikbezogenen Alltagserfahrungen der Schüler als auch an die eigenen anknüpft, bei fachfremden Musiklehrern weit verbreitet sei (vgl. Günther 1997b, S. 31). Widmer hingegen vermutet, dass „nach wie vor eine große Gruppe von fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern [...] weitgehend (nicht nur aber auch musikalische Inhalte) im lehrerzentrierten Frontalunterricht vor allem lernstofforientiert“ anbiete (Widmer 2006, S. 120).

Die zu vermutenden Schüler-Outcomes des Grundschulmusikunterrichts spricht von den hier genannten Autoren nur Fuchs explizit an, sie differenziert bei ihren Urteilen allerdings nicht zwischen fachfremd und

von Fachkräften erteiltem Unterricht. Sie hält den Grundschulmusikunterricht insgesamt für „alles andere als einheitlich. Eher kann man ihn als buntes Patchwork beliebiger Stoffe und Aktivitäten unter Einbeziehung von Musik bezeichnen“ (Fuchs 2003, S. 5). Fuchs geht davon aus, dass diese „Fülle von Angeboten bei gleichzeitiger Beliebigkeit und Wechselhaftigkeit“ die Kinder gleichzeitig „über- und unterfordert“ (ebenda, S. 6). Fuchs bezweifelt nicht nur, dass die Kinder im derzeitigen Grundschulmusikunterricht im wünschenswerten Maß musikalische Kompetenz „aufbauen“, sie befürchtet auch, dass die Kinder angesichts des geringen Lernzuwachses „die Lust auf dieses Fach ein für alle Mal“³⁵ verlieren könnten (ebenda).

Dass Fuchs hier nicht zwischen den beiden Lehrergruppen (fachfremd und im Fach ausgebildet) differenziert, ist interessant für die Diskussion der Frage, ob die Ergebnisse der oben (Kapitel 2.2.3) vorgestellten Studie von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) auf das Fach Musik übertragen werden können. Deren für die Fächer Mathematik und Deutsch gewonnenen Ergebnisse besagten, dass es für die Schüler-Outcomes keinen Unterschied mache, ob das jeweilige Grundschulfach von einem ausgebildeten Fachlehrer oder fachfremd unterrichtet wird. Genau wie Fuchs hier zählten sie neben Kompetenzerwerb auch die Motivation zur Beschäftigung mit dem Fach und den Fachgegenständen zu den Outcomes. M. E. bedeuten diese Ergebnisse nicht umstandslos, dass die Qualität fachfremden Musikunterrichts an den Schüler-Outcomes gemessen genauso gut (oder schlecht, um Fuchs' Szenario zu folgen) ist wie Unterricht von studierten Musiklehrern. Als Beleg dafür kann die Aussage einiger fachfremder Grundschulmusiklehrer gewertet werden, nach der keines der anderen fachfremd zu erteilenden Unterrichtsfächer an sie derart hohe Anforderungen stelle wie das Fach Musik (vgl. Hammel 2008, S. 31; Holden/Button 2006). Der Unterschied gerade gegenüber Deutsch und Mathematik liegt darin, dass musikalische Lehrerkompetenzen weniger als Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik zur schulisch vermittelten Allgemeinbildung gehören, deren erfolgreiches Durch-

35 Die hier zitierte Formulierung stammt nicht von Fuchs selbst sondern aus einem von ihr angeführten Zitat aus einem Interview mit Anne-Sophie Mutter in der Frankfurter Rundschau vom 14.12.2002, die sich auf den frustrierenden Grundschulmusikunterricht ihres Sohnes bezieht.

laufen ja Voraussetzung für ein Grundschullehramtsstudium ist. Dementsprechend ist die Annahme realistischer, dass sich unter den Grundschullehrern jemand befindet, der Schwierigkeiten hat, eine zweite Stimme zu halten, Instrumentenklänge zu identifizieren oder ein Lied vom Blatt zu spielen, als jemand, der die deutsche Orthographie oder das Einmaleins nicht beherrscht. Und wenn ein solcher Lehrer angesichts des beispiellosen Fachlehrermangels im Fach Musik dann trotzdem für den Musikunterricht in der eigenen Klasse herangezogen werden muss, könnte das durchaus einen negativen Effekt auf die Schüler-Outcomes haben. Angesichts der verbreiteten musikalischen Bildung unter Grundschullehrern (s. Kapitel 2.3.3.1; vgl. Schellberg 2005), ist damit allerdings noch nicht gesagt, dass sich ein solcher Effekt in einer quantitativen Studien bemerkbar machen würde, die nur das Kriterium Fachstudium abfragen würde. Es mag aber einen weiteren Unterschied zu den beiden Fächern Deutsch und Mathematik geben: Es ist davon auszugehen, dass Grundschullehrer diesen Fächern die dafür vorgesehene Unterrichtszeit zugestehen, auch wenn sie es fachfremd unterrichten. Für das Fach Musik wird allerdings von einigen vermutet, dass fachfremde Klassenlehrer den Unterricht besonders häufig ausfallen lassen oder ihm nicht die vorgesehene Zeit widmen. Wenn das zutrifft und wir weiter davon ausgehen können, dass das bei studierten Musiklehrern nicht der Fall ist, dann könnte auch das dafür sorgen, dass der Fachlehreereffekt sich anders als bei den untersuchten Fächern auswirken würde.

Ein weiterer Gedanke sei hier nur erwähnt: Mag das Fach Musik ein Schulfach sein, dessen Qualität sich etwas weniger stark als die Fächer Deutsch und Mathematik an Fähigkeitsaufbau und stärker an Aufbau von fachbezogener Neigung und Motivation ‚messen‘ lassen sollte? Fuchs und andere Befürworter des ‚aufbauenden Musikunterrichts‘ würden diese Frage sicherlich verneinen, Bettina Küntzel aber beispielsweise, die für einen ‚persönlichkeitsorientierten Musikunterricht‘ in der Grundschule plädiert, der sich um so besser entfalten könne, je ‚entspannter vorgegebene Bildungserwartungen beiseite geschoben werden‘ (Küntzel 2006, S. 57), würde diese Idee möglicherweise unterstützen. Es sei außerdem darauf verwiesen, dass das erstgenannte Ziel des Grundschulmusikunterrichts im nordrhein-westfälischen Lehrplan lautet: ‚die Freude und das

Interesse der Schülerinnen und Schüler an Musik zu wecken und zu intensivieren“ (MSW 2008b, S. 87). Diese Freude und die Freude am Musikunterricht in der Schule bescheinigten die in der Studie zu den Unterrichtszielen (Hammel 2008) interviewten fachfremden Musiklehrer ihren Schulkindern – auch wenn Fuchs’ Erfahrungen andere zu sein scheinen.

2.3.4 Forderungen für den Musikunterricht in der Grundschule

Angesichts der konstatierten und von allen Quellen für suboptimal befundenen Situation des Musikunterrichts in der Grundschule finden sich viele Forderungen für den zukünftigen Umgang mit der Situation, um sie zu verbessern. Alle zielen sie darauf ab, dem Fach innerhalb der Grundschule eine höhere Wertigkeit zu verschaffen und mehr Grundschullehrer für den Musikunterricht zu qualifizieren und einzusetzen. Die Entscheidung zur nachhaltigen Verbesserung der Situation müsste auf bildungspolitischer Ebene getroffen werden (vgl. Fuchs 2003, S. 8). Ich zähle die Forderungen hier unter Nennung der jeweiligen Quellen in einer systematischen Stichpunktübersicht auf, um einige daraufhin zu diskutieren. Dabei stehen zunächst möglicherweise auch gegenläufige Vorschläge unkommentiert nebeneinander.

1) Zum Stellenwert des Faches innerhalb der Grundschule

- Verbesserungen der räumlichen und materiellen Ausstattung der Schulen für den Musikunterricht (vgl. Fuchs 2003, S. 8; DMR 2000)
- Mehr Unterrichtszeit für das Fach („mindestens zwei Wochenstunden“, Fuchs 2003, S. 8; Fuchs 2006)
- Mehr Musikfachlehrer an die Schulen (vgl. z. B. DMR 2000)
- Musik als eigenständiges Fach, dessen Note in Zeugnissen gesondert aufgeführt wird (stellt nur gegenüber Musik im Fächerverbund NMK eine Veränderung dar; vgl. Fuchs 2008, S. 5)

2) Zur Fachlehrersituation an den Schulen

- Mindestens eine qualifizierte Fachkraft je Schule (vgl. Tischler/Mai/Gorius 2005; Hammel 2008; Rolle 2010)

- Bei Einstellungen Bonus-Regelungen für Grundschullehrer mit Musik-Lehrbefähigung (vgl. DMR 2000)
- Umfassender Einsatz der Musikfachlehrer im Musikunterricht (vgl. Fuchs 2008, S. 5) und im Musikleben der Schule (vgl. DMR 2000), etwa zu einem Drittel des gesamten Deputats (vgl. Fuchs 2008, S. 5)

3) Zur Grundschullehrerausbildung (Studium)

- Die eigenständige Musik-Fachausbildung soll erhalten bleiben (vgl. Rolle 2010) und darf „nicht in allgemeinen ästhetischen Fächern [...] mit rudimentärem Musikanteil aufgehen“ (DMR 2000, S. 48).
- Die Aufnahmeprüfung sollte berufspraktischer ausgerichtet werden, um nicht durch „zu hohe musikalisch-künstlerische Eingangsvoraussetzungen“ Studierende abzuschrecken (Tischler/Mai/Gorius 2005).
- Zusätzlich sollte Musik als ‚kleines Fach‘ (Didaktik-/ Wahlpflicht-/ Erweiterungsfach) studierbar sein (vgl. Tischler/Mai/Gorius 2005; Fuchs 2008, S. 5), oder als Teil eines ästhetischen Fächerverbundes (vgl. Tischler/Mai/Gorius 2005) und zwar ohne Aufnahmeprüfung (vgl. Hammel 2008; Hammel 2009).
- Alle Grundschullehrerstudierenden sollten im Studium Qualifikationen im Fach Musik erwerben (vgl. Tischler/Mai/Gorius 2005), möglicherweise in Form eines fachpraktischen Nachweises (vgl. Fuchs 2008, S. 6). Eine solche Maßnahme sollte auch Stimmbildung umfassen (vgl. Schellberg 2005) und neben Fähigkeits- und Kenntnisvermittlung Wert darauf legen, dass die Teilnehmer sich ihrer musikalischen Voraussetzungen bewusst werden, an denen sie anknüpfen können, so dass ihre mögliche Hemmung vor dem Musikunterricht sinkt (vgl. Yeung/Wong 2004, S. 6; Hammel 2008, S. 30).
- Das Angebot des schulpraktischen Klavier- oder Gitarrenspiels sollte für alle interessierten Grundschullehrerstudierenden geöffnet werden, unabhängig von der Studienfächerwahl (vgl. Schellberg 2005, S. 91).

- Für andere Musikberufe (wie Diplom- oder Kirchenmusiker) sollte es Studienprogramme zur grundschulpädagogischen Nachqualifizierung geben (vgl. Fuchs 2008, S. 6).

4) Zu Fort- und Weiterbildungsangeboten

- Flächendeckendes Angebot von berufsbegleitenden Weiterqualifizierungsmaßnahmen für bereits fachfremd unterrichtende Musiklehrer (vgl. DMR 2000; Hammel 2009; Tischler/Mai/Gorius 2005), die „die Voraussetzungen (Gesang, Instrumentalspiel) dazu mitbringen“ (Fuchs 2003, S. 8).
- Falls hierbei Zulassungsbeschränkungen notwendig sind, sollten bevorzugt Lehrer von Schulen ohne Musikfachkraft zugelassen werden (vgl. Hammel 2008).
- Die Weiterqualifizierungen sollten durch „gezielte Fortbildungsangebote“ von außen und durch kollegiumsinterne Fortbildungen ergänzt werden (Tischler/Mai/Gorius 2005).
- Bei solchen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sollte ebenfalls neben Fähigkeits- und Kenntnisvermittlung Wert darauf gelegt werden, dass die mögliche Hemmung vor dem Musikunterricht sinkt (vgl. Yeung/Wong 2004, S. 6; Hammel 2008, S. 30; Holden/Button 2006, S. 36).
- Anzustreben wären auch solche kollegiumsinterne Fortbildungen, bei denen studierte und fachfremde Musiklehrer gemeinsam Unterricht gestalten (vgl. Husemann et al. 2010; Holden/Button 2006, S. 36).

5) Zum Einsatz von fachfremden Musiklehrern in der eigenen Klasse

- „Das Klassenlehrerprinzip sollte [...] für den Musikunterricht modifiziert werden“, Musikunterricht sollte also eher nach dem Fachlehrerprinzip unterrichtet werden (Fuchs 2008, S. 5) und fachfremd Unterrichtende sollen nicht eingesetzt werden, soweit sie sich nicht ausgiebig nachqualifiziert haben (Bähr et al. 2004).
- Solange der Musikunterricht nur einstündig erteilt wird, sollte er eher beim Klassenlehrer stattfinden, erst recht in den ersten beiden

Schuljahren (vgl. Günther 1984, S. 457; Günther 1997b, S. 30-31; Schellberg 2005, S. 90-91).

- Man sollte fachfremde Musiklehrer ermutigen, in ihrer eigenen Klasse Musikunterricht zu erteilen (vgl. Günther 1997b, S. 31), dabei von ihren „eigenen Möglichkeiten“ und Interessen auszugehen (Geck 1991), ohne länger ein schlechtes Gewissen mit sich herumzutragen (vgl. Hammel 2009, S. 7).
- Sofern möglich, sollten fachfremde Musiklehrer, die sich gerade in höheren Klassen unsicher fühlen, zu ihrer Entlastung eher in den unteren Jahrgängen eingesetzt werden.³⁶

Einige der oben aufgelisteten Forderungen werden hier noch einmal aufgegriffen, um entweder deren Hintergründe oder deren Konflikte mit anderen Forderungen oder realistischen Umständen aufzuzeigen. So ist die unter 2) angeführte ‚eine qualifizierte Fachkraft je Schule‘ nicht nur aus den oben bereits ausgeführten Gründen (vgl. Kapitel 2.3.3.3) wichtig für den Musikunterricht selbst. Sowohl Tischler als auch Rolle heben die Wichtigkeit eines Musikexperten innerhalb des Schulkollegiums für den Aufbau, die Koordination sowie die Betreuung verlässlicher Kooperationen mit Anbietern anderer Musikangebote im Rahmen des schulischen Vormittags- und Nachmittagsangebots hervor (vgl. Tischler/Mai/Gorius 2005; Rolle 2010).

Fuchs' unter 2) aufgeführte Forderung, dass Musikfachlehrer möglichst zu einem Drittel ihres Deputats für den Musikunterricht eingesetzt werden sollten, ist derart nur für Vollzeitkräfte zu realisieren oder für Lehrer, die nicht als Klassenlehrer eingesetzt werden. Über die Hälfte (54,8 %) der Frauen im Grundschullehrerberuf, die wiederum etwa 90 %

³⁶ Dieser Vorschlag stammt von einer Probandin meiner Studie zu den Unterrichtszielen fachfremder Musiklehrer (Hammel 2008, S. 31). Für sie erhöht sich die Hemmung, Musik fachfremd zu unterrichten, in höheren Klassen deutlich, da ältere Schüler ihrer Erfahrung nach einen zunehmend kognitiveren Anspruch haben, dem sie fürchtet, nicht gerecht werden zu können. Auch einer anderen Probandin käme dies entgegen, die betonte, wie unangenehm ihr die Vorstellung sei, dass sich in höheren Schuljahren einige Kinder in Sachen Notation und Instrumentalspiel möglicherweise besser auskennen als sie selbst.

des Lehrpersonals an Grundschulen stellen, arbeiten allerdings in Teilzeit (Lankes et al. 2003, S. 42).

Die unter 3) geforderte Dreistufigkeit von im Lehramtsstudium erworbenen Qualifikationen für den Musikunterricht, die auf der 1. Stufe ein Hauptfachstudium mit Aufnahmeprüfung vorsehen, auf der 2. Stufe ein Nebenfachstudium ohne Aufnahmeprüfung und auf der 3. Stufe einen Pflichtblock Musikpädagogik für jeden Lehramtsstudierenden, wird so bereits in Bayern durchgeführt. Die vom VDS Niedersachsen (Tischler/Mai/Gorius 2005) ins Spiel gebrachte Idee, auf der zweiten Stufe auch Musik als Teil eines Fächerverbundes anzubieten, widerspricht m. E. nicht der Forderung der Expertentagung ‚Musik in der Grundschule‘, dass Musik „nicht in allgemeinen ästhetischen Fächern [...] mit rudimentärem Musikanteil aufgehen“ dürfe (DMR 2000), da diese Möglichkeit ja das Hauptfachstudium nicht ersetzen, sondern ergänzen soll. Christian Rolle allerdings befürchtet, dass der entsprechende KMK-Erlass, der den „Studienbereich Ästhetische Bildung“ möglich machen soll, für die darin integrierten Fächer Musik, Kunst und Sport bedeutet, „dass für die genannten Fächer gar keine ernstzunehmende fachliche Ausbildung mehr erforderlich ist, sondern bloß noch ein unspezifisches *studium generale* für einige im Bereich ästhetischer Bildung“ (Rolle 2010).

Mit ihrem unter 3) aufgeführten Vorschlag, für andere Musikberufe Aufbaustudiengänge – etwa in Form eines Masters – einzuführen, die für das Grundschullehramt im Fach Musik qualifizieren, kommt Fuchs der bereits genannten Idee nah, die im Ausland teilweise praktiziert wird und die interessanterweise sonst niemand für Deutschland fordert: Dass nämlich Musik insofern im Kanon der Grundschulfächer eine Sonderstellung erhält, als dafür nicht nur Lehrer ausgebildet werden, die mehrere Fächer studieren und unterrichten, sondern dass das Grundschulfach Musik auch als Ein-Fach-Studium von angehenden Grundschullehrern durchlaufen werden kann, die dann (im Wesentlichen) auch nur in diesem Fach eingesetzt werden.

Die unter 4) zu findende Einschränkung, dass nur solche Lehrer zu Weiterqualifizierungsmaßnahmen zugelassen werden sollten, die bereits Voraussetzungen im Instrumentalspiel und Gesang mitbringen, wird nur von Fuchs genannt und würde vermutlich von anderen Autoren auch

nicht geteilt. So schreibt Günther in Bezug auf das fächerübergreifende alltagsorientierte fachfremde Musikunterrichten, „man sollte [...] die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer zu solchen Ansätzen ermutigen, selbst wenn der fachlich-systematische Hintergrund zunächst fehlt“ (Günther 1997b, S. 31). Jemanden zwar Musik unterrichten zu lassen, ihm aber den Zugang zu entsprechenden Weiterbildungsmöglichkeiten zu verwehren, wäre m. E. paradox.

Deutliche Differenzen finden sich auch in den Ansichten zum Einsatz von fachfremden Musiklehrern unter 5). Während Fuchs den Musikunterricht von Fachlehrern erteilt wissen will, hält vor allem Günther gerade in den ersten Schuljahren das Klassenlehrerprinzip hoch: „Erfahrungsgemäß sollte es in den unteren Jahrgängen, gewiss aber im 1. Schuljahr, noch keinen Fachlehrer-Musikunterricht geben.“ (Günther 1984, S. 457). M. E. lassen sich diese Differenzen zu einem großen Teil durch zwei verschiedene Blickweisen erklären, denen wiederum unterschiedliche Vorstellungen von gutem Grundschulmusikunterricht zugrunde zu liegen scheinen. Günther und Geck haben vor allem die aktuelle Situation vor Augen, in der eben dem Fach Musik etwa eine Stunde wöchentlich zur Verfügung steht und in der die Grundschule aus gutem Grund das Klassenlehrerprinzip praktiziert, leider bei gleichzeitigem Fachlehrermangel.³⁷ Ein Zitat von Manuela Widmer verdeutlicht einen Teil dieser Blickrichtung:

„Es ist sicherlich löblich und sinnvoll, Konzepte zu entwerfen, die von gut ausgebildeten Lehrenden ausgehen, die zwei Stunden für Musik in der Woche zur Verfügung haben, ein umfangreiches Instrumentarium sowie einen eigenen großen Musikraum in ihrer Schule vorfinden und darüber hinaus kostenlosen oder zumindest günstigen zusätzlichen Instrumentalunterricht für alle Schülerinnen und Schüler anbieten können; aber bevor die Bildungspolitiker der Länder nicht nur Einsicht zeigen, sondern daraufhin auch Taten sprechen und Gelder fließen lassen, braucht es Konzepte, die im Hier und Jetzt in das Lokalkolorit verschiedener Regionen passen.“ (Widmer 2006, S. 120-121)

Der zweite Teil dieser Blickrichtung besteht in der Überzeugung, dass das Klassenlehrerprinzip, wie bereits aufgezeigt (s. Kapitel 2.3.3.4), auch für den Musikunterricht Vorteile haben kann. Fuchs' Blick hingegen zielt auf

37 So heißt es bei Günther explizit: „Wie gehen wir, Schüler und Lehrer, gemeinsam mit Musik um, und zwar jetzt und hier unter unseren Bedingungen?“ (Günther 1997a, S. 103).

die musikalischen Schüler-Outcomes, die sie (nicht nur) in fachfremdem Grundschulmusikunterricht für „miserabel“ hält (Fuchs 2003, S. 5). Sie befürwortet einen ‚aufbauenden‘ Musikunterricht,³⁸ der gezielt auf die Entwicklung musikalischer Kompetenzen hinwirkt und die Kinder „musikalisiert“, der Alphabetisierung vergleichbar (vgl. Fuchs 2006, S. 43). Wenn Fuchs dann beispielsweise die Verwendung von Solmisationstechniken für einen derartigen Unterricht vorschlägt (Fuchs 2006, S. 53), wird deutlich, warum sie Grundschulmusikunterricht als von fachfremden Musiklehrern nicht adäquat unterrichtbar ansieht (allerdings derzeit auch von studierten Musiklehrern nicht umgesetzt sieht, vgl. Fuchs 2003, S. 5; Bähr et al. 2004, S. 422).

Auch wenn Günther und Geck stärker von der institutionellen Situation der Schule und der Lehrer ausgehen und nicht explizit sagen, wie sie sich den Musikunterricht inhaltlich und methodisch vorstellen und welche Lernergebnisse die Kinder ihres Erachtens erzielen sollen, so wird doch in Äußerungen deutlich, dass beide einen Grundschulmusikunterricht, wie Fuchs ihn fordert, nicht als allein erstrebenswert erachten. So schlägt Günther einen „sozialpädagogisch orientierten Ansatz“ vor (Günther 1997b, S. 29) und Geck hält es bereits für erstrebenswert, wenn Musik in der Grundschule für Schüler und (fachfremde) Lehrer eine „schöne Nebensache“ darstellt (Geck 1991, S. 56). Entsprechend einfacher wäre der Grundschulmusikunterricht auch von fachfremden Grundschulkräften zu realisieren. So erklärt es sich, dass Geck und Günther es sich eher als Fuchs leisten können, von der gegebenen Situation auszugehen.

Während Gecks und Günthers Positionen in Bezug auf ‚aufbauenden Musikunterricht‘ auf Grundlage der Textbasis nur vermutet werden können, wenden sich sowohl Bettina Küntzel (2006) als auch Jürgen Vogt

38 Fuchs ist Vertreterin des ‚aufbauenden Musikunterrichts‘, hat sowohl gemeinsam mit Bähr und Jank entsprechend publiziert (Bähr et al. 2004), als auch ein Buch für die Grundschule mit dem Untertitel ‚Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts‘ veröffentlicht (Fuchs 2010). Für sie sollte die Grundschule eine „Musikschule für alle“ sein, deren Musikunterricht in „sukzessiv aufeinander aufbauenden Lernschritten“ (Fuchs 2006, S. 51) eine „musikalische Handlungskompetenz“ der Schüler im Sinne Gruhns zum Ziel hat, die dazu befähigt, „Musik musikalisch erfahren, erleben, darstellen zu können“ (Gruhn 1999, S. 54) und sich entwicklungspsychologisch in mentalen Repräsentationen niederschlägt (vgl. Fuchs 2006, S. 46).

(2004) explizit gegen ‚aufbauenden Musikunterricht‘ in der Grundschule, der aus Fuchs’ Sicht mit der Einführung von Standards für den Grundschulmusikunterricht einhergehen sollte (vgl. Fuchs 2006). So schreibt Küntzel:

„Während die Befürworter aufbauender Lehrgänge und vorgefertigter Lernziele davon ausgehen, dass mit dem richtigen Lehrgang automatisch Musikkennen stattfindet, gehe ich davon aus, dass die künstlerischen Lernprozesse nachhaltiger sind, je intensiver die Persönlichkeit des Schülers im Zentrum des Musikunterrichts steht, d. h. je individueller die Schüler/innen auf ihre eigenen Lernziele stoßen und diese mithilfe der Lehrer/in verwirklichen können.“ (Küntzel 2006, S. 60)

Jürgen Vogt warnt vor Standards im Grundschulfach Musik: Man dürfe die Grundschule nicht als Zulieferer für die weiterführende Schule betrachten und „aufbauend“ auf den Musikleistungskurs hinarbeiten. Gerade im Fach Musik hält Vogt es nicht für erstrebenswert, „dass alle dasselbe lernen; fast ist man versucht zu sagen: im Gegenteil“ (Vogt 2004, S. 12). Musikalisch-ästhetische Erfahrung sollten nach Vogt das Ziel des Musikunterrichts sein, wofür das Zulassen von „Rückschritten, Verzögerungen und Umwegen“ vonnöten sei, „die nicht in das Korsett eines linear fortschreitenden Kompetenzzuwachses zu zwängen sind“ (Vogt 2004, S. 12).

2.4 Zusammenfassung

Die zur Zeit der Reformpädagogik gegründete Grundschule war von Anfang an an den Prämissen dieser Bewegung orientiert, und so wurden im Zeichen der Reformpädagogik Ganzheitlichkeit, fächerübergreifendes Arbeiten und das Klassenlehrerprinzip wichtige Prinzipien dieser neuen Einheitsschule. Dem Berufsbild des somit alle Fächer unterrichtenden Grundschullehrers entsprach eine Ausbildung in allen Fächern. Seit den 70er Jahren in den alten bzw. seit der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern wurde die Grundschullehrerausbildung aber im Zuge der stärker wissenschaftsorientierten Ausrichtung der pädagogischen Studiengänge zu einer universitären Fachlehrerausbildung. Somit entstand automatisch und gewissermaßen ‚systematisch‘ fachfremder Unterricht, da die Grundschullehrer bis heute in ihrer Berufspraxis mehr als die studierten und teilweise sogar alle Grundschulfächer unterrichten. Die fachliche

Qualität fachfremd erteilten Unterrichts wiederum wird einhellig niedriger eingeschätzt als die des Unterrichts bei ausgebildeten Fachkräften. Die einzige vorliegende Studie zur Qualität einerseits fachfremden und andererseits von Fachexperten erteilten Unterrichts an deutschen Grundschulen konnte allerdings in den Schüler-Outcomes keinerlei Unterschiede feststellen, die auf unterschiedliche Qualität würden schließen lassen (vgl. Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007, S. 58). Als mögliche Erklärungen des nicht nachzuweisenden Fachlehreereffekts wurden die auf diesen kompensierend wirkenden Klassenlehrer- und Neigungslehreereffekte herausgestellt. Bezogen auf den Grundschulmusikunterricht scheint es aber – ohne entsprechende empirische Belege und vermutlich ohne die Kenntnis der Studie von Tiedemann und Billmann-Mahecha – sowohl für die meisten Autoren der referierten Literatur als auch in den Augen der fachfremden Grundschulmusiklehrer selbst festzustehen, dass fachfremder Musikunterricht den Ansprüchen des Faches nicht gerecht wird. Besonders aus diesem Grund scheint der Musikunterricht von den fachfremden Lehrern als Belastung empfunden zu werden, so dass bei ihnen Hemmungen und ein schlechtes Gewissen entstehen. Dabei stellen sich die musikalischen Voraussetzungen der fachfremden Musiklehrer besser dar als weitgehend erwartet, da Grundschullehrer zu einem sehr großen Teil Instrumentalerfahrung mitbringen (vgl. Schellberg 2005). Die Motivationslage der fachfremden Musiklehrer wird sehr unterschiedlich eingeschätzt – letztlich wird sie auch von Lehrer zu Lehrer verschieden sein. In Bezug auf wünschenswerte Entwicklungen und Maßnahmen zur Verbesserung der Situation des Faches Musik an Grundschulen lassen sich in der Sekundärliteratur zwei Pole ausmachen: Auf der einen Seite steht die Forderung, fachfremden Musikunterricht zu erhalten, ihn zu verbessern und die Lehrkräfte entsprechend zu stärken, auf der anderen Seite der Vorschlag, ihn abzuschaffen und lediglich von ausgebildeten Fachlehrern Musik unterrichten zu lassen. Allen Positionen gemein ist die Forderung, dass es mehr Musikfachlehrer an den Schulen geben muss, mindestens einen je Schule. Mit Blick auf die vorliegende Arbeit ist außerdem eine weitere Forderung hervorzuheben, nämlich dass in Kontakt mit angehenden und praktizierenden fachfremden Musiklehrern deren musikalisches und auf den Musikunterricht bezogenes Selbstkonzept bewusst gemacht und nach Mög-

lichkeit ‚verbessert‘ werden soll (vgl. Yeung/Wong 2004, S. 6; Hammel 2008, S. 30; Holden/Button 2006, S. 36). Diese Forderungen heben die Bedeutung des Selbstkonzepts für den fachfremden Musikunterricht hervor und untermauern damit die Bedeutung der vorliegenden Studie, die Selbstkonzepte fachfremder Grundschulmusiklehrer systematisch erhebt und betrachtet.

3 Das Selbstkonzept

Das Selbst war bereits über Jahrhunderte Gegenstand philosophischer Überlegungen (vgl. Filipp 1985, S. 347), als William James (1952 [1890]) mit seiner von George H. Mead (1934) später aufgegriffenen Unterscheidung zwischen dem „I“ als handelndem und erkennendem Subjekt und dem „Me“ als Objekt von Erkenntnis den Grundstein einer systematischen Erforschung des Selbst legte. Erst seit den 1960er Jahren kann allerdings von einer ausgeprägten empirischen Forschung zum Selbst die Rede sein. Nicht nur in der Psychologie, auch in der Schulforschung ist das Selbstkonzept zu einem bedeutenden Konstrukt avanciert, da es als wichtigster Prädiktor für schulische Leistungen angesehen wird; das akademische Selbstkonzept von Schülern gilt heute als der besterforschte Bereich des Selbstkonzepts (vgl. Pfeiffer 2007a, S. 41). Dass der Begriff des Selbstkonzepts auch innerhalb der einzelnen Disziplinen nicht einheitlich definiert wird und außerdem Überschneidungen mit vielen anderen Konstrukten aufweist, zeigt sich bereits daran, dass verschiedene Autoren unterschiedliche Begriffe aufzählen, die synonym zum Selbstkonzeptbegriff verwendet werden. Besonders häufig werden die Begriffe ‚Selbst‘ (‚self‘), ‚Selbstbild‘ (‚self-regard‘), ‚Identität‘ (‚self-identity‘) und ‚Persönlichkeit‘ (‚personality‘) genannt. Es folgen Begriffe wie ‚Selbsttheorie‘, ‚Selbstschema‘ oder ‚Selbstmodell‘, die die kognitive Komponente des Selbstkonzepts besonders betonen und mir vor allem aus deutschsprachiger Literatur bekannt sind. Einige Autoren sehen aber auch Begriffe mit stark affektivem Einschlag wie ‚Selbstwert‘ und ‚Selbstwertgefühl‘ (‚self-worth‘, ‚self-esteem‘, ‚self-acceptance‘, ‚self-evaluation‘) als Synonyme für das Selbstkonzept (vgl. u. a. Reynolds 1992, S. 2; de la Motte-Haber 2005, S. 542; Schulz von Thun 1982, S. 168). Sigrun Heide Filipp weist darauf hin, dass erst eine „konzeptionelle Vergleichbarkeit des ‚Selbstkonzepts‘ über die einzelnen Arbeiten hinweg“ es ermöglichen würde, „weitgehende Schlussfolgerungen“ aus dem Abgleich verschiedener Studienergebnisse der Selbstkonzeptforschung zu ziehen (Filipp 1985, S. 349). Eine solche Vergleichbarkeit hält sie für nicht gegeben. Dennoch lassen sich einige Merkmale ausmachen, die Selbstkonzepten weitgehend übereinstimmend zugeschrieben werden: Selbstkonzepte gel-

ten als bereichsspezifisch strukturiert, relativ stabil mit situationsspezifischen Ausprägungen, wirken handlungs- und wahrnehmungsleitend und werden vom Individuum auf der Basis eigener Erfahrung konstituiert, bei der andere Individuen eine bedeutende Rolle spielen.

In der vorliegenden Arbeit wird das Selbstkonzept als die Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen verstanden, es umfasst also alle Selbstbeschreibungen und Selbstbewertungen. Das qualitative Design der geplanten empirischen Studie macht es möglich, den Begriff derart offen zu halten. Im Literaturbericht zur Begriffsdefinition (3.1.1) wird deutlich, dass die Differenzen zwischen kognitionspsychologischen und sozialpsychologischen Positionen ohnehin zu einem großen Teil in der Terminologie liegen und so durch den definitorischen Einbezug von Kognitionen und Einstellungen für die Zwecke der vorliegenden Arbeit überwunden werden können. Starke Einschränkungen des Selbstkonzeptbegriffs liegen in der Regel nur in den Operationalisierungen quantitativer Forschungsvorhaben vor. Die Aspekte und Konzepte, die in der Merkmalsbeschreibung von Selbstkonzepten (3.1.2) zur Sprache kommen, bieten für die geplante Studie möglicherweise eine interessante Grundlage, um im Prozess der Theoriebildung daran anzuknüpfen, sofern die Daten dazu Anlass bieten.³⁹ Der anschließende Literaturbericht über die empirische Selbstkonzeptforschung (3.2) fokussiert einerseits die Forschung zum musikalischen Selbstkonzept, andererseits die Lehrer-Selbstkonzeptforschung. Inwiefern die geplante empirische Studie an das Referierte anknüpft, wird im Anschluss daran aufgezeigt (3.3).

3.1 Begriffsbestimmung

3.1.1 Selbstkonzept-Definitionen

Um den Begriff des Selbstkonzepts von Nachbarbegriffen wie dem des ‚Selbst‘, abzugrenzen, bietet es sich an, zurückgehend auf James' Unterscheidung eines ‚I‘ als ‚reines Ich‘ („pure self“) und eines ‚Me‘ als ‚em-

³⁹ Der Einbezug von externer Theorie in den Theoriebildungsprozess meiner Studie geschieht erst in einem sehr späten Stadium. Reflektiert wird über dieses Vorgehen im Methodenkapitel (4). Zum Umgang mit theoretischem Vorwissen in der GT und in der vorliegenden Arbeit siehe Kapitel 4.1.2 und zum Vorgehen im Theoriebildungsprozess siehe Kapitel 4.2.6.

pirisches Selbst‘ („empirical self“)⁴⁰ denjenigen Teil des Selbst als „Selbstkonzept“ zu bezeichnen, der empirisch zugänglich ist. Dieses Begriffsverständnis scheint Susan Harter für ein historisch gewachsenes Faktum zu halten, wenn sie schreibt: „It is the me-self that came to be labeled the self-concept and took center stage as the major focus of empirical attention“ (Harter 1999, S. 15). Tatsächlich ist dieses Begriffsverständnis weit verbreitet (vgl. z. B. Rosenberg 1979, S. 7) und findet sich auch in der Musikpädagogik bei Spychiger et al:

„Das Selbst ist als solches empirisch nicht zugänglich, weshalb der Gebrauch des Begriffes in sozialwissenschaftlichen Arbeiten mit empirischer Ausrichtung meistens zugunsten desjenigen des Selbstkonzeptes vermieden wird. Im Gegensatz zum Selbst, welches die Person in ihrer bewussten und auch nicht-bewussten Ganzheit umfasst, ist ein Selbstkonzept nicht mehr als das, was eine Person über sich selbst denkt, was sie sich zuschreibt und wie sie sich einschätzt. Selbstkonzepte sind auf Selbstwahrnehmungen basierende Selbstrepräsentationen, Selbstbeschreibungen, Selbsteinschätzungen oder Selbstbewertungen und sind als solche erfragbar.“ (Spychiger/Allesch/Oebelsberger 2007, S. 22)

Dennoch gibt es auch hier kritische Stimmen, die zum einen die Sinnhaftigkeit einer Unterscheidung in ein erkennendes Selbst und ein Selbst als Erkenntnisobjekt überhaupt anzweifeln (vgl. Epstein 1979, S. 31) oder zum anderen dem Selbstkonzept auch unbewusste und somit empirisch schwerer zugängliche Anteile zuschreiben (vgl. Zoglowek 1995, S. 34, 37). Außerdem halten einige Wissenschaftler auch das Selbst als erkennendes Subjekt für einen lohnenden Forschungsgegenstand (vgl. Filipp 1985, S. 347).

In dieser Arbeit soll das Selbstkonzept als zumindest dem Individuum selbst empirisch zugänglich betrachtet werden. Diese forschungspragmatisch nahe liegende Betrachtungsweise lässt sich rechtfertigen, wenn man das Selbstkonzept nicht als Entität, sondern als nützliches wissenschaftli-

40 Der Auseinandersetzung mit dem Selbst widmet James in seiner Schrift ‚The Principles of Psychology‘ das gesamte 10. Kapitel unter der Überschrift ‚The Consciousness of Self‘. Die erwähnten Begriffe führt er bereits auf der ersten Seite dieses Kapitels an, in der vorliegenden Buchausgabe auf S. 188 (James 1952 [1890]). Die deutschen Übersetzungen übernehme ich von Straub (1995, S. 3).

ches Konstrukt zur Erklärung menschlichen Verhaltens ansieht. Bei Shavelson et al heißt es:

„We do not claim an entity within a person called ‚self-concept‘. Rather, we claim that the construct is potentially important and useful in explaining and predicting how one acts.“ (Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 410)

Auch Zoglowek spricht vom Selbstkonzept als einem „hypothetischen Konstrukt“, das er seiner Forschung zu Selbstkonzepten von Sportlehrern zugrunde legt (Zoglowek 1995, S. 23).

Selbstkonzept-Definitionen kombinieren in der Regel die Benennung einer allgemeinen Festlegung des Konstrukts – in meinen Worten: dass das Selbstkonzept die Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen umfasst – mit einer inhaltlichen Aufzählung seiner Bestandteile. Was ich hier „Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen“ nenne, heißt bei anderen Autoren beispielsweise „perception of oneself“ (Reynolds 1992, S. 2), „Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen“ (Mummendey 2006, S. 38), „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen des ‚Selbst‘“ (Bastian 2000, S. 440), oder „selbstbezogene Kognitionen“ (Filipp 1985, S. 348). Häufig wird es auch indirekt benannt als ‚Summe der Antworten‘, die ein Individuum sich selbst auf die Fragen „Wer bin ich?“ (Zoglowek 1995, S. 15) oder „Was bin ich?“ (Zheng 2006, S. 84) geben würde. Durch an diese Kurzdefinitionen anschließende ‚aufzählend-beschreibende‘ Passagen⁴¹ wird das Konstrukt des Selbstkonzepts inhaltlich greifbarer gemacht, so beispielsweise bei Reynolds (1992):

„For purposes of this article, self-concept will be considered broadly to include the perception of oneself, including one’s attitudes, knowledge, and

41 Der Terminus „aufzählend-beschreibend“ ist übernommen von Kroeber und Kluckhohn, die ausgehend vom Kulturbegriff eine Typologie von sechs verschiedenen Definitionsarten entwickelt haben, von denen nicht alle Typen auf Selbstkonzept-Definitionen übertragbar wären, wohl aber der „aufzählend-beschreibende“ Definitionstyp (vgl. Kroeber/Kluckhohn 1952, S. 81). Der Nachteil einer rein aufzählend-beschreibenden Definition ist nach Kroeber und Kluckhohn seine Unvollständigkeit, da er nur einzelne Merkmale des zu definierenden Konzepts aufzählt, statt sein wesentliches Prinzip zu abstrahieren. Auch sie fanden aber nur selten rein aufzählend-beschreibende Definitionen vor, stattdessen Mischformen mit anderen Definitionstypen.

feelings regarding abilities, appearance, and social relationships.“ (Reynolds 1992, S. 2)

Eher selten werden Definitionen noch konkreter formuliert, indem Beispiel-Selbstaussagen angegeben werden, entweder nur formal: „Bin ich‘, ‚habe ich‘, ‚realisiere ich‘, ‚halte ich persönlich für wichtig‘, ‚wird allgemein für meinen Beruf als wichtig angesehen“ (Stein 2004a, S. 95), oder inhaltlich gefüllt: „So erfährt sich eine Person als leicht ermüdbar, als unternehmungslustig, als zu oft mutlos, als gut kontaktfähig zu anderen“ (Tausch/Tausch 1977, zit. nach Schulz von Thun 1982, S. 167).

Die größten Unterschiede zwischen verschiedenen Selbstkonzept-Konstrukten liegen m. E. in den verschiedenen Antworten auf die Frage, welche Rolle Selbstbeurteilungen für das Selbstkonzept spielen. Dabei lassen sich polarisierend drei Positionen bestimmen. Um dies beschreiben zu können, muss zunächst ein Begriff festgelegt werden, der neutral für sowohl selbstbezogene Kognitionen als auch selbstbezogene Einstellungen und Beurteilungen verwendet wird, wofür ich den Begriff der ‚Selbstrepräsentationen‘ wähle. Die *erste* Position geht davon aus, dass Selbstrepräsentationen per se in Form von Beurteilungen und Einstellungen vorliegen, (die sich allerdings auf Selbstbeschreibungen beziehen). Damit lässt sich das Selbstkonzept als die „Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen“ fassen (Mummendey 2006, S. 38). Für Vertreter der *zweiten* Position besteht das Selbstkonzept in erster Linie aus selbstbezogenen Kognitionen (umfasst allerdings auch die affektiv-evaluative Einstellung zu diesem kognitiv geprägten Selbstbild). Die *dritte* Position, die selten explizit vertreten wird, sich aber im Sprachgebrauch in Ausdrücken wie „hohes Selbstkonzept“ widerspiegelt, setzt das Selbstkonzept mit einem undifferenzierten Selbstwertgefühl oder mit dem Fähigkeitsselfstkonzept gleich.

Die *erste*, sozialpsychologische Position, nach der das Selbstkonzept in Form von Einstellungen vorliegt, wird von Hans Dieter Mummendey vertreten, auf dessen Definition sich im deutschsprachigen Raum viele Selbstkonzeptforscher beziehen (vgl. u. a. Schulz von Thun 1982, S. 168; Hemming 2002, S. 49; Zheng 2006, S. 84). In seinem Buch ‚Psychologie des Selbst‘ (2006) hält Mummendey sowohl den Begriff der „Selbstbeur-

teilungen“ als auch den der „Selbst-Einstellung“ für geeignet, um das Konstrukt des Selbstkonzepts zu definieren (S. 38):

„Unter dem Selbstkonzept (der Gesamtheit der Selbstkonzepte) eines Individuums verstehen wir die Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen. Mit Selbstbeurteilungen meinen wir dabei nicht nur Urteile (judgements) im engeren Sinne, sondern das Ergebnis einer Vielzahl selbstbezogener psychologischer Vorgänge, die sich in Urteilen über die eigene Person ausdrücken: wie jemand sich selbst wahrnimmt, was er von sich erinnert, was er über sich denkt, wie er sich bewertet, welche Gefühle er sich selbst gegenüber hat, was für Vorstellungen und Erwartungen er sich selbst gegenüber hegt, was er also will und was er vorhat usw.“ (Mummendey 2006, S. 38)

„Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person. Selbst-Einstellungen [...] können sich auf alles mögliche richten, das an einem Individuum erkennbar ist und hinsichtlich dessen es sich von anderen unterscheiden kann, etwa körperliche und innere Merkmale jeder Art, im einfach beschreibenden, aber auch im bewertenden Sinne.“ (Mummendey 2006, S. 38-39)

In seinem Plädoyer, „Selbstkonzepte als Einstellungen zur eigenen Person“ zu definieren, führt Mummendey vor allem forschungspragmatische Argumente auf, da man so „auf einen bereits bewährten psychologischen Begriff“ zurückgreifen und durch „Übertragung einer Reihe von Messmethoden“ methodisch an die Einstellungsforschung anknüpfen könne (Mummendey 2006, S. 39). Sigrun Heide Filipp, selbst eine Vertreterin der *zweiten*, kognitionspsychologischen Position, kritisiert „die Subsumption des ‚Selbstkonzepts‘ unter den Einstellungsbegriff“, da diese „kaum etwas zu seiner begrifflichen Präzisierung beigetragen“ habe (Filipp 1985, S. 348). Diese Formulierung lässt ahnen, dass Filipp Mummendeys Position, auf die sie sich bei ihrer Kritik explizit bezieht, nicht als völlig konträr zu ihrer eigenen ansieht, sondern vor allem die Begrifflichkeiten für irreführend hält. In Filippis Selbstkonzept-Definition fallen Begriffe wie „Kognition“, „Wissen“ und „Information“ ins Auge:

„Die nach bestimmten kognitionspsychologischen Gesetzmäßigkeiten aufgebauten Wissensbestände über die eigene Person [...]. Selbstkonzepte werden als das Produkt der Verarbeitung selbstbezogener Informationen aufgefasst [...]. Als selbstbezogenes Wissen stellen sie aber zugleich auch das ‚Format‘ dar, demgemäß nachfolgende selbstbezogene Informationen verarbeitet wer-

den.“ „Die Beachtung der affektiv-evaluativen Komponente in selbstbezogenen Kognitionen wird dabei gleichwohl nicht ausgeschlossen.“ (Filipp 1985, S. 348)

In diesem kognitionspsychologischen Sprachgebrauch wird das Selbstkonzept teils synonym, teils mit leichten Differenzierungen in einem Zug mit Begriffen wie „Selbstmodell“, „Selbstschema“ oder „Selbsttheorie“ verwendet (vgl. z. B. Epstein 1979).

Die Entwicklungspsychologin Susan Harter hält die Kluft zwischen der sozialpsychologischen und der kognitionspsychologischen Position für überwindbar. Denn die Grenze zwischen kognitiven „self-descriptions“ auf der einen Seite und „self-evaluations“ auf der anderen Seite könne ohnehin nur willkürlich gezogen werden. Wenn sich jemand beispielsweise als ‚stark‘ bezeichne, dann sei diese Selbstbeschreibung so eindeutig positiv konnotiert, dass eine strikte Trennung nicht möglich sei (Harter 1999, S. 4). Harter verweist außerdem auf den Umstand, dass das Konstrukt des Selbstkonzepts von Forschern auch der jeweiligen Fragestellung und methodischen Vorgehensweise angepasst wird, z. B. je nach dem, ob eher nach dem „what I am“ oder dem „how good I am“ gefragt werden soll. Am Beispiel von Hans Günther Bastians Umgang mit dem Konstrukt des Selbstkonzepts in seiner Berliner Grundschulstudie (Bastian 2000) lässt sich diese forschungspragmatische Anpassung veranschaulichen. Den Begriff des Selbstkonzepts vom Forschungshintergrund entfaltend resümiert Bastian nach kognitionspsychologischer Manier: „Als Selbstkonzept könnte man demzufolge so etwas wie die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen des ‚Selbst‘ auffassen“ (S. 440). Einige Sätze weiter kommt er zur eigenen Definition des Begriffes in seiner Studie, in der das Selbstkonzept als „Oberbegriff für Formen der Selbstachtung, der Selbstakzeptierung unter affektiv-evaluativen Aspekten“ (S. 440) angesehen wird, für das allerdings die kognitiven Repräsentationen eine wichtige Rolle spielen. Derart umgedeutet lässt sich das Selbstkonzept nun als Score messen und als Ergebnis ein „positives Selbstkonzept“ (S. 453) von Grundschulern eruieren.

In Bastians Formulierung eines „positiven Selbstkonzepts“ manifestiert sich die *dritte* oben skizzierte Position, die sich deutlich in Operationalisierungen des Selbstkonzepts in quantitativen Studien und im Sprach-

gebrauch niederschlägt: So ist vom „hohen“ („high“) oder „niedrigen“ (vgl. u. a. Schulz von Thun 1982, S. 179; Reynolds 1992, S. 4; Chan et al. 1993, S. 20; Niessen 2007, S. 40), vom „großen“ oder „kleinen“ (vgl. Pfeiffer 2007a, S. 43), vom „healthy“ oder „poor“ (vgl. Chan et al. 1993, S. 9; Reynolds 1992, S. 4) und häufig vom „positiven“ („positive“/„good“) oder „negativen“ (vgl. u. a. Chan et al. 1993, S. 11; Yeung/Wong 2004, S. 1; Reynolds 1992, S. 3; Schulz von Thun 1982, S. 178; Brunner 1980, S. 193; Bönsch 2003, S. 100; Bastian 2000, S. 453) Selbstkonzept die Rede. Diese Formulierungen werden vornehmlich in der quantitativen Selbstkonzeptmessung verwendet, bei der den einzelnen abgefragten Facetten des Selbstkonzepts verschieden hohe ‚Scores‘ zugewiesen werden. Um es zu ermöglichen, dass Selbstkonzepte sich mit ‚Scores‘ messen lassen, muss das komplexe Konstrukt entsprechend operationalisiert werden, so dass häufig nur Selbstbewertungen in Bezug auf einzelne Fähigkeitsbereiche des Selbstkonzepts abgefragt werden (können). Häufig wird außerdem ein Gesamtscore für das Selbstkonzept ermittelt. Filipp wendet sich explizit gegen die Begriffsverwendung des ‚positiven/negativen‘ Selbstkonzepts:

„Hier erfolgt eine begriffliche Einengung derart, dass die Repräsentation der eigenen Person nur im Sinne einer globalen, affektiv getönten Wertschätzung gedacht wird. Demgemäß erhalten Konzepte wie ‚Selbstwertgefühl‘, ‚Selbstvertrauen‘ etc. den Status eindimensionaler Dispositionsmerkmale, die zur Abbildung individueller Differenzen in besonderem Maße geeignet sein sollen. [...] Nun entspricht die Tatsache, dass 90 Prozent aller Einzelarbeiten in der Selbstkonzept-Forschung Analysen des Selbstwertgefühls darstellen [...], nicht per se für die Überlegenheit dieser Konzeptualisierung.“ (Filipp 1985, S. 348)

Die Selbstkonzept-Definition von Trautwein (2003) erinnert in Teilen an diese dritte Position, da er das Selbstkonzept, bezogen auf die „gesamte Person“, mit dem Selbstwertgefühl gleichsetzt. Allerdings weist er gleichzeitig auf die bereichsspezifische Komplexität des Selbstkonzepts hin:

„Selbstkonzepte sind Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen [...]. Diese Selbstbeschreibungen können sich auf einzelne Facetten der Person [...] oder auf die gesamte Person [...] beziehen. Für [...] die globale Selbstbeurteilung der gesamten Person, wird in dieser Arbeit der Begriff Selbstwertgefühl [...] reserviert.“ (Trautwein 2003, S. 8)

Auf der konzeptionellen Ebene der Selbstkonzeptdefinitionen mag man nach der vorgenommen idealtypischen Einteilung der drei Positionen, von denen die tatsächlich zitierten Definitionen immer eher gemäßigte Mischformen darstellen, den Eindruck erhalten, dass die verschiedenen Selbstkonzept-Konstrukte zwar unterschiedliche Terminologien verwenden und unterschiedliche Schwerpunkte setzen, inhaltlich jedoch nicht sonderlich weit auseinander liegen. Auf der Ebene der Operationalisierung der Konstrukte in empirischen Studien gewinnen diese unterschiedlichen Nuancen dann aber Gewicht, wie sich in Kapitel 3.2 zeigen wird. Zuvor stelle ich die mehr oder minder einhellig beschriebenen Merkmale von Selbstkonzepten systematisch vor (3.1.2).

3.1.2 Merkmale von Selbstkonzepten

Shavelson et al. haben in ihrer viel zitierten Schrift von 1976 sieben Merkmale („distinctive features“) von Selbstkonzepten benannt: Selbstkonzepte gelten danach als „(a) organised, (b) multifaceted, (c) hierarchical, (d) stable (general self-concept)/ unstable (situational), (e) developmental, (f) descriptive and evaluative, and (g) differentiable from other constructs“ (Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 435). Diese Auflistung von Merkmalen soll als Gliederungsgrundlage für den folgenden Literaturbericht zu Merkmalen von Selbstkonzepten dienen. Alle sieben Merkmale bilden der Reihenfolge nach Kapitelüberschriften, die allerdings in deutscher Sprache gefasst sind, um die entsprechenden deutschen Begrifflichkeiten nennen zu können. Ich erweitere die Gliederung um zwei Punkte, auf die die Autoren in der Merkmalsbeschreibung zwar eingehen, die sie aber nicht als eigene Merkmale benennen: die wahrnehmungs- und verhaltensleitenden Funktionen von Selbstkonzepten sowie ihre starke Prägung durch die soziale Umwelt. Ausgehend von der jeweiligen kurzen Erläuterung, die Shavelson et al. selbst zu jeder Merkmalsbenennung geben (bzw. zu ihrer Äußerung, die ich zu einem Merkmal von Selbstkonzepten erhoben habe), wird der aktuelle Diskurs zu diesem Aspekt von Selbstkonzepten vorgestellt.

3.1.2.1 Strukturiertheit

Selbstkonzepte sind „organised/structured“.

Die vielfältigen Erfahrungen eines Individuums stellen die Datengrundlage dar, auf der es seine Selbstrepräsentationen konstruiert. Da ich den Begriff der ‚Selbstrepräsentationen‘ als neutralen Begriff festgelegt habe, der sowohl selbstbezogene Kognitionen als auch Einstellungen umfasst, kann er als Übersetzung der ebenfalls neutralen Original-Formulierung „perceptions of oneself“ dienen. Nach Shavelson et al. verwendet das Individuum Kategorien, um die Komplexität der Erfahrung zu reduzieren, die Erfahrung zu strukturieren und ihr Bedeutung zu verleihen; dementsprechend sind auch Selbstkonzepte strukturiert. Das jeweilige Kategoriensystem sehen die Autoren dabei zu einem gewissen Grad von der jeweiligen Kultur geprägt (vgl. Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 411-412) und benennen damit die gewichtige Rolle, die die soziale Umwelt für die Konstruktion des Selbstkonzepts spielt (s. Kapitel 3.1.2.8). Oerter nennt insbesondere die Kategorien Alter und Geschlecht, die die soziale Umwelt Individuen von Anfang an zur Einordnung ihrer eigenen Person zur Verfügung stellt (Oerter 2002, S. 213-214).

3.1.2.2 Mehrdimensionalität und Bereichsspezifität

Selbstkonzepte sind „multifaceted“.

Was Shavelson et al. meinen, wenn sie Selbstkonzepte als „multifaceted“ bezeichnen, geht aus dem Beispiel hervor, das sie zur Erläuterung geben. Danach konnten für die Selbstkonzepte von Schülern interindividuell übereinstimmend die Bereiche Schule, soziale Akzeptanz sowie körperliche Attraktivität und Fähigkeiten („ability“) unterschieden werden, in denen ihre Selbstrepräsentationen organisiert sind, und die somit als Facetten oder Bereiche des Selbstkonzepts gelten können (Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 412).⁴² Auch heute noch beziehen sich viele Autoren auf Shavelson et al., wenn sie die Bereichsspezifität („domain specificity and multidimensional nature“, Yeung/Wong 2004, S. 1) von Selbstkonzepten thematisieren (vgl. z. B. Spychiger/Gruber/Olbertz 2009, S. 1). Im Ge-

⁴² Shavelson et al. geben den Hinweis darauf, dass diese in Studien bestätigten Selbstkonzeptbereiche gesichert nur für weiße Mittelschicht-Schüler gelten.

gensatz zu diesem modernen Verständnis, in dem auch von den (bereichsspezifischen) „Selbstkonzepten“ einer Person im Plural gesprochen werden kann, wurde das Selbstkonzept zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts noch eher als eine globale Gesamteinheit betrachtet (vgl. Spychiger/Gruber/Olbertz 2009, S. 1), ein Verständnis, das Filipp auch 1985 noch als verbreitet ansah. In ihrer viel zitierten Formulierung heißt es:

„Zu häufig wird übersehen, dass die eigene Person im Selbstkonzept nicht notwendigerweise als ganzheitlich gedachte Entität repräsentiert ist, sondern vermutlich eher in Form vieler bereichs- und/oder situationsspezifischer ‚Partialmodelle‘ der eigenen Person. [...] Deren je besonderer thematischer Gehalt sowie die Art ihrer strukturellen Verknüpfung scheint das zu konstituieren, was wir mit dem Begriff ‚Selbstkonzept‘ belegen.“ (Filipp 1985, S. 348)

Mittlerweile konnten in zahlreichen empirischen Studien mehrere von einander unabhängige Selbstkonzeptbereiche eindeutig nachgewiesen werden (vgl. z. B. Vispoel 1993; Byrne 1996; Yeung/Wong 2004). Es gilt allerdings zu bedenken, dass die meisten solcher Studien aus dem Bereich der akademischen Selbstkonzeptforschung bei Schülern stammen, weshalb die abgefragten und bestätigten Selbstkonzeptbereiche (die nicht selten den Schulfächern entsprechen) nicht unbedingt auf andere Gruppen übertragen werden können.⁴³ Vor allem den Fähigkeitsselbstkonzepten im Bereich Mathematik und Sprache wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Pfeiffer 2007b, S. 241). Dementsprechend ist nicht endgültig geklärt, wie weit es tatsächlich überindividuell identische Selbstkonzept-Strukturen gibt, wie weit diese kulturabhängig sind, zu welchem Grad die Ausdifferenzierung individuell erfolgt und sich möglicherweise auch im Laufe des Lebens ändern kann (vgl. Epstein 1979, S. 35; Spychiger/Allesch/Oebelsberger 2007, S. 21-22 u. 35).

3.1.2.3 Hierarchische Ordnung

Selbstkonzepte sind „hierarchisch“.

Bereits William James (1952 [1890]) stellte sich das Selbst hierarchisch gegliedert vor. Auf der ersten Stufe postulierte er die bereits besprochene Unterteilung in ein ‚I‘ und ein ‚Me‘. Für das ‚Me‘ wiederum nahm er

⁴³ Yeung und Wong haben in ihrer Studie die Selbstkonzepte von Lehrern untersucht. Hier wundert es also nicht, wenn auch bei Erwachsenen Selbstkonzeptbereiche festgestellt werden konnten, die Schulfächern entsprechen.

eine Drei-Gliederung in ein „physical“, ein „social“ und ein „spiritual“ ‚Me‘ an, wobei er eine normative Wertigkeitsabstufung sah zwischen dem geistigen Selbst an höchster Stelle, danach dem sozialen Selbst auf der zweiten und dem materiellen Selbst auf der niedrigsten Stufe (vgl. James 1952 [1890], S. 202-203; vgl. auch Harter 1999, S. 15; deutsche Übersetzungen nach Straub 1995, S. 3).⁴⁴

Die von Shavelson et al. unternommene Hierarchisierung des Selbstkonzepts in verschiedene Bereiche und Sub-Bereiche unterscheidet sich deutlich von dieser frühen Hierarchie James'. Erstens setzt sie gewissermaßen bereits eine Stufe tiefer an, da sie das ‚Selbstkonzept‘ gliedert, das in etwa James' ‚Me‘ entspricht. Zweitens nehmen die modernen Hierarchisierungen, so auch die von Shavelson et al., keine normativen Wertungen vor. Die Autoren definieren ihre verschiedenen Hierarchiestufen vielmehr durch unterschiedliche Grade von Generalität und Spezifität. An oberster Stelle steht somit das globale Selbstkonzept („general self-concept“) auf der zweiten Stufe unterscheiden sie – der Forschungstradition verpflichtet – ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept. Es ist wichtig, die vorsichtige Wortwahl der Autoren ernst zu nehmen, wenn sie im Fließtext bereits diese und jede weitere Unterteilung in der Formulierung „may be divided into ...“ vorstellen und die Abbildung ihres Hierarchie-Modells (s. Abb 1, S. 95) betiteln: „One possible representation of the hierarchic organization of self-concept“ (Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 413). So mag das akademische Selbstkonzept ihres Erachtens in weitere fachbezogene Bereiche („subject-matter areas“) unterteilt werden. Auch dass sie im Fließtext keine einzelnen Fachbereiche explizit benennen, zeugt von der Vorläufigkeit, in der sie ihr Modell verstanden wissen wollen. In der Abbildung finden sich jedoch die vier Fachbereiche Englisch, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaft, innerhalb derer sich das Selbstkonzept wieder in spezifische Teilbereiche

44 Bei Oerter (2002, S. 214) lautet die deutsche Übersetzung des „spiritual me“ abweichend „spirituelles Me“ (statt „geistiges Selbst“ bei Straub (1995, S. 3)). M. E. gehen beide deutsche Übersetzungen einen Kompromiss ein, da das englische Wort „spiritual“ beide Bedeutungen der deutschen Wörter „geistig“ und „geistlich“ umfasst. Im Deutschen hat das Wort „spirituell“ jedoch eine deutliche Konnotation zum „Geistlichen“ und vernachlässigt somit den Aspekt des „Geistigen“, den Straub wiederum als Übersetzung wählt.

aufgliedert, die nun auch in der Graphik nicht mehr einzeln benannt werden. Als Unterteilung für den nicht-akademischen Bereich schlagen Shavelson et al. ein soziales, ein emotionales und ein körperliches („physical“) Selbstkonzept vor, deren nächste Untergliederung noch benannt wird (s. Abb. 1). Je spezifischer Selbstkonzeptbereiche werden, umso tiefer steigen sie die Hierarchiestufen hinab. An der Basis ihres Modells sehen Shavelson et al. situationsspezifische Selbstkonzepte.

Dieses Modell hat die Basis für eine ganze Welle von Forschungen geboten, wurde überprüft, variiert und erweitert, findet bis heute in nahezu allen Texten zum Selbstkonzept Erwähnung und hat laut Hattie die Selbstkonzeptforschung „revolutioniert“ (Hattie 2004, S. 1). Die grundsätzliche Einteilung in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept hat sich weitgehend durchgesetzt (vgl. Oerter 2002, S. 217; Reynolds 1992, S. 2). Sowohl Oerter als auch Spychiger (2007) setzten bei dieser Einteilung das akademische Selbstkonzept einem akademischen *Fähigkeitss*elbstkonzept gleich. Da es aber auch Studien gibt, die bei der Erforschung von akademischen Selbstkonzepten nicht nur die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einzelnen Fachbereichen erfragen, sondern auch das Interesse für ein bestimmtes Fach sowie die Freude daran (vgl. Bong/Skaalvik 2003, S. 7), halte ich diese Gleichsetzung für ungünstig, gleichwohl sie der Operationalisierung von akademischen Selbstkonzepten in vielen Studien entspricht. Außerdem wäre es irreführend, die nicht-akademischen Selbstkonzeptbereiche als grundsätzlich nicht-fähigkeitsbezogen zu betrachten, was Spychiger Shavelson et al. indirekt unterstellt, wenn sie die „Shavelson’schen Bereiche der ersten Ebene“ heuristisch für ihren ersten Entwurf eines musikalischen Selbstkonzepts verwendet und es damit zunächst in die Dimensionen „Fähigkeit“, ‚sozial‘, ‚emotional‘ und ‚physisch‘ einteilt (Spychiger 2007, S. 14). Denn Shavelson et al. nennen in der Abbildung eine Stufe tiefer selbst ‚physical ability‘ als einen Teil des nicht-akademischen Selbstkonzepts. Reynolds verwendet in ihrer Erläuterung des nicht-akademischen Selbstkonzepts nicht nur für den körperlichen, sondern auch für den sozialen Bereich einen Ausdruck, der ebenfalls mit dem Fähigkeitsbegriff zu über-

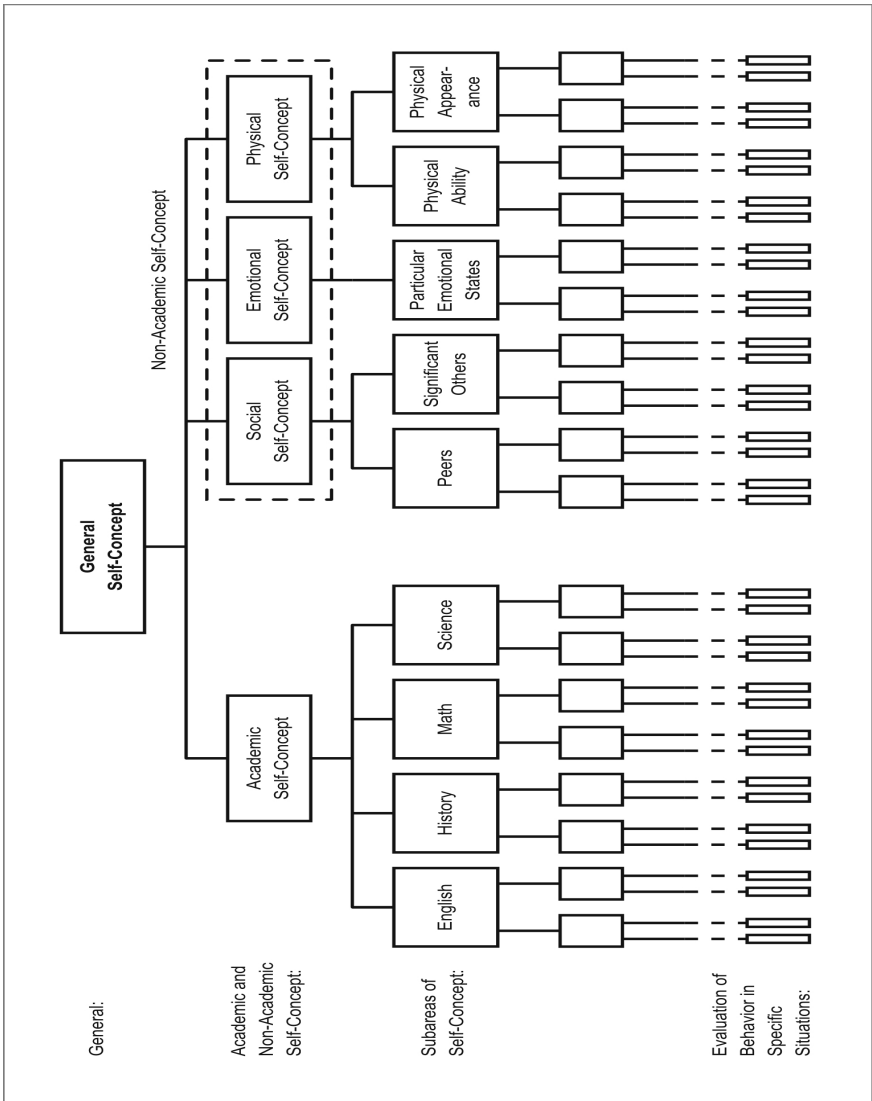


Abbildung 1: Entwurf einer hierarchischen Selbstkonzeptstruktur (aus Shavelson et al. 1976, S. 413)

setzen ist:⁴⁵ „social prowess“ (Reynolds 1992, S. 2), also ‚soziale Fähigkeiten‘.

Walter P. Vispoel, der ein Instrument zur Erfassung von künstlerischen Selbstkonzepten entwickelt hat, resümiert aufgrund seiner Durchsicht mehrerer Studien (z. B. Marsh 1987), die das Shavelson-Modell empirisch getestet haben:

„Together, the findings from the studies reviewed here support Shavelson et al.'s (1976) contention that self-concept is multifaceted and hierarchically structured, but they suggest that the hierarchy is different, weaker, and less clearly differentiated than originally conceptualized.“ (Vispoel 1995, o. S.)

Dieses Ergebnis, dass die Hierarchie von Selbstkonzepten tatsächlich weniger eindeutig und in Teilen anders strukturiert sei, als von Shavelson et al. vorgeschlagen, ermutigt sowohl Vispoel als auch andere Selbstkonzeptforscher, das Modell zu erweitern. So setzt Vispoel sein künstlerisches Selbstkonzept („self-concept in artistic domains“) auf eine Stufe neben das akademische und das nicht-akademische Selbstkonzept, wie seine Studienergebnisse es nahelegen (Vispoel 1995).

Spychiger ordnet das musikalische Selbstkonzept, wie es in bisherigen Studien operationalisiert wurde, unter den akademischen Selbstkonzepten auf einer Stufe mit Englisch, Mathematik, etc. ein. Sie fordert allerdings ein Verständnis des musikalischen Selbstkonzepts, das auch nicht-akademische Anteile berücksichtigt, was seine Eingliederung in das bestehende Modell ohne Mehrfachzuordnung unmöglich macht (vgl. Spsychiger 2007). In ihrem mehrdimensionalen, hierarchischen Modell des musikalischen Selbstkonzepts (s. Abb. 2) setzen Spsychiger und ihre Mitarbeiterinnen das musikalische Selbstkonzept an die Spitze, unterscheiden auf einer zweiten Stufe akademische und nicht-akademische Bereiche, ordnen auf einer dritten Stufe dem akademischen musikalischen Selbstkonzept musikalische Fähigkeiten („skills“) zu und unterscheiden auf der nicht-akademischen Seite die aus dem Shavelson-Modell bekannten sozialen, emotionalen und körperlichen Komponenten sowie zwei weitere („cognitive“, „spiritual“). Spsychiger et al. durchbrechen also zwar die Strukturen des

45 Der Oxford-Duden gibt als erste Bedeutung des Wortes „prowess“ „Tapferkeit“ an und als zweite Bedeutung „Fähigkeiten, Können“ Dudenredaktion/Oxford University Press 1991, S. 469.

Shavelson-Modells, wählen aber ebenfalls ein hierarchisches Modell, das sich in seinen Dimensionen am Shavelson-Modell orientiert.

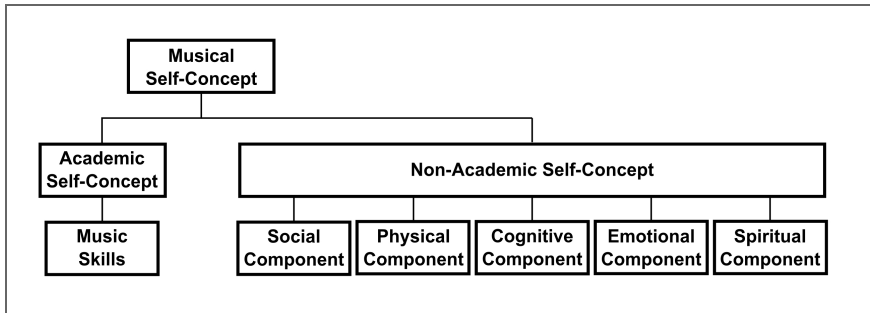


Abbildung 2: „Multi-dimensional model of musical self-concept“ (aus Spychiger et al. 2009, S. 2)

Noch viel weiter im Durchbrechen des Shavelson-Modells geht eine Position des neuseeländischen Erziehungswissenschaftlers John Hattie (2004), die auf die „relative Untauglichkeit hierarchischer Modelle“ hinweist (Mummendey 2006, S. 209). Hierarchische Modelle gehen – in der quantitativ messenden Forschungstradition verankert – davon aus, dass mehrere zwar korrelierende, aber doch als eigenständige Konstrukte aufzufassende Selbstkonzeptbereiche in einem übergeordneten Faktor sinnvoll zusammengefasst werden können. Dabei sind sowohl Top-down-Effekte denkbar, dass also übergeordnete Selbstkonzepte – in letzter Instanz das globale Selbstkonzept – Einfluss auf die untergeordneten Selbstkonzepte nehmen, als auch Bottom-up-Effekte. Danach würden die einzelnen bereichsspezifischen Selbstkonzepte zusammengefasst die Grundlage für weiter gefasste Selbstkonzepte und somit letztlich für das globale Selbstkonzept bieten. In Studien zur Überprüfung dieser Effekte werden die Probanden in der Regel zu zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten per Fragebogen gebeten, Bewertungen zu ihrer Person in bestimmten spezifischen Bereichen abzugeben, z. B. den Schulfächern. Außerdem wird in einem Faktor ein übergeordnetes Selbstkonzept – im Sinne einer Gesamt-

Selbstbewertung – erfasst, im verwendeten Beispiel das Selbstkonzept des gesamten schulischen Leistungsbereichs. Die Studienergebnisse sind widersprüchlich, teilweise konnte eher einer der beiden Effekte nachgewiesen werden, teilweise beide Effekte. Marsh und Yeung (1998) hingegen fanden keinen der Effekte; ihres Erachtens wird jeder Selbstkonzeptfaktor zum zweiten Messzeitpunkt in erster Linie von dem entsprechenden Faktor zum ersten beeinflusst, es werden also „horizontale“ Einflüsse wirksam (vgl. Mummendey 2006, S. 209). Ausgehend von Marshs und Yeungs Studie stellte Hattie Überlegungen an, dass sich die einzelnen Bereiche des Selbstkonzepts gerade durch ihre gegenseitige Überlappung auszeichnen und daher ihre „Integration“ kennzeichnend für das Selbstkonzept ist. Viel mehr als durch ein klares hierarchisches Modell lasse sich das Selbstkonzept mit dem Bild eines Seiles veranschaulichen, das durch die Verzwirblung seiner einzelnen Stränge an Stärke gewinne, daher gab er seinem Modell den Namen „Rope model of self-concept“ (vgl. Hattie 2004). Die Idee der Integration ist zwar nicht neu, so hat Epstein schon 1979 gesagt, Selbsttheorien seien „zugleich integriert und differenziert“ (Epstein 1979, S. 32) und so haben Shavelson et al. ihr Modell ja gerade einem Verständnis von einem globalen, einheitlichen Gesamtkonstrukt des Selbstkonzepts entgegengestellt und eben deshalb seine Mehrdimensionalität und seine hierarchische Struktur so betont. Aber vor dem Hintergrund der heterogenen Studienergebnisse ist es nach Hattie an der Zeit, an vielen Stellen neue Möglichkeiten zu denken. So sieht er als Bestandteile seines Selbstkonzeptmodells, also als Fäden und Stränge, nicht bereichsspezifische Dimensionen („a set of dimensions“), sondern Strategien und Prozesse im Rahmen von Zielerreichung (vgl. Hattie 2004, S. 2).

An dieser Stelle soll nicht ausführlicher auf Hatties Ansatz eingegangen werden, aber es ist festzuhalten, dass streng hierarchische Modelle an ihre Grenzen stoßen, wenn es gilt, ihre Struktur oder die darin wirkenden Effekte empirisch zu bestätigen. Ich halte es – gerade in quantitativen Studien – forschungspragmatisch weiterhin für sinnvoll, sich Selbstkonzepte hierarchisch gegliedert vorzustellen. Angesichts der beschriebenen Literaturlage sollten die Modellvorstellungen aber flexibler sein als bisher, indem in einem hierarchischen Modell weder Mehrfachzuordnungen

von Unterpunkten, noch individuell verschiedene Strukturen von Selbstkonzept-Hierarchien – eventuell auch schon auf höheren Ebenen – ausgeschlossen werden.

3.1.2.4 Stabilität und Situationspezifität

Selbstkonzepte sind „stable“ und „situational“.

Wie bereits in der Modellvorstellung erwähnt, ordnen Shavelson et al. ihre Hierarchiestufen aufsteigend nach Generalität und absteigend nach Spezifität. An der Basis ihres Modells stehen situationspezifische Selbstkonzepte, die sie als sehr variabel und instabil ansehen. Filipp spricht in diesem Zusammenhang von „situationspezifischen Partialmodellen der eigenen Person“ (Filipp 1985, S. 348). Änderungen auf einer so niedrigen Hierarchiestufe würden laut Shavelson et al. von den stabileren Selbstkonzepten höherer Ordnung gedämpft (vgl. Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 414). Harnischmacher gibt hierzu das Beispiel, dass sich jemand in der Orchesterprobe verspielt, was den Betroffenen zwar momentan an seinen Fähigkeiten zweifeln lässt, an seiner globaleren Überzeugung, eigentlich ein guter Musiker zu sein, aber nichts ändert (Harnischmacher 1993, S. 52). Shavelson et al. gehen sogar so weit, Selbstkonzepte insgesamt nicht nur als stabil, sondern als änderungsresistent („resistant to change“) zu bezeichnen. Hattie widerspricht allerdings auch hier und bezieht sich dabei auf die Ergebnisse mehrerer Studien unter Marsh's Beteiligung:

„There is little support for this claim [...] researchers found that global self-concept scales are less stable and predictable than responses to specific scales.“ (Hattie 2004, S. 1)

Unterstützung erfährt die Position von Shavelson et al. hingegen durch die Theorie der Selbstkonsistenz, die im folgenden Kapitel besprochen wird.

3.1.2.5 Wahrnehmungs- und verhaltensleitende Funktion

“From a social-cognitions perspective, self-concept is a ‘hot’ variable that makes things happen.” (Marsh 2005, S. 119)

Die verhaltensleitende Funktion von Selbstkonzepten war Shavelson et al. weder unbekannt, noch unterschlugen sie sie in ihren Ausführungen

von 1976, sie zählten sie jedoch nicht zu den einzeln zu benennenden und zu erläuternden Merkmalen von Selbstkonzepten. Es heißt relativ knapp:

„One’s perceptions of himself are thought to influence the ways in which he acts, and his acts in turn influence the ways in which he perceives himself.“
(Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 411)

Auf welche Art das Selbstkonzept das Verhalten steuert, sahen die Autoren allerdings als bisher nicht zufriedenstellend erforscht an. Heute lässt sich auf die Literatur gestützt die Aussage treffen, dass das Individuum so handelt, dass sein Selbstbild weitgehend erhalten bleiben kann; man spricht von der ‚Selbstkonsistenz‘. Auf die Selbstwahrnehmung wirkt die Selbstkonsistenz zum einen mittelbar, indem die eigenen Handlungen wiederum die Selbstwahrnehmung beeinflussen, wie Shavelson et al. es schreiben. Zum anderen wirkt sie auch unmittelbar innerhalb der (Selbst-)Wahrnehmung, denn Selbstkonzepte lenken die Aufmerksamkeit und dienen als Interpretationsschlüssel. Sie legen sich nach Schulz von Thun wie ein Filter zwischen die Umwelt und die eigene Person (vgl. Schulz von Thun 1982, S. 178-179) und Erfahrungen werden vielfach in die vorhandenen Strukturen assimiliert (vgl. Epstein 1979, S. 31; Filipp 1985, S. 351). Filipp spricht vom Selbstkonzept als „Format“ für die Verarbeitung selbstbezogener Informationen:

„Als selbstbezogenes Wissen stellen [...] [Selbstkonzepte] das ‚Format‘ dar, demgemäß nachfolgende selbstbezogene Informationen verarbeitet werden, und sie steuern so auch den Prozess der Konzeptbildung über die eigene Person.“ (Filipp 1985, S. 348)

Schulz von Thun nennt mehrere Beispiele, wie das Individuum durch „Verzerrungen und Umdeutungen“ sein Selbstbild aufrecht erhalten könne: Wird der Gesprächspartner einsilbig, würden Menschen „mit positivem Selbstkonzept“ wohl eher in dessen Müdigkeit den Grund hierfür sehen als in dessen Abneigung gegenüber einem selbst, was jemand mit „negativem Selbstkonzept“ vermuten könnte. Erfolge können Menschen mit „niedrigem Selbstkonzept“ „auf das Konto des Zufalls buchen“, statt sie als Ergebnisse ihrer Fähigkeiten und Anstrengungen zu betrachten (Schulz von Thun 1982, S. 178-179). Diese Beispiele sind zwar einleuchtend und anschaulich, stellen aber einmal mehr die globale Selbstbewertung in den Vordergrund, obwohl auch andere Beispiele denkbar wären,

die stärker auf bereichsspezifischen Selbstdeskriptionen beruhen: Jemand, der meint, dass er selten Musik hört, könnte die allmorgendliche Stunde Radiohören unter Informiert-Bleiben verbuchen statt unter Musikhören.

Wie auf der Wahrnehmungsebene Umdeutungen die Konsistenz des Selbstkonzepts bewahren können, so sind es auf der Verhaltensebene Handlungen und Vermeidungen. Das Individuum schafft sich durch seine Handlungen und Unterlassungen eine Umwelt, in der es genau die Erfahrungen machen kann, die sein Selbstbild bestätigen. Laut Filipp entlockt man sogar dem Gesprächspartner Äußerungen, die zum eigenen Selbstkonzept passen (Filipp 1985, S. 350-351). Schulz von Thun nennt als Beispiel von Vermeidungen eine Klassensprecherwahl, zu der sich Schüler mit „negativem Selbstkonzept“ erst gar nicht aufstellen lassen und somit nie die Erfahrung machen können, dass Mitschüler ggf. für sie stimmen würden, was wiederum eine Aufwertung des Selbst zur Folge haben könnte. Während Schulz von Thun entsprechend negativ vom „Teufelskreis der sich selbsterfüllenden Prophezeiungen“ spricht (Schulz von Thun 1982, S. 177), spricht Bastian positiv vom „Zirkel der Selbstverstärkung“ (Bastian 2000, S. 442) und führt diesen für den Bereich des Instrumentalspiels näher aus.

Das Bedürfnis nach Erhaltung des eigenen Selbstkonzepts kann stärker wirken als das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung, das allerdings auch Einfluss auf Selbstwahrnehmung und Verhalten nimmt, wie ebenfalls empirisch nachgewiesen wurde (vgl. Epstein 1979, S. 36-37; Filipp 1985, S. 350). Epstein führt eine unveröffentlichte Studie an (Losco-Szpiller 1977), in der sich zeigte, dass Personen mit hoher Selbstwerteinschätzung sowohl bei Erfolgen als auch bei Misserfolgen höhere Emotionen zeigen als Personen mit geringerer Selbstwerteinschätzung. Dies lässt sich erklären, wenn die beiden Bedürfnisse nach Selbstkonsistenz und nach Selbstwerterhöhung gleichzeitig wirken. Denn bei der ersten Personengruppe werden entweder bei Erfolg beide Bedürfnisse befriedigt oder bei Misserfolg beide Bedürfnisse frustriert. Bei der zweiten Personengruppe hingegen wird Erfolg zwar dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung gerecht, frustriert aber das Bedürfnis nach Konsistenz. Ein Misser-

folg hingegen befördert zwar die Selbstkonsistenz, erhöht aber nicht den Selbstwert (vgl. Epstein 1979, S. 37).

Im Kontext von verhaltenssteuernden Funktionen des Selbstkonzepts lässt sich auch das Selbstwirksamkeits-Konzept von Albert Bandura (1977a) anführen. Es handelt sich dabei um ein bekanntes Konzept der Kontrollüberzeugungen (vgl. Oerter 2002, S. 217-218), das besagt, dass die Überzeugung des Individuums, etwas Bestimmtes bewirken zu können, großen Einfluss auf dessen Gelingen hat:

„Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments. [...] Such beliefs influence the course of action people choose to pursue, how much effort they put forth in given endeavours, how long they will persevere in the face of obstacles and failures, their resilience to adversity, whether their thought patterns are self-hindering or self-aiding, how much stress and depression they experience in coping with taxing environmental demands, and the level of accomplishments they realize.“ (Bandura 1977b, S. 3)

Die Selbstwirksamkeit kann damit einerseits als ein Merkmal von Selbstkonzepten gesehen werden, da Selbstkonzepte Wirksamkeitsüberzeugungen beinhalten. Andererseits handelt es sich um ein eigenständiges wissenschaftliches Konstrukt, das in der quantitativen Forschung mit anderen Inventaren erhoben wird und auch in den später vorgestellten empirischen Studien eine Rolle spielt. Je spezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen („perceived self-efficacy“) einer Person erfasst werden, desto besser lässt sich damit ihr Verhalten vorhersagen. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit ist insofern gegenüber dem des Selbstkonzepts im Vorteil, wenn es darum geht, „verhaltenssteuernde Funktion von Selbstkonzepten“ (Filipp 1985, S. 351) nachzuweisen, als es sich anders als das Selbstkonzept auf einzelne Verhaltensaspekte bezieht. Andererseits kläre es die „wichtigere Frage der Generalisierung solcher Wirksamkeitsüberzeugungen auf andere Verhaltenskontexte“ nicht, so Filipp (1985, S. 351). In einem Vergleich der beiden Konstrukte, der weniger zum Ziel hat, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit klar von einander abzugrenzen, als einige ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu beleuchten, resümieren Bong und Skaalvik:

„Like self-concept, self-efficacy is presumed to explain and predict one’s thought, emotion, and action. However, efficacy judgement is less concerned

with what skills and abilities individuals possess. It considers more important what individuals believe they can do with whatever skills and abilities they may possess. [...] While self-concept represents one's general perceptions of the self in given domains of functioning, self-efficacy represents individuals' expectations and convictions of what they can accomplish in given situations.“ (Bong/Skaalvik 2003, S. 5)

Auf das Konzept der Selbstwirksamkeit beziehen sich auch Autoren der Musikpsychologie und der Musikpädagogik (vgl. de la Motte-Haber 2005, S. 543-544; Busch 2010, S. 17; Telemachou 2007).

3.1.2.6 Entwicklungsaspekt

Selbstkonzepte sind „developmental“.

In der Erläuterung zu diesem Merkmal von Selbstkonzepten schreiben Shavelson et al. von der Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern. Die Autoren gehen davon aus, dass Selbstkonzepte bei Kindern zunächst einerseits globaler Natur und andererseits situationsspezifisch sind, aber noch nicht bereichsspezifisch ausdifferenziert und strukturiert. Für die Kategorisierung der Umwelt und der eigenen Person, die mit zunehmendem Alter und zunehmender Erfahrung voranschreitet, schreiben die Autoren dem Spracherwerb eine wichtige Rolle zu (vgl. Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 414). Mit der Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern beschäftigen sich unter anderem Susan Harter (1998) und Rolf Oerter (2002). In der vorliegenden Arbeit, die sich mit Selbstkonzepten von Erwachsenen beschäftigt, sei aufgrund der beschriebenen Quellenlage für diesen Aspekt der Merkmalssammlung von Shavelson et al. lediglich auf diese Schriften verwiesen.

3.1.2.7 Kognitive und affektive Komponenten

Selbstkonzepte sind „descriptive“ und „evaluative“.

In dieser Merkmalsbeschreibung weisen Shavelson et al. darauf hin, dass das Selbst nicht nur in Form von Selbstbeschreibungen repräsentiert ist, sondern das Individuum ihres Erachtens immer auch Bewertungen („evaluations“) über seine Person anlegt, auch in einzelnen Situationen. In der Literatur sehen sie keine deutliche gegenseitige Abgrenzung der Begriffe Selbstbeschreibung („self-description“) und Selbstbewertung („self-evaluation“). Sie sprechen damit also ein Thema an, auf das in der vorliegen-

den Arbeit bereits im Kapitel der Selbstkonzept-Definitionen (3.1.1) ausführlicher eingegangen wurde, worauf ich an dieser Stelle verweise.

Bezogen auf die Maßstäbe für die Selbstbewertung schreiben Shavelson et al.:

„Evaluations can be made against absolute standards, such as the ‘ideal’, and they can be made against relative standards such as ‘peers’ or perceived evaluations of ‘significant others’.“

(Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 412)

Die Autoren verweisen hier also einerseits auf die wichtige Rolle der sozialen Umwelt für die Selbstbewertung, andererseits benennen sie das Ideal-Selbst, an dem sich das Individuum bei der Selbstbewertung messen kann. Man geht davon aus, dass für die Selbstbeschreibung und -beurteilung nicht nur relevant ist, was sich das Individuum realistischerweise zuschreibt („bin ich“, „habe ich“, „realisiere ich“) (Stein 2004a, S. 95), fassbar mit dem Begriff ‚reales Selbst‘ (,actual self‘). Wichtig ist außerdem, welche Wünsche und Ansprüche man an sich selbst hat und welche Eigenschaften man sich im Idealfall zuschreiben würde („ich wäre gerne“ (Mummendey 2006, S. 139); „halte ich persönlich für wichtig“ (Stein 2004a, S. 95)), ‚ideales Selbst‘ (,ideal self‘) genannt. In der Regel wird eine dritte „Selbstdomäne“ (Mummendey 2006, S. 139), das ‚normative Selbst‘ (,ought self‘) unterschieden, das diejenigen Attribute umfasst, von denen man meint, andere erwarteten, dass man sie besitze („ich sollte“ (Mummendey 2006, S. 139); „wird allgemein [...] als wichtig erachtet“ (Stein 2004a, S. 95)). Das ideale Selbst kann einerseits motivieren und als (Lebens-)Ziel dienen (vgl. Zoglowek 1995, S. 38-39), andererseits dient es wie auch das normative Selbst als Maßstab der Selbstbewertung und kann daher je nach Diskrepanz des realen Selbst zum idealen oder normativen Selbst negative Gefühle hervorrufen (vgl. Higgins 1987).⁴⁶ Ogilvie konnte in einer Studie experimentell belegen, dass auch die Unterscheidung eines „undesired self“ sinnvoll ist, das ebenfalls

⁴⁶ Higgins, auf den das Konstrukt der Selbstdiskrepanz zurückgeht, unterscheidet neben den erwähnten drei Selbstkonzept-Domänen (actual, ought, ideal) auch noch zwei Selbst-Standpunkte (own, other), so dass er auf fünf Maßstäbe zur Selbstbewertung kommt (,actual/other‘, ,ought/own‘, ,ought/other‘, ,ideal/own‘ und ,ideal/other‘), dem das actual/own gegenübersteht (vgl. Higgins 1987); siehe auch Kapitel 7.3 und Fußnote 114.

einen großen Einfluss für die Selbstbeurteilung haben könne: „Satisfaction [...] is more a function of one’s subjective distance from unwanted affects and circumstances than a function of one’s proximity to ideal states of existence“ (Ogilvie 1987, S. 1). Diese m. E. einleuchtende Unterscheidung einer vierten Selbstdomäne hat sich allerdings nicht durchgesetzt.

3.1.2.8 Die soziale Umwelt als wichtiger Prägefaktor

Im Kapitel über die wahrnehmungs- und verhaltenssteuernde Funktion von Selbstkonzepten konnten einerseits die eigenen Handlungen als Quellen selbstbezogenen Wissens und selbstbezogener Einstellungen ausgemacht werden und andererseits insofern auch das bereits vorhandene Selbstkonzept selbst, als damit neue Situationen gemäß dem bestehenden Selbstkonzept interpretiert werden können. Eine dritte wichtige Quelle von Selbstrepräsentationen ist die soziale Umwelt. Auch dieses Merkmal von Selbstkonzepten – ihre starke Prägung durch die soziale Umwelt – benennen Shavelson et al. zwar nicht explizit als solches, gehen aber trotzdem in Aspekten darauf ein (vgl. Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 412). Filipp spricht von einer „überragenden Bedeutung“ der sozialen Umwelt für die Konstitution und den Wandel des Selbst. Sie unterscheidet drei Arten, wie Andere Einfluss auf das Selbstkonzept eines Individuums nehmen: 1. durch direkte, verbale Prädikatzuweisungen, 2. indirekt im Prozess des interaktiven Verhaltens, 3. indem die soziale Umwelt den Referenzrahmen darstellt, „innerhalb dessen Prozesse des Sich-Vergleichens oder Verglichen-Werdens ablaufen und der in hohem Maße bestimmt, was Menschen über sich in Erfahrung bringen“ (Filipp 1985, S. 349).

Bereits Cooley (1902) betonte die essentielle Bedeutung Anderer für die Ausprägung des eigenen Selbstkonzepts und verwendete dafür das Bild eines Spiegels („looking glass“), den wir aufsuchen, um uns selbst zu betrachten und so etwas über uns zu erfahren. Wir betrachten uns durch die Augen der Anderen: „Each to each a looking-glass, reflects the other that doth pass“ (Cooley 1902, S. 184). Mead (1934), der sich an Cooleys Idee des Spiegelbild-Selbst orientiert (vgl. Mummendey 2006, S. 31), hebt dabei die besondere Relevanz einiger für das Individuum besonders bedeutsamer Anderer („significant others“) hervor. Weiterhin

geht er davon aus, dass nicht immer der vermeintliche Standpunkt konkreter Anderer gegenüber der eigenen Person eingenommen werden muss, sondern das Individuum vielmehr das Konzept eines verallgemeinerten Anderen („generalized other“) ausbildet (Mead 1934, S. 154-155; vgl. auch Epstein 1980, S. 85-86). Auch wenn die soziale Umwelt so bedeutend für die Selbstkonzepte ist, so handelt es sich doch immer um ganz ‚individuelle Reflexionen‘ („individual reflections“) sozialer Prozesse (Mead 1934, S. 201):

„The organized structure of every individual self within the human social process of experience and behavior reflects, and is constituted by, the organized relational pattern of that process as a whole; but each individual self-structure reflects, and is constituted by, a different aspect or perspective of this relational pattern, because each reflects this relational pattern from its own unique standpoint.“ (Mead 1934, S. 201)

Schon Cooley hat darauf hingewiesen, dass es außerdem nur die antizipierten Fremdbilder sind, nicht die tatsächlichen, die man von Anderen ‚übernimmt‘ („Ich denke, dass du von mir denkst...“). Entsprechend zeigte sich in mehreren Studien, dass zwar tatsächlich deutliche Übereinstimmungen zwischen dem Selbstbild und den vom Individuum angenommenen Fremdbildern bestehen, die allerdings wiederum von den tatsächlichen Fremdbildern abweichen: „There is no consistent agreement between people’s self-perceptions and how they are actually viewed by others“ (Shrauger/Schoenemann 1979, S. 549).⁴⁷

Inwiefern sich Individuen bei der Selbstbewertung an sozialen Vergleichen orientieren, wurde bisher vor allem für Schulklassen untersucht. Der von Herbert W. Marsh beschriebene Big-Fish-Little-Pond-Effekt (BFLPE/ ‚Fischteich-Effekt‘) besagt, dass sich verschiedene Schüler auf demselben Leistungsniveau unterschiedlich bewerten, wenn sie zu verschiedenen, nach Leistungsstärke gestuften Schulen gehen. In einer leistungsschwächeren Gruppe (little pond) wird ein Schüler sich positiver be-

⁴⁷ Dass man sein Selbstbild den angenommenen Fremdbildern anpasst, zeigte sich auch in einer Studie von Roche und Marsh (2000; besprochen auf S. 134 der vorliegenden Arbeit) zu den Selbstkonzepten von Hochschullehrenden. Wenn die befragten Lehrer die Fremdbewertungen ihrer Schüler kannten, wichen ihre Selbstzuschreibungen deutlich weniger von den Schülerzuschreibungen ab als bei Lehrern, denen die Bewertungen ihrer Schüler nicht bekannt waren.

werten (big fish) als in einer leistungsstärkeren Gruppe (big pond – little fish) (Marsh 2005, S. 119). Diesen negativen Effekt der Leistungen einer Gruppe auf die Selbstbewertungen seiner Mitglieder konnten Marsh und Hau (2003) in einer international angelegten Studie für 24 von 26 beteiligten Ländern nachweisen, weshalb sie ihn als kulturübergreifend wirksam postulieren. Der umgekehrte Effekt, dass der soziale Aufwärtsvergleich positive Folgen für die Selbstbewertung hat, da man sich der Bezugsgruppe zugehörig fühlt und sich in dieser Zugehörigkeit sonnt, wurde zwar beschrieben (vgl. Cialdini et al. 1976), scheint aber empirisch nahezu ohne Relevanz zu bleiben (vgl. Köller/Baumert 2001; Trautwein/Lüdtke 2003, S. 139). Indem Dickhäuser und Galfe (2004) in einer Studie mit 379 Grundschulern auch die freie Nennung konkreter Mitschüler abfragten, mit denen man die eigene Leistung vergleicht, konnten sie feststellen, dass Schüler in leistungsheterogenen Gruppen⁴⁸ deutlich dazu neigen, leistungsstärkere Mitschüler als Bezugsgrößen für die Selbstbewertung zu wählen. Auch in ihrer Studie hatte dieser soziale Aufwärtsvergleich deutliche negative Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Das I/E-Modell (Internal/External Frame of Reference Model), das ebenfalls auf Marsh (1986) zurückgeht, geht davon aus, dass bei der Selbstbewertung in einem Selbstkonzeptbereich nicht nur soziale („externe“) Vergleichsprozesse, sondern auch intra-individuelle („interne“) Vergleiche mit anderen Selbstkonzeptbereichen zum Tragen kommen: „Students compare their self-perceived math ability with their self-perceived verbal ability and use this internal, relativistic impression as a second basis of their academic self-concept in each of the two areas“ (Marsh 1986, S. 133). Bewertet sich ein Schüler also in einem Bereich besonders gut, so kann dies dazu führen, dass er sich in einem anderen Bereich gemessen am ersten negativer bewertet, als seine Leistungen in diesem Bereich würden vermuten lassen. Das Modell sagt also negative Effekte der Selbstbewertung im einen Bereich (in der Terminologie des Autors des ‚Selbstkonzepts im einen Bereich‘) für die Bewertung im anderen Bereich vorher. Der interne

48 Studien zum Big-Fish-Little-Pond-Effekt beziehen sich meist auf Schultypen, die nach Leistungsniveau gegliedert sind, in Deutschland also auf die weiterführenden Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Da die Grundschule als Einheitsschule noch vor der äußeren Differenzierung in verschiedene Schultypen durchlaufen wird, handelt es sich dort um stärker leistungsheterogene Gruppen.

und der externe Vergleich können gegebenenfalls in gegensätzliche Richtungen wirken. Dickhäuser und Galfe (2004) unterschieden in der eben genannten Studie neben dem sozialen und dem internen (in der Terminologie der Autoren ‚dimensionalen‘) Vergleich noch einen dritten möglichen Referenzrahmen für die Selbstbewertung, den ‚temporalen‘ Vergleich (Vergleich der aktuellen eigenen Leistungen mit denen im selben Bereich zu einem anderen Zeitpunkt). In ihren Befunden blieb allerdings der externe, soziale Vergleich der einzige, der überhaupt Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept aufwies. Wenn die Autoren als ein wichtiges Ergebnis ihrer Studie formulieren, dass „trotz der negativen Konsequenzen sozialer Aufwärtsvergleiche [...] diese gegenüber Abwärtsvergleichen bevorzugt“ werden (Dickhäuser/Galfe 2004, S. 1), dann geht aus dieser Formulierung die aktive Rolle des Individuums hervor, das trotz anderer Möglichkeiten und negativer Konsequenzen aktiv den Aufwärtsvergleich wählt („bevorzugt“). Auch Filipp, die – wie eingangs erwähnt – die große Bedeutung der sozialen Umwelt für Selbstkonzepte hervorhebt, weist ausdrücklich darauf hin, dass sie Menschen dennoch als „aktive Konstrukteure ihres Wissens“ betrachtet wissen will, die selektiv Informationsquellen – somit auch andere Personen oder Vergleichsgruppen – suchen oder meiden (Filipp 1985, S. 349).

3.1.2.9 Abgrenzung von Nachbarkonstrukten

Selbstkonzepte sind „differentiable from other constructs“.

Dieses letzte Merkmal, das Shavelson et al. für Selbstkonzepte benennen, liegt insofern auf einer anderen Ebene als ihre ersten sechs und die beiden von mir ergänzten Merkmale, als es nicht mehr den Bezug zum Selbstkonzept als möglicher Entität herstellt, sondern sich lediglich auf das wissenschaftliche Konstrukt bezieht. Die Autoren fordern zwar eine deutliche Abgrenzung des Selbstkonzeptbegriffs von angrenzenden Konstrukten, führen sie aber selbst im Rahmen ihres Textes nicht aus (Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 415). Hier sollen ebenfalls nur einige wenige Beispiele aus der Literatur aufgegriffen werden, in denen das Selbstkonzept gegen andere Begriffe abgegrenzt wird. Gabriele Hofmann thematisiert die Überschneidung der Begriffe Selbstkonzept und Identität und sieht zwar nicht die Möglichkeit einer strikten Trennung, aber dennoch

verschiedene Gewichtungen zwischen einem komplexeren Begriff der Identität und „dem kognitiven Charakter des Begriffs ‚Selbstkonzept‘“ (Hofmann 2000). Die dargestellte Diskussion dürfte jedoch deutlich gemacht haben, dass nicht jeder das Selbstkonzept als in erster Linie kognitiv betrachtet. Jan Hemming sieht den Unterschied zwischen Persönlichkeit und Selbstkonzept in der Perspektive, so sei die Persönlichkeit eines Individuums gegenüber dem subjektiven Selbstkonzept etwas stärker objektiv gefärbt (vgl. Hemming 2002, S. 49). Mummendey weist allerdings darauf hin, dass dieser Unterschied in der empirischen Erforschung schrumpft, da auch die Persönlichkeit in der Regel über die Selbstaussagen von Individuen erhoben wird (vgl. Mummendey 2006, S. 217). Zheng arbeitet den konzeptionellen Unterschied zwischen Selbstkonzepten und subjektiven Theorien (vgl. Groeben et al. 1988) heraus: Während bei Selbstkonzepten „selbstbezügliche Beschreibungen und Wertungen vorherrschen, die mal mehr kognitiv, mal mehr emotional, mal mehr motivational sind“ (Zheng 2006, S. 98), stehen bei subjektiven Theorien deutlich Wirkungs- und Kausal-Annahmen im Fokus, die außerdem nicht nur die eigene Person betreffen. Inwiefern Begriffe wie Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, die mit Filippus Worten dem Ausdruck „einer globalen, affektiv getönten Wertschätzung“ (Filipp 1985, S. 348) dienen, vom differenzierteren Selbstkonzept abzugrenzen sind, wurde bereits besprochen (s. S. 86).

3.2 Empirische Selbstkonzeptforschung

Wie bereits deutlich geworden ist, hat die empirische Selbstkonzeptforschung ihren Schwerpunkt in der Erforschung akademischer Selbstkonzepte von Schülern und ihr methodischer Schwerpunkt liegt auf quantitativer Selbstkonzept*messung*. Mummendey charakterisiert die klassischen Methoden wie adjektivische Selbstbeschreibungsverfahren, Sortierverfahren, Selbstratingverfahren, Semantisches Differential und Persönlichkeitsfragebogen in einer Übersicht allesamt als „eher stark strukturiert, zumeist sprachlich, gewöhnlich reaktiv und transparent“ (Mummendey 2006, S. 229-242). Bei Adjektivlisten sollen die Probanden meist nur entscheiden, ob vorgegebene Adjektive auf sie zutreffen oder nicht, beim weit verbreiteten Selbstratingverfahren hingegen können die Probanden auf einer mehrstufigen Skala (meist 5- bis 8-stufig) den Grad ihrer Zu-

stimmung zu einem Item wie „Compared to others my age I am good at reading classes“ (Marsh 1985) ausdrücken. In der Anwendung besonders verbreitet sind hier die von Marsh entwickelten Self-Description Questionnaires SDQ-I, SDQ-II und SDQ-III (vgl. Marsh 1985, 1989, 1992), die auf verschiedene Altersgruppen abgestimmte Selbstratings in den klassischen Selbstkonzeptbereichen (z. B. Mathematik, körperliche Fähigkeiten, Peer-Beziehungen) abfragen. Qualitative Verfahren sind in der Selbstkonzeptforschung eher selten und auch hier handelt es sich in der Regel um reaktive Verfahren, bei denen Probanden auf eine Aufforderung hin Selbstbeschreibungen und -bewertungen abgeben. In den beiden Bereichen der Selbstkonzeptforschung, die für die vorliegende Arbeit besonders interessant sind, nämlich der Forschung zum musikbezogenen Selbstkonzept (s. Kapitel 3.2.1) und der Selbstkonzeptforschung bei Lehrern (s. Kapitel 3.2.2), ist der Anteil qualitativer Vorgehensweisen etwas höher als in der allgemeinen Selbstkonzeptforschung. Aus beiden Forschungsgebieten werden nun die vorliegenden Studien im Hinblick auf die methodische Vorgehensweise, das jeweils zugrunde liegende Konstrukt des Selbstkonzepts und die Forschungsergebnisse ausführlicher vorgestellt. In der Terminologie richte ich mich bezüglich des Selbstkonzeptbegriffs und angrenzender Begriffe im folgenden Literaturbericht sprachlich nach den Formulierungen der jeweiligen Autoren.

3.2.1 Studien zum musikbezogenen Selbstkonzept

Die meisten Autoren der zu referierenden Studien verwenden zwar den Begriff des „musikalischen Selbstkonzepts“, verstehen darunter aber deutlich unterschiedliche Konstrukte. Im Fall der Gleichsetzung mit einem Selbstkonzept der musikalischen Fähigkeiten (vgl. Niessen 2007) würde einiges außerhalb des Konstrukts liegen, was beispielsweise Psychiker und Kolleginnen zum musikalischen Selbstkonzept zählen (Psychiker 2007; Psychiker/Gruber/Olbertz 2009). Daher wähle ich hier für die Kapitelüberschrift den neutraleren und offeneren Begriff des „musikbezogenen Selbstkonzepts“, der sich so explizit bei Hofmann (2000) findet.

Walter P. Vispoel hat mit seiner Etablierung eines künstlerischen („artistic“) Selbstkonzeptbereichs insofern einen wichtigen Grundstein für die Forschung zum musikalischen Selbstkonzept gelegt, als seine Studie in-

ternational rezipiert wurde, auch in deutschsprachigen Inventaren Anwendung fand (vgl. Schwanzer 2002; Pfeiffer 2007a) und seine Skala von Marsh und Kollegen validiert wurde (vgl. Marsh/Roche 1996). In einer Studie mit 205 Siebtklässlern verwendete Vispoel neben dem SDQ II (Marsh 1989) ein selbstentwickeltes Inventar zur Erforschung des künstlerischen Selbstkonzepts (Arts Self-Perception Inventory, ASPI), das sich in vier Subskalen zu den künstlerischen Bereichen Tanz, Schauspiel, visuelle Künste und Musik aufgliedert. Jede Skala umfasst 10 Items, für den Bereich Musik beispielsweise: „I am confident in my ability to perform music“, „I am talented in music“, „I can play a musical instrument or sing well“, „I try to avoid taking music classes whenever possible“ (Vispoel 1993, S. 1026). Die Beispiele zeigen, dass Maria Spychiger Recht hat, wenn sie Vispoels Konstrukt des musikalischen Selbstkonzepts als fähigkeitslastig bezeichnet, wodurch andere wichtige Aspekte des musikalischen Selbstkonzepts möglicherweise vernachlässigt werden.⁴⁹ Die hohen internen Korrelationen sowie die geringen Korrelationen sowohl zwischen den vier Subskalen untereinander als auch dieser mit den Subskalen des SDQ II bestätigten die Konstruktvalidität. Mehrere Berechnungsversuche zur Anordnung des künstlerischen Selbstkonzepts innerhalb der Shavelson-Hierarchie legten schließlich eine Erweiterung des Modells nahe, die das künstlerische Selbstkonzept auf der zweiten Hierarchiestufe neben dem akademischen und dem nicht-akademischen Selbstkonzept ansiedelt (vgl. Vispoel 1995).

Einen weiteren Überblick zu englischsprachigen Studien zum musikalischen Selbstkonzept gibt Jeanne W. Reynolds (1992), wobei auch in dieser Übersicht ab dem zweiten Kapitel das musikalische Selbstkonzept, wohl aufgrund der Literaturlage, mit einem musikalischen Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten gleichgesetzt wird. Ihre wichtigsten Ergebnisse bestehen darin, dass sich erstens das musikalische Selbstkonzept studien-

49 Allerdings greift eine weitere Kritik Spychigers nicht, dass nämlich der musikalische Bereich bei Vispoel „nur gerade mit einem Item, lautend auf ‚I have good music skills (performing, instrument playing or singing)‘“ abgedeckt sei (Spychiger 2007, S. 11. Hier muss es sich um ein Missverständnis handeln, das vermutlich darauf beruht, dass Vispoel in einem späteren Aufsatz (1995) die vier Subskalen seines Inventars ASPI unter je einem übergreifenden – für die Musik-Skala unter dem von Spychiger genannten – Item zusammenfasst.

übergreifend als ein bereichsspezifisches Selbstkonzept eines multi-dimensionalen Selbstkonzepts nachweisen ließ. Zweitens hatte musikalische Betätigung zwar über die verschiedenen Studien hinweg positiven Einfluss auf die Ausprägung des musikalischen Selbstkonzepts, drittens aber konnten Belege für einen positiven Effekt von Musikunterricht und musikalischer Betätigung auf das globale Selbstkonzept, wie er oft in nicht-empirischer Literatur postuliert wird, nicht konsistent nachgewiesen werden (vgl. Reynolds 1992, S. 8-9).

Dieses Ergebnis bestätigen die beiden deutschsprachigen Studien von Bastian (2000) und Pfeiffer (2007b, 2007a). Bastian fand in seiner bekannten Berlin-Studie bei den etwa 150 untersuchten Grundschulkindern aus Versuchs- und Kontrollgruppe ein „insgesamt positives Selbstkonzept“ vor, das sich dadurch auszeichnet, dass sich die Kinder die gesamte Grundschulzeit weitgehend unverändert als „gesund, glücklich, locker, zuverlässig, lebhaft, sicher, freundlich, lieb, gut, froh“ erleben (Bastian 2000, S. 453). Bezüglich eines möglichen Effekts erweiterten Musikunterrichts auf das globale Selbstkonzept resümiert er:

„Das Selbstkonzept der Schüler ist eindeutig unabhängig von der Tatsache, ob Kinder eine ‚erweiterte Musikerziehung‘ erleben oder nicht. [...] Musikerziehung hat keinen Einfluss auf das Selbstkonzept von Kindern im Alter zwischen sieben/acht und elf/zwölf Jahren.“ (Bastian 2000, S. 453)

Der Autor hält allerdings längerfristige Effekte für denkbar, die erst über den Beobachtungszeitraum hinaus wirksam werden. Pfeiffer sieht zwar in Bastians Methode des Semantischen Differenzials eine mögliche Erklärung für die mangelnden Effekte der Musikerziehung auf das allgemeine Selbstkonzept (vgl. Pfeiffer 2007b, S. 239), aber auch in seiner eigenen Studie blieb dieser erwartete Effekt aus. Pfeiffer befragte 2483 Gymnasiasten aus vier nach dem Grad ihrer musikpraktischen Aktivität eingeteilten Expertisegruppen mit einem Fragebogen. Er erweiterte dafür die herangezogenen Inventare von Marsh (Marsh 1992), Vispoel (1993, 1995, 1996) und Schwanzer (2002) um die fünf eigenen Subskalen „Freude im Umgang mit Musik“, „Bedeutsamkeit von Musik“, „Kommunikation durch Musik“, „Sich-Sonnen in einem Chor bzw. Ensemble“ und „Extraversion“. Den Begriff des „musikalischen Selbstkonzepts“ verwendet Pfeiffer in der Tradition seiner Vordenker ausschließlich für eine Skala

zur Einschätzung und Bewertung eigener musikalischer Fähigkeiten, aber mit seinen eigenen Skalen erfasst er auch andere wichtige Aspekte eines umfassenderen musikbezogenen Selbstkonzepts (vgl. Pfeiffer 2007b, S. 245-247). Als erstes wichtiges Ergebnis sind die Schüler der beiden musikalisch aktivsten Gruppen den Schülern der beiden anderen Gruppen hoch signifikant überlegen in den drei Bereichen ‚Freude am Musikmachen‘, ‚Bedeutung von Musik im Leben‘ und ‚Musik als Medium des persönlichen Ausdrucks und der Kommunikation‘. Unterschiede im allgemeinen Selbstkonzept ließen sich zwischen den vier Gruppen allerdings nicht ausmachen. Pfeiffer hält es nicht für ausgeschlossen, dass dennoch Bottom-up-Effekte des musikbezogenen Selbstkonzepts auf das allgemeine Selbstkonzept wirken. Allerdings würde das bedeuten, dass bei musikalisch weniger Aktiven andere bereichsspezifische Selbstkonzepte entsprechend (bottom up) Einfluss auf das allgemeine Selbstkonzept nehmen. Weiterhin stellte Pfeiffer fest, dass eine musikalische Aktivität der Eltern und eine Anteilnahme der Eltern an den musikalischen Aktivitäten der Kinder mit höheren musikalischen Selbstkonzeptwerten bei den Kindern einhergehen, was einen kausalen Zusammenhang nahelege (vgl. Pfeiffer 2007b, S. 247-250). Als letzte quantitative Studie aus den Reihen der Musikpädagogik, die auf musikbezogene Selbstkonzepte von Schülern eingeht, sei hier noch die Studie zum instrumentalen Üben von Harnischmacher genannt, der das „Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten im Instrumentalspiel“ (SKI) als einen Aspekt der Schülerpersönlichkeit mit verschiedenen Übestrategien in Beziehung setzt (vgl. Harnischmacher 1993).

Studien zu den Selbstkonzepten von Musikern haben Gabriele Hofmann und Jan Hemming vorgelegt. Zum Zeitpunkt der einzigen Veröffentlichung zu Hofmanns Studie zum musikbezogenen und persönlichen Selbstkonzept von Musikern mit medizinischen Problemen war die Auswertung noch nicht abgeschlossen, so dass nur Einzelergebnisse vorliegen (Hofmann 2000). Hofmann führte eine Interviewstudie mit 19 Musiker-Patienten mit fokaler Dystonie⁵⁰ durch, die sie durch einen standardi-

50 „Bei der fokalen Dystonie handelt es sich um einen Muskelkrampf in einzelnen Körperpartien (z. B. Finger), der zu erheblichen Spielstörungen führen kann.“ (Hofmann 2000, S. 114)

sierten „Fragebogen zur Gesundheit von Musikern“ ergänzte. Sie stellte fest, dass das musikbezogene Selbstkonzept bei Musikern einen so großen Stellenwert für die eigene Person einnehmen kann, dass teilweise von „einer Deckungsgleichheit zwischen dem persönlichen und dem musikbezogenen Selbstkonzept“ (Hofmann 2000, S. 114) die Rede sein könne, so bei Herrn E, der in Bezug auf Musik sagt: *„Dafür lebe ich; ohne Musik würde ich es nicht aushalten“*. Andere Gesprächspartner sehen Musik als wichtiges Mittel zur Selbstwerterhöhung (Frau C: *„Ich hatte immer eine Sonderstellung in der Schule, was mir ganz gut tat, weil ich ansonsten eher schüchtern war.“*) oder als zentrales Mittel zum Selbstausdruck (Hofmann 2000, S. 115-116). Die Autorin unterscheidet weiter „zwei Formen der Korrelation zwischen Selbstkonzeptentwicklung und musikalischer Aktivität“, nämlich dass Musikmachen entweder eine positive „Selbststabilisierung“ bewirke oder eine negative. Unter letzterem versteht sie die „Selbstwertabhängigkeit vom Erfolg“ (Hofmann 2000, S. 116), der sich gerade bei hohen Erwartungen und starkem Druck nicht immer einstelle, wofür sie einige Beispiele nennt. Hofmann beschließt ihren Artikel mit pädagogischen Implikationen zur Prävention von Musikerkrankheiten.

In seiner Dissertationsstudie zum Zusammenhang von Begabung und Selbstkonzept bei semiprofessionellen Rock- und Pop-Musikern spricht sich Jan Hemming (2002) ebenfalls ausdrücklich für ein qualitatives methodisches Vorgehen aus, da „Selbstkonzeptmessung“ immer eine starke Vereinfachung bedeute und der Komplexität von Selbstkonzepten nicht gerecht werde (S. 56). Er selbst wählt ein qualitatives Vorgehen nach der Grounded Theory. Er versteht das Selbstkonzept als „individuelles narratives Wissen“ und „aktive Instanz permanenter Reflexion der eigenen Möglichkeiten und Grenzen“ (S. 57). Seinen zwanzig Interviews liegt ein relativ engmaschiger Leitfaden mit 47 Fragen zugrunde, an den das Kategoriensystem zur Auswertung der Interviews für eine ‚Grounded-Theory-Studie‘ auffallend nah angelehnt ist. Die Kategorien wurden also nicht erst aus den Daten heraus entwickelt, wie es für eine Grounded-Theory-Studie eigentlich wesentlich wäre. Auch die beiden Hauptergebnisse der Studie scheinen durch Vorannahmen geprägt, die weder aus den Daten noch aus der Literatur für den Leser ersichtlich systematisch hergeleitet

werden. So fußt Hemmings eines Ergebnis, dass Begabung und Selbstkonzept nicht in einem „kausalen“, sondern in einem „komplementären“ Verhältnis zueinander stünden (S. 202), auf einer nicht deutlich begründeten Unterscheidungen von einerseits solchen Kategorien, die er zum Selbstkonzept zählt (Musikgeschmack, Liederschreiben, Identifikation mit Musik der Band, Kommerzielle Zugeständnisse, Bühne, stilistisch vielseitig oder festgelegt, Personalstil) und andererseits solchen, die er nicht dem Selbstkonzept, sondern der Oberkategorie ‚Begabung und Entwicklung‘ zuordnet, so beispielsweise ‚Selbstdisziplin und Üben‘, ‚Begabung‘ und ‚klassiksozialisiert – popsozialisiert‘. Der einzige Hinweis, der sich zur Erklärung dieser Unterscheidung findet, lautet, „dass sich Begabung und Entwicklung zumeist auf zurückliegende biographische Ereignisse beziehen und das Selbstkonzept im hier entwickelten Verständnis eine aktive Reflexion der aktuellen Situation beinhaltet“ (S. 195). Dieses Verständnis geht m. E. aber nicht aus Hemmings Theoriekapitel zum Selbstkonzept hervor, in dem ein Mummendey-Zitat zur Bestimmung des Konstrukts herangezogen wird, das ausdrücklich erwähnt, dass das Selbstkonzept auch die Selbstbeschreibung „vergänger Merkmale, an die ich mich erinnere“ (Mummendey 1990, S. 80) umfasst (Hemming 2002, S. 56). Ähnlich schwierig nachvollziehbar unternimmt Hemming bei 18 der 25 Kategorien seines Kodierleitfadens eine Dimensionierung danach, ob selbstgeschriebene Merkmale einzelner Personen eher „klassiktypisch“ oder eher „popotypisch“ seien (S. 196, vgl. auch S. 90) und bewertet die entsprechenden Probandenäußerungen auf einer Punkteskala von -3 („klassiktypisch“) bis +3 („popotypisch“). Etwa autodidaktisches Lernen als popotypisch zu bezeichnen (S. 106), lässt sich nachvollziehen. Aber dass es popotypisch sein soll, als Kind als unbegabt erklärt worden zu sein (S. 97 u. 101), hingegen klassiktypisch, sich als begabt zu sehen, leuchtet weniger ein, genau wie beispielsweise, dass es klassiktypisch sei, die Musik als Ausdruck der Persönlichkeit zu sehen, hingegen popotypisch, die Persönlichkeit als von der Musik geprägt anzusehen (S. 185). M. E. handelt es sich dabei um eine Setzung, die Hemming aber nicht hinterfragt, sondern als Grundlage seines zweiten Hauptergebnisses verwendet, das außerdem wieder auf der Trennung zwischen Begabung/Entwicklung und Selbstkonzept basiert: Wenn ein Musiker eine weitge-

hend poptypische Begabung und Entwicklung aufweise, bedeute das nicht automatisch, dass auch sein Selbstkonzept poptypisch sei, gleiches gelte für klassiktypische Begabung und Entwicklung und deren Folgen für das Selbstkonzept.

Anne Niessen (2007) setzt sich in einer Reinterpretation der im Rahmen ihrer Habilitationsstudie zu den Individualkonzepten von Musiklehrern gewonnenen qualitativen Daten explizit mit den Konstrukten des „musikalischen“ und des „pädagogischen Selbstkonzepts“ auseinander, wobei sie das Konstrukt des Selbstkonzepts mit einem Fähigkeitsselbstkonzept gleichsetzt. Auf diese Studie wird erst im folgenden Kapitel über die Selbstkonzeptforschung bei Lehrern näher eingegangen (s. Kapitel 3.2.2.1.2).

Alle bisher vorgestellten Studien zum musikbezogenen Selbstkonzept wurden mit dem Fokus auf aktiv musizierende Menschen durchgeführt: Schüler mit erweitertem Musikunterricht, Musiker und studierte Musiklehrer. Bettina Küntzel argumentiert in einem Aufsatz zur Persönlichkeitssorientierung im Musikunterricht in der Grundschule, es sei wichtig, „die musikalische Lebendigkeit der Klientel, mit der es die Musikpädagogik zu tun hat“ (Küntzel 2006, S. 65) sichtbar zu machen, womit die Erforschung musikalischer Selbstkonzepte der ‚ganz normalen‘ Kinder und Jugendlichen ebenso auf dem Plan stünde wie von „nicht ausgebildeten, dennoch Musik unterrichtenden Lehrer/innen“ (ebenda). Dieser Leerstelle nimmt Maria Spychiger sich in mehreren, aneinander anknüpfenden Forschungsprojekten an (vgl. Wysser/Hofer/Spychiger 2005; Spychiger 2007; Spychiger/Gruber/Olbertz 2009). Die bisherige Fokussierung der musikpädagogisch motivierten Selbstkonzeptforschung auf aktiv Musizierende sieht sie in einem stark fähigkeits- und leistungsgeprägten Konstrukt des musikalischen Selbstkonzepts begründet, das sie für unangemessen hält. Sie möchte das musikalische Selbstkonzept nicht nur als Fähigkeitsselbstkonzept verstanden wissen, sondern als mehrdimensionales Konstrukt, das auch emotionale, soziale und physische Anteile hat, somit also Anteile dessen, was im Shavelson-Modell, auf das sie sich bezieht, unter dem nicht-akademischen Selbstkonzept geführt wird. Sie schreibt:

„Das musikalische Selbstkonzept ist nicht nur im Leben von aktiv und/oder professionell musizierenden Personen eine relevante Instanz der Verhaltens-

und Befindenssteuerung, sondern auch von solchen, deren Zugang zur Musik überwiegend oder ausschließlich ein rezeptiver ist, also für fast alle Menschen.“ (Spychiger 2007)

Erste empirische Belege für die Angemessenheit eines derartigen Verständnisses des musikalischen Selbstkonzepts nimmt sie aus einer unveröffentlichten Studie zur musikalischen Biographie (Wysser/Hofer/Spychiger 2005), in der beispielsweise die Probandin Frau G angab, *„Ich liebe Musik, obwohl ich in Anführungszeichen (lacht) ‚unmusikalisch‘ bin [...] Ich könnte nicht ohne sein“* (Spychiger 2007, S. 12). Auf dem Weg zur Entwicklung eines Instruments zur Selbstkonzeptmessung, das der Mehrdimensionalität des musikalischen Selbstkonzepts mit akademischen und nicht-akademischen Anteilen Rechnung trägt, haben Spychiger et al. (2009) zunächst in einer qualitativen Studie einen ersten Entwurf des mehrdimensionalen Konstrukts empirisch überprüft. Semi-strukturierte Interviews mit 63 Probanden,⁵¹ verteilt auf fünf Expertisestufen musikalischer Aktivität, wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. In diesen Interviews kam außerdem ein quantitatives Instrument zum Einsatz: Die Probanden sollten für jede der fünf von den Autorinnen vorgesehenen Komponenten des nicht-akademischen Teils des musikalischen Selbstkonzepts (der sozialen, physischen, emotionalen, spirituellen und kognitiven Komponente,⁵² s. Abb. 2, S. 97) ein Rating auf einer 5-stufigen Skala bezüglich der Selbstnähe dieser jeweiligen Komponente vornehmen („‘how close to me’ each of them feels“, Spychiger/Gruber/Olbertz 2009, S. 2). Das Konstrukt der Selbstnähe geht auf Kessels und Hannover (2004) zurück. Sie definieren „Selbstnähe als das Ausmaß, in dem eine Person glaubt, über ein Objekt die eigene Person definieren und nach außen darstellen zu können“, wobei solche Objekte auch „abstrakte Konzepte wie Werte, Einstellungen oder persönliche Präferenzen“ sein können (Kessels/Hannover 2004, S. 131).⁵³ Spychiger und Kolleginnen nennen als erste Ergebnisse, dass die Probanden aller Expertisegruppen starke

51 Zur Zeit der vorliegenden Publikation waren davon erst 56 ausgewertet.

52 Im angegebenen, englischsprachigen Text (Spychiger/Gruber/Olbertz 2009) lauten die 5 Komponenten „social, physical, cognitive, emotional and spiritual“. Die hier verwendeten deutschen Übersetzungen habe ich nicht selbst gewählt, sondern aus dem älteren deutschsprachigen Text von Spychiger (2007, S. 15) übernommen, in dem das Konstrukt allerdings noch nicht ganz dem aktuellen entspricht.

Selbstrepräsentationen im Bereich Musik aufwiesen, und sich dabei in jedem der fünf angegebenen nicht-akademischen Aspekte wiederfinden. Weiterhin wurde beim Rating über alle Gruppen hinweg dem emotionalen Aspekt der höchste Grad an Selbstnähe zugewiesen.

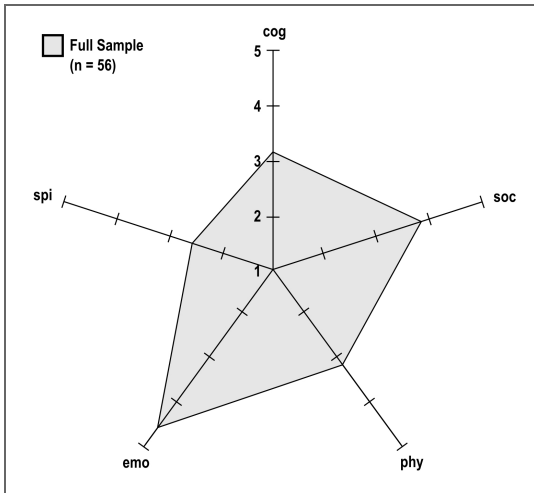


Abbildung 3: Visualisierung des nicht-akademischen musikal. Selbstkonzepts bei Spychiger et al. 2009

Zur Visualisierung der Rating-Ergebnisse verwenden die Autorinnen ein unregelmäßiges Fünfeck, dessen Eckpunkte die jeweiligen Mittelwerte der Ratings in den fünf Bereichen darstellen. Das hier abgebildete Fünfeck (Abb. 3) umfasst die Ergebnisse aller 58 Probanden, deren Daten bis zum Veröffentlichungszeitpunkt ausgewertet waren; im Artikel findet sich darüber hinaus ein weiteres Fünfeck je Expertisestufe. So ergibt sich für die niedrigste

Expertisestufe der ‚Musikhörer‘ die kleinste Fünfeck-Fläche und somit im Sprachgebrauch der Autorinnen das ‚kleinste‘ musikalische Selbstkonzept („smallest musical self-concept“). Nicht erwähnt wird, dass gleichzeitig der höchsten Expertisegruppe das ‚zweitkleinste‘ Selbstkonzept zufällt, was die Aussagekraft des von den Autorinnen genannten Ergebnis-

53 Kessels und Hannover haben das Konstrukt der Selbstnähe im Bereich der schulischen Fächerwahl entwickelt, um Wahlentscheidungen erklären zu können, die sich nicht allein aus dem höheren Fähigkeitskonzept im gewählten Bereich ergaben. Das Konstrukt der Selbstnähe weist Ähnlichkeiten mit älteren Konstrukten wie dem des „Ego involvements“ (Sherif 1966) und dem der „Kernnähe“ (Neubauer 1976, zit. nach Zoglowek 1995, S. 61) auf.

ses fraglich erscheinen lässt.⁵⁴ Dennoch ist der Ansatz von Spychiger und Kolleginnen insgesamt viel versprechend, denn ihr Vorstoß, ein komplexeres Konstrukt des musikalischen Selbstkonzepts etablieren zu wollen, das sich auch in Operationalisierungen in quantitativen Studien niederschlägt, ist zu begrüßen. Allerdings sehe ich nicht, warum so deutlich zwischen akademischen und nicht-akademischen Anteilen des musikalischen Selbstkonzepts unterschieden werden muss. Warum wird das „what I can do“ nicht gleichberechtigt als eine von nunmehr sechs Komponenten der Antwort auf die Frage „‘who I am’ in music“ (Spychiger/Gruber/Olbertz 2009, S. 2) betrachtet?

3.2.2 Studien zum beruflichen Selbstkonzept von Lehrern

„Surprisingly little attention has been paid to teacher self-concepts.“ (Roche/Marsh 2000, S. 1)

Die Literaturlage im Bereich der Lehrerforschung, die sich explizit des Konstrukts des Selbstkonzepts bedient, gestaltet sich relativ übersichtlich. Im deutschsprachigen Raum gibt es vor allem drei jüngere Studien, die ausführlich als Monographien veröffentlicht wurden: Eine quantitative Studie zu den Selbstkonzepten von Sonderschullehrern (Stein 2004b), eine qualitative Studie zu den Selbstkonzepten und subjektiven Theorien von Handelslehrern in Shanghai (Zheng 2006) und eine weitere qualitative Studie zu den Selbstkonzepten von Sportlehrern (Zoglowek 1995). Roche und Marsh (2000), von denen das dem Kapitel vorangestellte Zitat stammt, haben Selbstkonzepte von Hochschullehrern in Australien untersucht und Chan et al. (1993) die Selbstkonzepte von Grundschullehrern in China. Innerhalb der Musiklehrerforschung rekurrieren nach meinem Wissensstand vier weitere Forscher mit ihren empirischen Studien explizit auf das Konstrukt des Selbstkonzepts (Niessen 2007; Spychiger/Allesch/Oebelsberger 2007; Yeung/Wong 2004; Kleinen 2004), es handelt sich aber insgesamt um weniger ausgearbeitete Studien, wie der Literaturbericht zeigen wird. Da mich der Bereich der Musiklehrerforschung im Kontext der vorliegenden Arbeit aber besonders interessiert, lohnt es sich,

54 Ohnehin ist die Reihenfolge der nebeneinander gereihten Achsen (im Uhrzeigersinn: kognitiv, sozial, physisch, emotional, spirituell) nicht theoretisch begründet, nimmt aber Einfluss auf die Größe der erzielten Fläche.

auch Studien heranzuziehen, die sich mit den angrenzenden Konstrukten ‚Individualkonzept‘ (Niessen 2006; Lenord 2010) und ‚Selbstwirksamkeit‘ (Telemachou 2007) beschäftigen. Auch weitere Studien und Überlegungen zum Musiklehrerdasein berühren Aspekte der Selbstkonzeptforschung, daher gebe ich zunächst eine kurze Übersicht über die Forschungsperspektiven deutschsprachiger Musiklehrerforschung und zeige Bezüge zur Selbstkonzeptforschung auf (Beginn von Kapitel 3.2.2.1). Daraufhin stelle ich zunächst die beiden Studien zu Individualkonzepten von Musiklehrern vor (3.2.2.1.1), um dann zu den fünf Studien überzugehen, die innerhalb der Musiklehrerforschung mit den Konstrukten ‚Selbstkonzept‘, ‚Selbstwirksamkeit‘ und ‚Selbst‘ arbeiten (3.2.2.1.2). In Kapitel 3.2.2.2 werden dann die oben zuerst erwähnten Studien vorgestellt, die sich mit anderen Lehrergruppen beschäftigen. Ich ergänze zwei weitere deutschsprachige quantitative Studien, die mit den Konstrukten ‚Selbstwirksamkeit‘ (Weiß et al. 2009) bzw. ‚berufliches Selbstbild‘ (Wilde 2005) arbeiten, da sie Ergebnisse zu den Selbstkonzepten von Grundschullehrern liefern. Sekundärliteratur zu den insgesamt vierzehn vorzustellenden Studien liegt nicht vor, erst recht nicht in Form eines alle Studien umfassenden Literaturberichts. Auch die Autoren(-gruppen) beziehen sich in ihren Arbeiten zumindest außerhalb der Musiklehrerforschung nicht auf einander. Daher macht sich die vorliegende Arbeit einen ausführlichen Literaturbericht zu den vorliegenden Studien der Selbstkonzeptforschung bei Lehrern zur Aufgabe. Wenn die große Heterogenität der Studien es auch schwierig macht, unternehme ich daraufhin den Versuch einer studienübergreifenden Zusammenfassung solcher Forschungsergebnisse, die mit Blick auf die geplante Studie interessant erscheinen (3.2.2.3). Die folgende Tabelle zeigt die genannten Studien noch einmal in der Gesamtschau, die nun in der Reihenfolge der vermerkten Laufnummer vorgestellt werden. Durch Fettdruck habe ich diejenigen Studien kenntlich gemacht, die explizit auf das Konstrukt des ‚Selbstkonzepts‘ bzw. ‚self concept‘ rekurrieren.

	<i>Qualitatives Vorgehen</i>	<i>Quantitatives Vorgehen</i>
<i>Musiklehrerforschung</i>	1. Niessen 2006 2. Lenord 2010 3. Niessen 2007 4. Spychiger et al. 2007 5. Telemachou 2007 7. Kleinen 2004	6. Yeung/Wong 2004
<i>Sonstige Lehrerforschung</i>	13. Zheng 2006 14. Zoglowek 1995	8. Weiß et al. 2009 9. Wilde 2005 10. Chan et al. 1993 11. Roche/Marsh 2000 12. Stein 2004

Tabelle 1: Übersicht von Studien zum beruflichen Selbstkonzept von Lehrern

3.2.2.1 Musiklehrerforschung

In der folgenden Übersicht stütze ich mich im Wesentlichen auf den ausführlichen Überblick der einschlägigen Forschungsliteratur zum Musiklehrerberuf aus der Habilitationsschrift von Anne Niessen (2006, S. 142-158). Zunächst existiert einige wissenschaftliche Literatur zum Musiklehrerberuf, die sich auf einer nicht-empirischen Basis mit „Person, Rolle und Ausbildung des Musiklehrers“ beschäftigt (Niessen 2006, S. 143), zugleich aber häufig ausdrücklich den Mangel an entsprechenden empirischen Untersuchungen bedauert, den beispielsweise auch Ott und Schellberg konstatieren (vgl. Ott 1994, S. 182; Schellberg 2005, S. 82). Im Fokus stehen dabei vor allem vier Aspekte: Erstens die Musiklehrer-Persönlichkeit, wobei sich der Autorin zufolge in Auseinandersetzungen darüber häufig deskriptive und normative Aussagen mischen. Zweitens wird das Spannungsfeld von Ansprüchen aufgezeigt, in dem sich Musiklehrer befinden: Einerseits müssen eigener wissenschaftlicher, pädagogischer und künstlerischer Anspruch vereint werden, andererseits werden zusätzlich Ansprüche von außen an den Lehrer herangetragen, und all diese Ansprüche treffen schließlich auf die Unterrichtsrealität. Drittens hängt eng mit diesem Spannungsfeld die mehrfach thematisierte Erkenntnis zusammen, dass der Lehrer diejenige Unterrichtsvariable darstellt, durch die am ehes-

ten eine Verbesserung des Unterrichts erzielt werden kann; Niessen spricht in diesem Zusammenhang vom „Musiklehrer als Vermittler zwischen Theorie und Praxis“ (Niessen 2006, S. 143). Viertens thematisiert die Literatur zum Musiklehrerberuf immer wieder die Musiklehrerausbildung.

Einige der genannten Aspekte erinnern deutlich an die Selbstkonzept-Diskussion: Das Konstrukt der (Lehrer-)Persönlichkeit weist große Überschneidungen mit dem des Selbstkonzepts auf; und sobald Probanden zu ihrer Persönlichkeit direkt befragt würden, erhielte man Angaben zu ihrem Selbstkonzept und zwar streng genommen nur dazu (vgl. Mummen-dey 2006, S. 237). Das genannte Spannungsfeld der eigenen Ansprüche weist auf die Mehrdimensionalität von Selbstkonzepten hin. Man kann mit den obigen Ausführungen davon ausgehen, dass in den Selbstkonzepten von Musiklehrern wissenschaftliche, pädagogische und künstlerische Anteile eine Rolle spielen, möglicherweise könnte man bei den drei Bereichen sogar von drei bereichsspezifischen Selbstkonzepten sprechen. Die eigenen Ansprüche lassen sich außerdem mit dem Begriff des idealen Selbst fassen, zu dem das reale Selbst in ‚Diskrepanz‘ steht. Die Ansprüche von außen würden dem normativen Selbst entsprechen. Dass Überlegungen zum Musiklehrerberuf, wie sie sich im musikpädagogischen Diskurs finden, teilweise nur mit Vorsicht auf die in dieser Studie untersuchte Gruppe fachfremder Grundschulmusiklehrer übertragen werden können, zeigt sich am deutlichsten am Beispiel der Überlegungen zur Musiklehrerausbildung, die diese ja gar nicht durchlaufen. In großen Teilen gilt diese mangelnde Übertragbarkeit sicherlich auch für die Ergebnisse von Lehrerbefragungen, beispielsweise zu Unterrichtszielen (vgl. z. B. Brömse 1977; Meißner 1994), zur Berufszufriedenheit (vgl. z. B. Pickert 1991; Pfeiffer 1994) oder zum Idealbild des Musiklehrers (vgl. Schulten 1979), deren Samples meist maßgeblich aus studierten Musiklehrern, häufig Gymnasiallehrern, bestehen. Für eine Vorstellung solcher Studien sei an dieser Stelle auf Niessens ausführlichen Literaturbericht verwiesen (Niessen 2006, S. 142-158). Niessens Studie selbst stelle ich nun als erste der oben angekündigten Studien zum Selbstkonzept und zu angrenzenden Konstrukten innerhalb der Musiklehrerforschung ausführlicher vor.

3.2.2.1.1 Studien zum Individualekonzept von Musiklehrern

Das Konstrukt des Individualekonzepts hat Anne Niessen in der Auseinandersetzung mit dem „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“⁵⁵ (Groeben et al. 1988) selbst entwickelt. Denn das Konstrukt der subjektiven Theorien schien ihr zwar grundsätzlich hilfreich für ihr Vorhaben, „das Nachdenken der Musiklehrer über ihren Unterricht“ (Niessen 2007, S. 31) zu erforschen, bezogen auf den pädagogischen Kontext stimmte sie aber mit dessen Implikationen in einigen Punkten nicht überein. Sie definiert das Individualekonzept in Anlehnung an die von Groeben et al. gegebene ‚weitere Definition‘ von subjektiven Theorien als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die ... Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie *erfüllen kann*“ (Niessen 2008, S. 9; Hervorhebung L.H.), womit sie die postulierte Parallele von subjektiven Theorien zu „objektiven (wissenschaftlichen) Theorien“ (Groeben et al. 1988, S. 19) gegenüber der Ursprungsdefinition deutlich abmildert. Dennoch sind auch Individualekonzepte nach der Definition der Autorin stark durch „Zusammenhangsvermutungen“ geprägt, die ähnlich wie in wissenschaftlichen Theorien in Form von „Hypothesen“ vorliegen (Niessen 2006, S. 29). Diese definierende Eigenschaft von subjektiven Theorien benennt Zheng als einen wichtigen Unterschied des Konstrukts gegenüber Selbstkonzepten, wobei er grundsätzlich deutliche Bezugspunkte und Überlappungen der beiden Konstrukte sieht, die sich vor allem insofern unterscheiden, als sie „unterschiedliche Denkströmungen“ repräsentieren, „die aus unterschiedlichen Forschungszusammenhängen stammen“ (Zheng 2006, S. 98):

„Während im Selbstkonzept eher selbstbezügliche und dabei beschreibende und bewertende Aussagen vorherrschen, die mal mehr kognitive, mal eher emotionale und motivationale Aspekte betreffen, überwiegen in den subjektiven Theorien eher Strukturen des Argumentierens und Erklärens, was in Attri-

55 Groeben et al. definieren subjektive Theorien in der sog. ‚weiteren‘ Definition als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“ (Groeben et al. 1988, S. 19)

butionen, spezifische Ursachenzuschreibungen oder Wirkungsannahmen u.ä. einmündet.“ (Zheng 2006, S. 99)

Die Konstrukte subjektive Theorien und Individualkonzept auf der einen Seite und Selbstkonzept auf der anderen Seite unterscheiden sich also im Wesentlichen in drei Punkten:

- Subjektive Theorien und Individualkonzepte umfassen gleichermaßen Selbst- und Weltsicht, mit der Perspektive des Selbstkonzepts fokussiert man die Selbstsicht.
- Die Perspektive der subjektiven Theorien bzw. der Individualkonzepte konzentriert sich auf argumentative Zusammenhänge im Nachdenken von Individuen. Das Selbstkonzept besteht aus selbstgerichteten Beschreibungen und Bewertungen.
- Sowohl die Definition von subjektiven Theorien als auch die Definition von Individualkonzepten nimmt ausdrücklich nur Kognitionen in den Blick. Jede der in Kapitel 3.1.1 genannten Selbstkonzept-Definitionen hingegen räumt auch den affektiven Einstellungen einen wichtigen Stellenwert für das Konstrukt ein.

Allerdings scheint dieser Unterschied bei genauerer Betrachtung nur ein terminologischer zu sein. Denn einige Kapitel nach der Definitionsbestimmung legt Niessen offen, dass sie genau wie Groeben von einer „Verschmelzung von Reflexivität und Emotionalität“ (Groeben 1992, S. 68; hier zitiert nach Niessen 2006, S. 60) ausgehe. Wenn sie Individualkonzepte als Kognitionen definiert, dann möchte sie damit also Emotionalität nicht ausschließen: „Individualkonzepte werden gesehen als komplexe Leistungen der Individuen, in denen Wahrnehmungen, Erfahrungen, Kognitionen und Emotionen verarbeitet werden und die stark von der Individualität des Einzelnen abhängen.“ (Niessen 2006, S. 60)

Wie Zheng sehe ich große Überschneidungen zwischen den Konstrukten Selbst- und Individualkonzept, die sich vor allem dadurch unterscheiden, was sie in erster Linie in den Blick nehmen. Denn mit der Einschränkung auf die Perspektive des Selbstkonzepts soll nicht postuliert werden, dass Selbst- und Weltsicht nicht eng verwoben sein können. Wenn außerdem von der wahrnehmungs- und handlungsleitenden Wirkung von Selbstkon-

zepten die Rede ist, dann nehmen auch hier argumentative Zusammenhänge eine Mittelstellung zwischen den beschreibenden und bewertenden Selbstkonzepten und den darauf beruhenden Interpretationen und Handlungen ein; diese Zusammenhangsvermutungen werden aber eben nicht so stark in den Blick genommen wie in der Perspektive der subjektiven Theorien, resp. Individualkonzepte. In der Empirie, zumal wenn sie qualitativ erforscht wird, werden die Phänomene, die mit den beiden Konstrukten erfasst werden, sicherlich noch weniger deutlich voneinander trennbar sein als in der Theorie. Wenn Niessen am ‚Forschungsprogramm Subjektive Theorien‘ die „normativen Setzungen“ (Niessen 2008, Abs. 6) kritisiert, die sich ihres Erachtens darin niederschlagen, dass – wieder in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien – subjektive Theorien „verbessert“ werden könnten, was in einer auf die Datenerhebung folgenden Phase geschehen soll, dann erinnert auch das an die Selbstkonzept-Diskussion. Auch da ist von positiven und negativen Selbstkonzepten die Rede, die „verbessert“ werden können, was angesichts des eigentlich deskriptiven Charakters dieser wissenschaftlichen Konstrukte irritiert.

Um die Individualkonzepte zu erheben, führte Niessen leitfadengestützte qualitative Interviews mit acht nach der Methode des Theoretical Samplings ausgewählten nordrhein-westfälischen Musiklehrern, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Zur Auswertung wandte sie zunächst die drei Schritte des theorieorientierten Kodierens nach der Grounded Theory⁵⁶ auf der Ebene der einzelnen Interviews an und gelangte somit zu einer Schlüsselkategorie für jeden Gesprächspartner, anhand derer sie die Individualkonzepte in Textform darstellte. Die Individualkonzept-Texte ließ sie durch die Gesprächspartner kommunikativ validieren. Gleichzeitig gelangte Niessen zu einer gegenstandsbezogenen Theorie über die Individualkonzepte von Musiklehrern: Als grundlegendes Muster der Individualkonzepte konnte sie identifizieren, dass die Lehrer deutlich zwischen solchen Faktoren des Unterrichts unterscheiden, die sie als gegeben wahrnehmen (Schüler, (Abitur-)Richtlinien, Schule, Zeitbudget, Material), also Bedingungen ihres Unterrichts, und solchen, die sie selbst beeinflussen können, nämlich Unterrichtsmethoden, Unterrichtsinhalte

56 Die drei Schritte des theorieorientierten Kodierens (offenes, axiales, selektives Kodieren) werden in Kapitel 4.1.1 behandelt.

und sogar Unterrichtsziele. Die Lehrer sehen es also als ihre zentrale Aufgabe an, „angesichts der gegebenen Bedingungen und im Hinblick auf ihre Ziele Unterricht angemessen zu gestalten“ (Niessen 2006, S. 227). Dabei werden die im Vermittlungsprozess verwendeten Inhalte und Methoden und die anvisierten Ziele durch die jeweiligen biographischen Erfahrungen der Lehrer beeinflusst (Niessen 2006, S. 318). Der „dynamische Prozess“, in dem die Lehrer im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung somit „ihre Unterrichtsmethoden, -inhalte und sogar -ziele der vorgefundenen Situation“ anpassen (Niessen 2006, S. 227-228), lässt sich als Lernprozess im Sinne Holzkamps interpretieren (vgl. Niessen 2006, S. 228; Holzkamp 1993).

Christiane Lenord modifiziert als Ergebnis ihrer qualitativen Studie zu den „Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern“ das von Niessen derart entwickelte Modell, indem sie beispielsweise den Lernprozess in das Modell der Unterrichtsfaktoren integriert und es so in ein Prozessmodell überführt. Die von Niessen genannten äußeren Unterrichtsbedingungen erleben die Lehrer nach Lenord als „Gegenpol“ (Lenord 2010, S. 91) zu den „individuellen Einstellungen und Zielen“, die einerseits aus den biographischen Erfahrungen resultieren und die andererseits fortwährend durch neue Unterrichtserfahrungen modifiziert werden können (vgl. Lenord 2010, S. 96). Die Autorin verweist darauf, dass ein solcher Einstellungswandel sich allerdings nur sehr langsam vollziehe, wobei das Individualkonzept nicht nur ein „eher beständiges“, sondern auch ein „situitives Moment“ besitze (Lenord 2010, S. 101-102); auch diese Aspekte sind aus der Selbstkonzept-Diskussion bekannt.

3.2.2.1.2 Studien zum Selbst von Musiklehrern

Anne Niessen wendet in einem späteren Aufsatz explizit das Konstrukt des Selbstkonzepts auf das für die Habilitationstudie zu Individualkonzepten erhobene Datenmaterial an. Allerdings verwendet sie dabei einen verhältnismäßig engen Begriff von Selbstkonzepten, definiert als „Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich“ (Niessen 2007, S. 31), wie er eher für quantitative Studien üblich ist. So ist es ihr aber möglich, Marshs I/E-Modell (s. Kapitel 3.1.2.8), das sich ebenfalls auf einen fähigkeits- und leistungsbezogenen Selbstkonzeptbegriff

stützt, auf ihre Daten zu beziehen. Sie entnimmt dem I/E-Modell eine Aussage, die sich lediglich auf den ‚internen Vergleich‘ bezieht: dass „Leistungsindikatoren in einem bestimmten Bereich positive Effekte auf die akademischen Selbstkonzepte in diesem, aber negative Effekte auf Selbstkonzepte in anderen Bereichen ausüben“ (Niessen 2007, S. 32). Wenn die Autorin nun anhand ihrer Daten prüft, ob „im Sinne des I/E-Modells ein hohes musikalisch-künstlerisches Selbstkonzept die Ausprägung des pädagogischen Selbstkonzepts behindert“ (Niessen 2007, S. 36), dann offenbaren sich m. E. Spannungen zwischen den beiden Polen der quantitativen Forschung mit ihrem eng umgrenzt operationalisierten Selbstkonzeptbegriff auf der einen Seite und der so offenen qualitativen Forschung auf der anderen Seite. Denn erstens sprechen Menschen in freien Gesprächen selten isoliert über ihre Fähigkeiten und deren Bewertung, wie es in quantitativer Forschung herbeigeführt wird. Die Probandenzitate, die Niessen zum Beleg anführt, dass nämlich im Ergebnis ein ‚hohes‘ musikalisches Selbstkonzept der „Bildung eines pädagogischen Selbstkonzepts“ (S. 39) nicht im Wege stehe, umfassen dementsprechend auch nicht nur fähigkeitsbezogene Aussagen. Niessen führt für beide Bereiche beispielsweise an, wovon die Lehrer „überzeugt“ sind (S. 35), was für sie „persönliche Bedeutsamkeit besitzt“ (S. 37), oder was sie regelmäßig tun. Nur auf das Klavierspiel bezogen sagen einige der zitierten Lehrer explizit, dass sie sich in diesem Bereich höhere Fähigkeiten wünschen würden. Zweitens klingt im Kontext dieses qualitativen Forschungsprojekts der Ausspruch missverständlich, dass „im Sinne des I/E-Modells ein hohes [...] Selbstkonzept“ in einem Bereich „die Ausprägung“ eines anderen Selbstkonzepts „behindere“. Denn tatsächlich ‚in der Ausprägung behindert‘ wird ja nach Marsh nur das Maß der Selbstbewertung der eigenen Fähigkeiten im besagten Bereich. Das Modell sagt schlicht voraus, dass die Probanden ihre Fähigkeiten im einen Bereich dann niedriger bewerten als die entsprechenden Leistungen (und somit die messbaren Fähigkeiten) in diesem Bereich es würden vermuten lassen, wenn ihr Fähigkeitsselbstkonzept in einem anderen Bereich noch stärker ausgeprägt ist, weil sie sich dann an letzterem messen (interner Vergleich). Das I/E-Modell sagt m. E. hingegen nicht aus, dass die Ausprägung eines Selbstkonzeptbereichs in qualitativer Hinsicht durch ein ‚hohes Selbstkonzept‘ in

einem anderen Bereich behindert würde, also dass Fähigkeiten in diesem Bereich nicht wahrgenommen oder sogar nicht „ausgeprägt“ würden.⁵⁷ Niessen sucht nach einem negativen Einfluss vom musikalischen Selbstkonzept auf das pädagogische Selbstkonzept und Individualkonzept und nicht nach Einflüssen in anderer Richtung, da das musikalische Selbstkonzept mit Studienabschluss bereits deutlich ausgeprägt sei, sich hingegen pädagogisches Selbstkonzept und Individualkonzept schwerpunktmäßig erst in Referendariat und Berufstätigkeit „herausbilden“ (S. 33). Der besagte negative Einfluss im Sinne des I/E-Modells kann schließlich nicht festgestellt werden. Vielmehr stünden bemerkenswerterweise das musikalisch-künstlerische und das pädagogische Selbstkonzept „relativ unverbunden nebeneinander“ (S. 37).

In einer kleinen unveröffentlichten Studie zur „Entwicklung des professionellen Selbst von Musiklehrpersonen“ verbinden Spychiger, Allesch und Oebelsberger (2007) Aspekte qualitativer und quantitativer Selbstkonzeptforschung. Das Projekt hat eher den Charakter einer Vorstudie: Die qualitativen Interviews mit vier Musiklehrenden mit jeweils hoher Identifikation mit ihrem Beruf wurden nicht systematisch ausgewertet und für die eingesetzten quantitativen Instrumente (Skalen zur Selbsteinschätzung berufsbezogener Variablen, Fragebogen zur beruflichen Selbstwirksamkeit) ist die Stichprobe zu klein, um Aussagen zu treffen. Interessant ist aber, dass die Autoren sich das professionelle Selbst von Musiklehrenden aufgrund von theoretischen Überlegungen in vier Bereiche gegliedert vorstellen, die sich alle in allen vier Interviews haben wiederfinden lassen: einen künstlerisch-ästhetischen, einen fachlich-didaktischen, einen pädagogischen und einen sozial-systemischen Bereich (Spychiger/Allesch/Oebelsberger 2007, S. 31).

Nopi Nicolaou Telemachou untersuchte mit qualitativen Methoden, wie sich ein „Music-Methods-Training“ bei zukünftigen fachfremden Grundschullehrern in Zypern auf deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Bereich des Musikunterrichts auswirkte. Insgesamt konstatiert die

57 Bedenkt man die wahrnehmungs- und handlungsleitenden Funktionen von Selbstkonzepten, so könnte eine niedrige Bewertung in einem Bereich letztendlich doch zu einer Beeinträchtigung der Ausprägung des Selbstkonzepts in qualitativer Hinsicht und sogar der Entwicklung von Fähigkeiten in diesem Bereich führen. Diese Überlegung ist jedoch m. E. nicht Bestandteil von Marsh's I/E-Modell.

Autorin „a lack of confidence“ der Lehrer bezüglich ihrer bevorstehenden Aufgabe, fachfremd Musik zu unterrichten, konnte aber deutliche Veränderungen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen „in eine positive Richtung“ durch die Teilnahme an der Fortbildung verzeichnen (Telemachou 2007).

Auch Alexander Seeshing Yeung, der im vorliegenden Literaturbericht bereits als Ko-Autor von Marsh in Erscheinung trat, bezog sich in einer gemeinsamen Studie mit Edwin King Por Wong auf eine Fortbildung für fachfremde Grundschulmusiklehrer (Yeung/Wong 2004). Es handelte sich um eine 144-stündige Nachqualifizierungsmaßnahme für bereits fachfremd unterrichtende Musiklehrer in Hongkong, die parallel zu einer entsprechenden Nachqualifizierungsmaßnahme für das Fach Kunst durchgeführt wurde. Eine Entwicklung des Selbstkonzepts über die Zeit der Fortbildung hinweg wurde allerdings nicht untersucht. Ein lediglich einseitiger Fragebogen mit insgesamt zehn an Marshs SDQ-II angelehnten Items, je fünf im Fach Kunst und Musik (z. B. „I am good at music“), wurde einmalig an die Absolventen der Schulung versandt. Der Rücklauf umfasste 517 verwertbare Antworten. Die Forschungshypothese, dass bei den nachqualifizierten und wieder im Beruf stehenden Musiklehrern das musikbezogene Selbstkonzept ‚höher‘ sei als das kunstbezogene und bei Kunstlehrern umgekehrt das kunstbezogene Selbstkonzept ‚höher‘ sei als das musikbezogene, konnte bestätigt werden.

Soweit meine Literaturrecherchen ergeben haben, stellt der Text „Über Berufszufriedenheit bei Musiklehrern – Veränderungen der Selbstkonzepte unter dem Einfluss der Neuen Medien“ von Günther Kleinen (2004) die letzte Quelle aus dem Bereich der empirischen Musikpädagogik dar, die das Konstrukt des Selbstkonzepts im Hinblick auf Musiklehrer ausdrücklich nennt. Allerdings spielt das Konstrukt im Text, der einige Daten des qualitativen Bremer Forschungsprojekts „Good Music Teacher“ vorstellt, eine Nebenrolle. Zudem erfahren beide ursprünglich deskriptiven Begriffe des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit hier eine normative Bedeutungsverschiebung:

„Pädagogische Selbstkonzepte sind die Basis für das Unterrichten, für Leben und Arbeit der Musiklehrer/innen. [...] Welche Selbstkonzepte erteilen den Musiklehrern richtige Antworten auf die Herausforderungen durch die neuen Medien?“ (Kleinen 2004, S. 76)

„Für professionelles Lehrerhandeln ist [...] eine Eigenschaft von zentraler Bedeutung: die Selbstwirksamkeit (self-efficacy). Denn ohne diese würde die betreffende Person sozusagen auf der Stelle treten und wäre nicht in der Lage sich entsprechend den ständig veränderten Anforderungen des Berufs weiter zu entwickeln.“ (Kleinen 2004, S. 77)

Mit dieser eher umgangssprachlichen Verwendung der Begriffe stellt Kleinen allerdings im schulpädagogischen Diskurs keinen Einzelfall dar (vgl. Studienseminar für Lehrämter in Kleve I; Bönsch 2008; Bauer 1998). So wird das „berufliche Selbstkonzept“ von Lehrern auch beim Erziehungswissenschaftler Manfred Bönsch so definiert:

„Mit dem Begriff des beruflichen Selbstkonzepts ist eine strukturierte und handlungsleitende Vorstellung über die Prämissen, Optionen und Handlungspräferenzen beruflicher Tätigkeit gemeint, also ein abgeklärtes Verhältnis zum eigenen Beruf [...].“ (Bönsch 2008, S. 54)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Selbstkonzeptforschung bei Musiklehrern noch in den Kinderschuhen steckt. Die einzigen beiden vorgestellten Studien, die als elaboriert bezeichnet werden können und ausführlich publiziert vorliegen, befassen sich mit dem Konstrukt des Individualkonzepts (Niessen 2006; Lenord 2010). In der Veröffentlichung, in der Niessen (2007) die Perspektive des Selbstkonzepts auf ihre Daten anwendet, wird ein reduzierter, nämlich ausschließlich fähigkeitsbezogener, Begriff des Selbstkonzepts verwendet. Der Forschungsbericht von Spychiger et al. (2007) wurde nach der Durchführung erster vier, nicht systematisch ausgewerteter Interviews erstellt. Von Telemachou (2007) liegt nur ein 3-seitiges Exposé zu einem Tagungsbeitrag vor und Yeung und Wong (2004) bestätigten in einer schlichten Fragebogenerhebung eine schlichte These. Kleinen (2004) schließlich verwendet den Begriff, entfaltet ihn aber nicht systematisch vom Stand der Forschung und wendet ihn auch nicht systematisch auf seine Daten an – wohlgermerkt handelt es sich auch hier um eine erste Veröffentlichung vorläufiger Gedanken eines laufenden Forschungsprojekts. In der Quantität ebenfalls übersichtlich, aber in der Qualität insgesamt ausgereifter gestaltet sich die Literaturlage in der Selbstkonzeptforschung bei anderen Lehrerguppen.

3.2.2.2 Selbstkonzeptforschung in Bezug auf andere Lehrergruppen

Die sieben Studien, die nun vorgestellt werden, variieren in vielerlei Hinsicht: Im Hinblick auf das Bezugsland (Deutschland, Australien, China), die untersuchte Lehrergruppe (Grundschullehrer, Hochschullehrer, Sonderpädagogen, Handelsschullehrer, Sportlehrer) und das methodische Vorgehen (fünf quantitative Studien mit völlig unterschiedlichen Instrumenten, zwei sehr unterschiedliche qualitative Studien). Daher lassen sich auch ihre Ergebnisse nur schwer vergleichen und zusammenfassen. Dennoch wird im Anschluss der Versuch einer Zusammenschau der für die vorliegende Arbeit interessant erscheinenden Ergebnisse unternommen. Die ersten beiden vorgestellten Studien verwenden zwar nicht explizit das Konstrukt des Selbstkonzepts, liefern aber wichtige Ergebnisse zu den Selbstkonzepten von Grundschullehrern in Deutschland.

In ihrer quantitativen Fragebogenstudie zu den Motiven der Studien- und Berufswahl bei Grundschullehrern in Deutschland verwendeten Weiß et al. (2009) neben Skalen zur Studien- und Berufswahl auch eine Skala von Jerusalem und Schwarzer (1999) zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sowie ein Messinstrument, um zu erfassen, wie stark Unsicherheiten als Bedrohung empfunden werden. Bei der Befragung von 1385 Lehramtsstudierenden, davon 288 für das Grundschullehramt, stellte sich heraus, dass Studierende des Grundschullehramts ihre Selbstwirksamkeit signifikant niedriger einschätzen als angehende Gymnasiallehrer. Auch empfinden sie unsichere Situationen signifikant stärker als Bedrohung, als es bei den Gymnasiallehrämtern der Fall ist. Gegenüber den Studierenden des Realschul- und Gymnasiallehramts ist die Motivation, Lehrer zu werden, signifikant stärker pädagogisch motiviert (,pädagogische Motivation', ,Idealismus', ,Schüler fördern'), aber gleichzeitig weniger fachlich: Die Autoren sprechen sogar von „geringem fachlichen Interesse“ als Teil des gewonnenen „Profils der Grundschullehrkraft“ (S. 135).

Auch Anett Wilde (2005) greift für ihre Fragebogenstudie zum Thema „Berufliches Selbstbild in Abhängigkeit vom Geschlechterverhältnis in einem Beruf“ auf Grundschullehrer in der Ausbildung zurück, diesmal während der zweiten Ausbildungsphase. Sie untersucht die beiden Be-

rufgruppen Grundschullehrer und Polizisten hinsichtlich ihrer beruflichen Selbstsicht und verwendet dabei neben weiteren adaptierten Befragungsinstrumenten eine Selbstwirksamkeitsskala von Abele et al. (2000), eine Self-Esteem-Skala von Rosenberg (1965), sowie ein eigenes, auf der Grundlage einer eigenen Vorstudie entwickeltes, Instrument mit 116 Items für das berufliche Selbstbild. Das eigene Instrument umfasst Items zu den Kategorien ‚Berufliche Kompetenz‘, ‚Körperliches Durchsetzungsvermögen‘, ‚Verhältnis zu Kolleg/innen‘, ‚Soziale Fähigkeiten‘, ‚Autorität‘, ‚Vorbildfunktion‘, ‚Emotionale Kontrolle‘, ‚Entscheidungssicherheit‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Ordnung‘ sowie ‚Zusammenhang Beruf und Privatleben‘, zu denen jeweils einmal bezogen auf das Real-Selbstbild und einmal auf das Ideal-Selbst die Zustimmung mittels einer 6-stufigen Likert-Skala abgefragt wurden. Bei den 170 untersuchten Grundschullehrern handelte es sich um Referendare aus Nordrhein-Westfalen und Hessen. In der Ergebnisdarstellung liegt der Fokus der Autorin deutlich auf Geschlechter-Effekten, die für die vorliegende Arbeit nicht von allzu großer Relevanz sind, und als Vergleichsgruppe stehen lediglich Polizisten zur Verfügung. Einige der von Wilde genannten Berufseffekte lassen sich m. E. ganz einfach auf die unterschiedlichen Berufsaufgaben zurückführen: So ist es nicht weiter verwunderlich, dass Polizisten im Idealbild größeren Wert auf körperliches Durchsetzungsvermögen legen (S. 150) und Grundschullehrer stärker ein gutes Vorbild für andere abgeben wollen (S. 152). Einige interessante Ergebnisse bietet die Studie aber dennoch auch für die vorliegende Arbeit: Für beide untersuchten Berufsgruppen gilt, dass sie ihre berufliche Kompetenz von allen abgefragten Selbstbildbereichen am niedrigsten bewerten (S. 147) und hier die Diskrepanz zum Idealbild am größten ist (S. 150). Allerdings schätzen Polizisten berufliche Kompetenz noch wichtiger ein als Grundschullehrer (S. 150). Grundschullehrer unterscheiden sich weiterhin gegenüber Polizisten dadurch, dass sie sich eine geringere Fähigkeit zur emotionalen Kontrolle zuschreiben (S. 148), ihnen Ordnung und Disziplin wichtiger ist (S. 153), die sie sich auch stärker zuschreiben (S. 149), dass sie größeren Wert auf soziale Fähigkeiten legen (S. 152), und dass es ihnen schwerer fällt, Beruf und Privates zu trennen (S. 149). Außerdem ergaben die Auswertungen der Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsskalen, dass sowohl Selbst-

wertgefühl als auch Selbstwirksamkeitserwartungen bei Grundschullehrern deutlich weniger ausgeprägt sind als bei Polizisten (S. 158). Allerdings bezeichnet Wilde dennoch auch Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit von Grundschullehrern als hoch (S. 160). Um Wildes Arbeit in dieser kurzen Darstellung annähernd gerecht zu werden, seien auch noch die prägnantesten Geschlechter-Unterschiede benannt, die allerdings insgesamt weniger ausgeprägt sind als die Unterschiede zwischen den beiden Berufsgruppen: Wenn sich Geschlechtereffekte in den Diskrepanzen zwischen Real- und Ideal-Selbstzuschreibungen zeigen, so in den Bereichen Autorität und emotionale Kontrolle, sind es immer die Frauen, deren Real-Selbst stärker vom Ideal abweicht. Während Frauen sich höhere soziale Fähigkeiten zuschreiben, betrachten sich Männer als körperlich durchsetzungsfähiger, belastbarer und gelassener und im Auftreten selbstbewusster (S. 188).

Chan et al. (1993) untersuchten, welche Effekte das Selbstkonzept von Grundschul-Klassenlehrern einerseits auf die beiden Größen „use of power“ und „leadership“ der Lehrer haben und andererseits auf Schüler-„Outcomes“, namentlich auf deren Selbstkonzepte, deren Einstellungen gegenüber Peers, Lehrern und Schule sowie auf ihre Lernmotivation. Die „Teacher Self Concept Scale“ wurde speziell für dieses Forschungsprojekt entwickelt, die anderen Skalen unverändert oder leicht modifiziert aus der Literatur übernommen. Eine systematische Herleitung der vier Dimensionen „Personal Self“, „Pedagogical Self“, „Social Self“ und „Administrative Self“ für die selbstentwickelte Skala bieten die Autoren in ihrem Aufsatz nicht, noch nennen sie Beispiele für die insgesamt 64 Items. Da die Größen „use of power“ und „leadership“ ebenfalls durch Selbstaussage der Lehrer erhoben wurde, kann man diese Aspekte ebenfalls als Teile des Selbstkonzepts ansehen, für die Autoren liegen sie aber außerhalb des Konstrukts. Von den zahlreichen Teilergebnissen der Studie mit 132 Klassenlehrern und ihren Schülern sei hier vor allem eines herausgegriffen: Die drei Selbstkonzept-Dimensionen Social, Personal und Pedagogical Self (bei den Lehrern) korrelieren signifikant mit den „educational outcomes“ der Schüler (S. 25). Für die Lehrer-Aus-, Fort- und Weiterbildung fordern die Autoren angesichts dieser deutlichen Auswirkungen:

„Social, Personal and Pedagogical Self should be included as one of the core elements in all pre-service and in-service teacher training programmes.“
(Chan et al. 1993, S. 25)

Die Autoren gehen sogar so weit, Schulleitern zu raten, für die Zuteilung von Lehrern auf deren Selbstkonzepte zu achten. So solle man einem möglichen Klassenlehrer mit ‚niedrigem Selbstkonzept‘ andere Fachlehrer mit ‚höherem Selbstkonzept‘ zur Seite zu stellen, damit der negative Einfluss auf die Schüler-Outcomes wenigstens in einigen Fächern ansatzweise ausgeglichen werden kann.

Roche und Marsh (2000) haben den Fragebogen für ihre quantitative Erhebung zum Thema „Multiple dimensions of university teacher self-concept“ mit insgesamt 209 Hochschullehrern parallel zu einem bereits existierenden Evaluationsbogen für Studenten zur Bewertung von Lehrveranstaltungen aufgebaut. Lehrerfragebogen sowie Studentenfragebogen umfassten neun A-priori-Faktoren, die als solche empirisch bestätigt werden konnten:

„Learning/Value (whether feelings of worthwhile achievement are fostered); Instructor Enthusiasm; Organisation/Clarity; Group Interaction (promotion of social aspects of learning); Individual Rapport (approachability, warmth, acknowledging learners’ individuality); Breadth of Coverage (contrasting different ideas or theories to facilitate generalisation); Assessment/Grading (quality of feedback on appropriate assessments); Assignments/Readings (perceived value of assignments, required readings, etc.); Workload/Difficulty (optimising demands to foster deep learning).“ (Roche/Marsh 2000, S. 451)

Studenten und Lehrer bezogen ihre Bewertungen auf dieselbe halbjährige Unterrichtsveranstaltung, so dass die erhobenen Aspekte des Lehrerselbstkonzepts für quantitative Selbstkonzeptforschung bemerkenswert konkret sind. Die Lehrer wurden angehalten, ihre eigene Meinung abzugeben, nicht die vermutete der Studenten. Einige Lehrer führten die Selbstevaluation erst durch, nachdem sie bereits das Feedback ihrer Studenten bekommen hatten, die anderen davor. Bei den Lehrern mit Feedback-Kennntnis waren die Übereinstimmungen mit den Schülerevaluationen für acht von neun Faktoren systematisch höher als bei den Lehrern ohne Feedback-Kennntnis, was verdeutlicht, dass die Lehrer ihr Selbstkonzept zu einem gewissen Grad dem Fremdfeedback anpassen, sowohl nach oben als auch nach unten. Lediglich der neunte Faktor, Workload/Diffi-

culty, stimmte bereits bei den Lehrern ohne Feedback-Kennntnis deutlich mit den Studenten-Antworten überein (S. 463). Ein weiteres interessantes Ergebnis liegt darin, dass in beiden Lehrergruppen und bei den Studierenden die zwei ‚zwischenmenschlichen‘ Faktoren „Group Interaction“ und „Individual Rapport“ systematisch eher hoch bewertet wurden und die drei eher ‚fachlichen‘ Faktoren „Learning/Value“, „Breadth of Coverage“ und „Assignment“ systematisch niedrig (S. 464). Als weiteres Ergebnis wurde die Hypothese bestätigt, dass die Selbstevaluationen der Lehrer weit differenzierter ausfallen als es in den Studentenantworten der Fall ist, also die verschiedenen Faktoren bei den Lehrern weniger stark korrelierten (S. 465). Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass Selbstbilder generell differenzierter ausfallen als Fremdbilder.

Bereits die beiden gerade referierten Studien zum Lehrerselbstkonzept von Roche und Marsh sowie von Chan et al. heben sich durch alternative Erhebungsinstrumente von der ‚typischen‘ Forschung zum akademischen Selbstkonzept ab, häufig angelehnt an Marshs Self Description Questionnaires. Roland Stein (2004b) geht noch ein Stück weiter weg von der Fähigkeitsfokussierung hin zu breiterer Einstellungsforschung. In seiner Habilitationsstudie geht er unter der Perspektive des Selbstkonzepts „im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik“ den Fragen nach, „wie Lehrer für Sonderpädagogik ihre Arbeit sehen, was ihnen wichtig ist und was sie als Erwartungen erleben“ (Stein 2005, S. 346). Wenn Stein gleichermaßen nach selbstzugeschriebenen Eigenschaften, Kompetenzen und Aufgaben fragt, dann liegt besonders in der Frage nach den Aufgaben (wie beispielsweise „Für die Schüler ein Vorbild sein“, Stein 2007, S. 352) ein Ansatz, der gerade im Bereich der beruflichen Selbstkonzeptforschung viel versprechend erscheint. Hier finden sich Parallelen zum bereits vorgestellten Instrument zur Erhebung des „beruflichen Selbstbildes“ von Wilde (2005). Eigenschaften (wie beispielsweise „bedacht und vorsichtig sein“) und Kompetenzen fasst Stein schließlich zusammen, wie es die Analysen seiner Daten nahelegen, unterscheidet davon aber weiterhin Aufgaben. Diese beiden Bereiche gliedert er wiederum jeweils in die drei Selbst-Aspekte Aktual („bin ich“, „habe ich“, „realisiere ich“), Ideal („halte ich persönlich für wichtig“) und Sollte („wird allgemein für meinen Beruf als wichtig erachtet“) auf (vgl. Stein 2004a, S. 95). Die Zusam-

menstellung der Items in den so gewonnenen sechs Bereichen beruhte neben Literaturanalysen auf den Ergebnissen einer qualitativen Vorstudie. „Obwohl das Selbstkonzept eine sehr individualisierte Variable darstellt“ (Stein 2005, S. 347), fällt Stein aus Gründen der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse die Entscheidung für eine quantitative Hauptuntersuchung. In den „Fragebogen zur Erfassung des berufsbezogenen Selbstkonzepts bei Lehrern für Sonderpädagogik, FEBS-LS“ nimmt Stein auch Fragen zu „bestimmten beruflichen Spannungsfeldern, zu Bewusstheit, zu Selbstaufmerksamkeit und zur Selbstakzeptanz“ (Stein 2004a, S. 95) auf. Die außerdem aufgenommenen Items zu Berufs-Unzufriedenheit und Burnout (z. B. „Ich fühle mich in der Schule oft niedergeschlagen“), die Stein selbst als zusätzliche „Begleit-Variablen“ (Stein 2004a, S. 95) bezeichnet, könnten in einem weiten Verständnis des Begriffes ebenfalls unter das Selbstkonzept gefasst werden. Die Stichprobe umfasst 345 verwertbare Fragebögen von Lehrern an 70 Schulen. Die aussagekräftigsten Ergebnisse, die Stein auch in kürzeren Aufsätzen über seine Studie nennt, beziehen sich vor allem auf die Zusammenhänge von ‚aktual‘ selbstgeschriebenen Eigenschaften, Kompetenzen und Aufgaben mit dem Burnout-Syndrom. So konnten beispielsweise „Positiver Schülerbezug“ und „Zusammenarbeit mit Kollegen“ als Variablen identifiziert werden, die in einem negativen Zusammenhang mit Burnout stehen, die Dimension „Kontrolle und Distanz“ hingegen weist einen positiven Zusammenhang mit Burnout auf. Eigenschaften und Kompetenzen, die von den Probanden „durchgängig in besonders hohem Maße als realisiert erlebt werden“ (Stein 2004b, S. 463) sind Zuverlässigkeit, Unbestechlichkeit, Hilfsbereitschaft, Gewahrsein und Reflexivität, Selbstkontrolle und Engagement sowie Aufgeschlossenheit für Anregungen. Einen „erheblichen Optimierungsbedarf“ (Stein 2004b, S. 464) hingegen deuteten die Diskrepanzen von Aktual-Aussagen zu Ideal- und Soll-Aussagen im Bereich der emotionalen Belastbarkeit, der Regulationsfähigkeit und der Distanzierung an.

Ein ähnlich umfassender Begriff von Selbstkonzepten wie bei Stein findet sich auch in den qualitativen Studien von Jianping Zheng und Herbert Zoglowek, bei denen nun allerdings in Erhebung, Auswertung und Ergebnisdarstellung die Einzelprobanden deutlich in den Vordergrund

rücken. Zheng (2006, S. 84) spricht sich grundsätzlich dafür aus, bei der Erforschung von Selbstkonzepten und subjektiven Theorien qualitative Methoden zu verwenden. Denn dazu sei „die Berücksichtigung der Subjektivität zentral“ (S. 100), deren Zugang nicht durch Vorab-Hypothesen und vorformulierte Items zu realisieren sei, sondern vielmehr im „interaktiven Vorgehen im qualitativen Ansatz“ (S. 101). Hintergrund zu Zhengs Studie zu den Selbstkonzepten und subjektiven Theorien von Handelslehrern in Shanghai war ein GTZ-gefördertes und am Institut für Berufsbildung an der Tongji Universität Shanghai angesiedeltes Kooperationsprojekt der deutschen und der chinesischen Regierungen zur Ausbildung von Berufsschullehrern, die Reformgedanken bezüglich guten Unterrichts in die Handelsschulen tragen sollten. Zheng machte sich zum Ziel, Selbst- und Weltbilder der praktizierenden Handelsschullehrer daraufhin zu untersuchen, inwiefern das Reformkonzept daran anschlussfähig sei (S. 130). Aus der Beschäftigung mit dem Konstrukt des Selbstkonzepts gingen für ihn folgende Fragen für die Erhebung von Lehrerelbstkonzepten hervor, die in seinem Interviewleitfaden eine Rolle spielten:

„Wie erlebe ich meinen eigenen Unterricht? – [Selbstwahrnehmung des eigenen Unterrichts und emotionale Wertschätzung von Lehrern]

Was für Ansprüche stelle ich an meinen Unterricht? – [Erwartungen, Wünsche, Leitbild, zur Selbstwertschätzung]

Wie fühle ich mich in meinem Unterricht gemessen an anderen Unterrichten? – [Selbstwertschätzung, Wahrnehmung der Ist-Soll-Diskrepanz]

Was würde ich in meinen [sic!] Unterricht künftig gern anders machen? – [Motivation, Selbstkontrolle und -regulation, ideales Selbst]

Was erwarten andere, was ich im Unterricht tun sollte? – [normatives Selbst]

Wie schätze ich meine Wirkungen im Unterricht ein? – [Selbstwertschätzung, Selbstwirksamkeit]“ (Zheng 2006, S. 91)

Zheng führte narrative Interviews mit 19 Handelslehrern sowie Gespräche mit Schulleitern und Mitarbeitern des Schulamts. Alle wörtlich transkribierten Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Ähnlich wie auch Niessen in ihrer Individualekonzept-Studie, stellt Zheng die Selbstkonzepte und subjektiven Theorien der Einzelprobanden ausführlich in Textform vor; allein die Vorstellung der 19 Lehrer und ihrer Selbstkonzepte/subjektiven Theorien umfasst über 120 Seiten. So kommt er auch in

der Ergebnisdarstellung seiner Forderung nach einem „tiefgründigen Erfassen der Selbstwahrnehmung der einzelnen Lehrer“ (S. 102) nach. Dabei analysiert Zheng nicht, was an seinen Probandenportraits nun im Einzelnen zu Selbstsicht oder zu Weltsicht, zu subjektiven Theorien oder zum Selbstkonzept zu zählen sei. Jeder Lehrer wird unter einer aussagekräftigen Überschrift vorgestellt, die in der Regel Selbstkonzept-Aspekte wie Berufs(un)zufriedenheit, Selbstbewertung oder Rollenverständnis in den Vordergrund stellt, z. B. „Hohe Berufsfreude und Einfühlungsvermögen bzgl. der Schüler“ (S. 133), „Selbstzufriedenheit und Wandel in der Arbeitshaltung“ (S. 208) oder „Rollenverständnis als Erzähler und Erklärer mit Wunsch nach einer schüleraktiven Teilnahme“ (S. 228). Die Vorstellung gliedert sich in 1. Eckdaten zur Person, 2. Beschreibung der Gesprächssituation und Zusammenfassung der Hauptgesprächsthemen, 3. je nach Person drei bis acht inhaltliche Kapitel zu individuellen Kategorien (z. B. „Unsicherheit aufgrund des Mangels an betrieblichen Erfahrungen“, S. 163) und 4. eine Zusammenfassung. Auch die probandenübergreifenden Analysen gehen nicht explizit auf einzelne Konzepte der Selbstkonzeptforschung ein, sondern orientieren sich stark an der Ausgangsfrage nach der Anschlussfähigkeit des Reformkonzepts an die Selbstkonzepte/subjektiven Theorien. Im Hinblick darauf entwickelt Zheng eine Typologie der „offenbaren didaktischen Selbstkonzepte und der damit verbundenen subjektiven Theorien“ (S. 255). Beim ersten Typ stehen Auswendiglernen und Drill im Vordergrund, beim zweiten Typ das Erklären (auf Seiten der Lehrer) und Verstehen (auf Seiten der Schüler) von Zusammenhängen, beim dritten Typ die Aktivierung zum selbsttätigen Denken in offenen und problemorientierten Lernarrangements. Insgesamt zeichnen sich die Lehrer durch ein „geringes Bewusstsein hinsichtlich der fehlenden pädagogischen Vor- und Weiterbildung“ aus (S. 262), gerade im Vergleich zu durchaus bewussten fachlichen und fachwissenschaftlichen Defiziten. Dennoch kommt Zheng zu dem Schluss, dass die „Reformideen der Lehrer im kaufmännischen Bereich durchaus mit der Leitidee [des Reformansatzes, L.H.], die in dieser Arbeit vertreten wird, vereinbar“ sind (S. 255). Er verweist aber auch auf die vielen äußeren Faktoren, die jeweils von mehreren Probanden als hinderlich für die Durchführung guten Unterrichts erlebt werden und die somit auch eine

Reform erschweren könnten: Er fasst diese äußeren Bedingungen in drei Faktoren zusammen: 1. Die Schüler (deren „schlechte Schülervorbildung, Intelligenz und Lernbereitschaft“ teilweise bemängelt werden, S. 263), 2. institutionelle Faktoren wie Schulausstattung und Umgang im Kollegium sowie 3. bildungskulturelle Faktoren.

Herbert Zoglowek (1995) setzt in seiner qualitativen Studie zu den Selbstkonzepten von Sportlehrern wiederum einen ganz anderen Schwerpunkt. Dieser liegt in der Entwicklung und Reflexion von Forschungsmethoden zur adäquaten Erhebung von Lehrerelbstkonzepten. Zogloweks methodisches Vorgehen umfasst im Wesentlichen Leitfadeninterviews und deren inhaltsanalytische Auswertung, eine Strukturlegetechnik und eine umfassende kommunikative Validierung der Ergebnisse auf Ebene der Einzelprobanden. Der Leitfaden fragt nach Beweggründen für die Berufswahl, nach der Ausbildung, der Lehrerrolle, Zielen, Problemen, der allgemeinen Situation des Faches Sport, Sportausübung in der Freizeit und Sport in der Gesellschaft (S. 105-106). Inhaltlich stellt sich der Autor die Aufgabe, sowohl grundlegende Muster für jedes Einzelinterview zu rekonstruieren als auch ein Muster, das sich aus der komparativen Analyse ergibt. Zoglowek gelingt in dieser Arbeit die Reduktion der komplexen qualitativen Daten aus den Erzählsituationen auf Aussagen, die komplett unter seinen Selbstkonzeptbegriff fallen: Er zieht aus den Gesprächen insgesamt 79 sogenannte „Postulate“ heraus, die er als Ich-Aussagen formuliert, beispielsweise „Für mich war Sport schon immer ein wichtiger Lebensinhalt“ oder „Ich mag grundsätzlich kleine Kinder bzw. die Arbeit mit ihnen“. Diese verwendet er dann in der Kommunikativen Validierung, um die Probanden mit den für sie relevanten Postulat-Kärtchen eine Selbstkonzept-Struktur legen zu lassen. Die Nähe zur Mitte des Strukturnetzes zeigt die Wichtigkeit des Postulats für die eigene Person an und verschiedene Pfeilarten bedeuten jeweils verschiedene Arten des Zusammenhangs zwischen den Postulaten. Die Vorstellung der neun Einzelprobanden findet auf der Grundlage dieser Strukturnetze statt, wobei die Netze und ihre Legende stärker im Vordergrund stehen als der dazugehörige erläuternde Text. Auch die probandenübergreifenden Ergebnisse beziehen sich auf die Postulate: Übereinstimmend von großer Relevanz sind die drei Postulate „Für mich war Sport schon immer ein wichtiger Lebensin-

halt“, (S. 260) „Ich bin zufrieden mit meiner Lehrerrolle“ und „Mein Verhältnis zu den Schülern ist eher freundschaftlich-kameradschaftlich“ (S. 260-261). Darüber hinaus fällt eher die Unterschiedlichkeit der Zusammenstellungen von zentralen Postulaten in den jeweiligen Selbstkonzept-Strukturen auf (S. 259). Übereinstimmend schreiben die Sportlehrer weiterhin ihrem Studium zwar große Relevanz für die fachliche Kompetenz zu, nicht aber für die pädagogische Qualifikation. Von der „Entwicklung einer individuellen beruflichen Identität“ (S. 269) könne erst während der ersten Berufsjahre die Rede sein.

3.2.2.3 Zusammenfassung

Die Zusammenfassung der referierten Studien zur Selbstkonzeptforschung bei Lehrern nehme ich auf zwei Ebenen vor: Ich unternehme den Versuch einer Zusammenfassung ihrer wichtigsten Ergebnisse, die auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessant erscheinen. Außerdem vergleiche ich die jeweiligen methodischen Vorgehensweisen bei der Erhebung, Analyse und Darstellung der Selbstkonzepte und stelle die jeweiligen Vor- und Nachteile dar. Welche Anregungen ich für die Anlage meines eigenen methodischen Vorgehens übernehme, bespreche ich im darauffolgenden Kapitel (3.3).

Die Ergebnisse der angeführten Studien zur Selbstkonzeptforschung bei Lehrern lassen sich nur schwer zusammenfassen. Denn erstens finden verschiedene Selbstkonzeptbegriffe Verwendung. Zweitens werden die probandenübergreifenden Auswertungen gerade in den fünf zuletzt vorgestellten Studien von fünf völlig verschiedenen Fragerichtungen bestimmt: Roche und Marsh untersuchen Lehrerselbstkonzepte im Hinblick auf Beziehungen zu Schüler-Fremdbildern, Chan et al. im Hinblick auf Effekte des Selbstkonzepts auf Machtgebrauch und Schüler-Outcomes, Stein auf Zusammenhänge mit Burnout, Zheng auf Offenheit für Reformideen und Zogloweks Schwerpunkt schließlich liegt auf den Erhebungsmethoden, weshalb probandenübergreifende Ergebnisse in den Hintergrund treten. Drittens beziehen sich die Studien nicht aufeinander, weder in der methodischen Vorgehensweise, noch in der Diskussion der Ergebnisse. Viertens divergieren die Methoden zwischen den Arbeiten so stark, dass sich eine Übertragung von Ergebnissen anderer Studien auf die eigene Arbeit schwierig gestaltet, wie sich in Niessens Anwendung des I/E-Modells auf

ihre qualitativen Daten gezeigt hat. Dennoch wird hier der Versuch unternommen, solche Ergebnisse von Studien zu Lehrerselbstkonzepten noch einmal zu nennen, die für die vorliegende Studie interessant erscheinen, und sie in eine gemeinsame Gliederung zu bringen. Damit soll zum einen ein erster Schritt unternommen werden, überhaupt Ergebnisse der referierten Lehrer-Selbstkonzeptforschung miteinander in Beziehung zu setzen. Zum anderen bieten diese Ergebnisse für meine eigene empirische Studie die Möglichkeit, daran ggf. in der Diskussion meiner Ergebnisse anzuknüpfen. Ich formuliere die Studienergebnisse hier zusammenfassend als allgemeine Sätze, so dass sie auch auf das Sample meiner Studie anwendbar wären, obwohl die Autoren sie in der Regel nur auf die von ihnen untersuchte Gruppe (z. B. Sportlehrer) beziehen. Nur wenn es sich bei der beforschten Gruppe um Grundschullehrer oder Musiklehrer handelt, wird die Gruppe explizit benannt.

Zu Teilbereichen des beruflichen Selbstkonzepts von Lehrern:

- Das berufliche Lehrerselbstkonzept lässt sich aufgliedern in die Komponenten „Personal Self“, „Pedagogical Self“, „Social Self“ und „Administrative Self“ (vgl. Chan et al. 1993), bzw. (bei Musiklehrern) in einen „künstlerisch-ästhetischen“, einen „fachlich-didaktischen“, einen „pädagogischen“ und einen „sozial-systemischen“ Bereich (vgl. Spychiger/Allesch/Oebelsberger 2007).
- Zu unterscheidende Aspekte des Lehrerselbstkonzepts sind außerdem einerseits selbst zugeschriebene Eigenschaften und Kompetenzen und andererseits selbst zugeschriebene Aufgaben (vgl. Stein 2004b).
- Fachliche Selbstkonzepte bilden sich bereits im Studium stark aus, pädagogische aber erst während der ersten Berufsjahre (vgl. Niessen 2007; Zoglowek 1995).
- Das fachliche Fähigkeitsselbstkonzept (z. B. das musikalische) und das pädagogische Fähigkeitsselbstkonzept stehen unverbunden nebeneinander (vgl. Niessen 2007).
- Defizite sind den Lehrern eher im fachlichen Bereich bewusst als im pädagogischen (vgl. Zheng 2006).

- Im Selbstkonzept von Grundschullehrern steht pädagogisches Interesse deutlich stärker im Vordergrund als fachliches (vgl. Weiß et al. 2009).

Zu Korrelationen des Selbstkonzepts mit anderen Variablen:

- Das Lehrerselbstkonzept hat Einfluss auf die Schülerselbstkonzepte und auf weitere Schüler-Outcomes (vgl. Chan et al. 1993).
- Die selbst zugeschriebenen Dimensionen positiver Schülerbezug, Zusammenarbeit mit Kollegen, Selbstkontrolle und Engagement, Gewahrsein und Reflexivität sowie Extraversion stehen in einem negativen Zusammenhang mit Burnout, während Kontrolle und Distanz einen positiven Zusammenhang mit Burnout aufweisen (vgl. Stein 2004b).

Zur inhaltlichen Gestaltung von Lehrerselbstkonzepten:

- Welche inhaltlichen Komponenten in den jeweiligen Selbstkonzepten verschiedener Lehrer von zentraler Bedeutung sind, variiert stark von Lehrer zu Lehrer (vgl. Zoglowek 1995).
- Lehrer passen ihre Selbstbewertungen an ihnen bekannte Schülerbewertungen an (vgl. Roche/Marsh 2000).
- Im ‚zwischenmenschlichen‘ Bereich fallen Lehrerselbstbewertungen positiver aus als im ‚fachlichen‘ Bereich (vgl. Roche/Marsh 2000).
- Im Idealselbst von Grundschullehrern spielen soziale Kompetenzen eine wichtige Rolle (vgl. Wilde 2005).
- Angehende Grundschullehrer schätzen ihre Selbstwirksamkeit deutlich niedriger ein als angehende Gymnasiallehrer (vgl. Weiß et al. 2009) und ebenso als angehende Polizisten (vgl. Wilde 2005). Auch ihr Selbstwertgefühl ist niedriger als das von Polizisten, allerdings immer noch als hoch zu bezeichnen (vgl. Wilde 2005).

Zu den äußeren Faktoren von Unterricht, auf die die Selbstkonzepte von Lehrern in der Unterrichtsrealität treffen:

- Die Lehrer sehen Schüler, institutionelle Bedingungen und bildungskulturelle Bedingungen (Zheng 2006), bzw. Schüler,

(Abitur-)Richtlinien, Schule, Zeitbudget und Material (Niessen 2006) weitgehend als gegeben an und teilweise als hinderlich zur Durchführung guten Unterrichts (vgl. Zheng 2006; Niessen 2006; Lenord 2010).

- Davon zu unterscheiden sind die als beeinflussbar empfundenen Unterrichtsfaktoren der Unterrichtsmethoden, -inhalte und -ziele (vgl. Niessen 2006).
- Die gegebenen Bedingungen werden geradezu als Gegenpol zu den individuellen Einstellungen und Zielen empfunden (vgl. Lenord 2010).

Weiterhin bieten die referierten Studien wichtige methodische Anregungen für die vorliegende Arbeit. Alle vorgestellten qualitativen Studien legen Wert auf die ausführliche Analyse, Interpretation und Darstellung der Selbstkonzepte der Einzelprobanden. Dabei wurden in einer Arbeit alle drei Kodierschritte der Grounded Theory zunächst auf der Ebene der Einzelpersonen durchgeführt (vgl. Niessen 2006). Die Darstellung der Selbstkonzepte/Individualkonzepte/subjektiven Theorien geschah dann entweder graphisch (vgl. Zoglowek 1995) oder in Textform. Hier wiederum entweder nur unter der Überschrift der einen Schlüsselkategorie (vgl. Niessen 2006) oder aufgegliedert nach mehreren Hauptkategorien (vgl. Zheng 2006). Außerdem wurden Vor- und Nachteile von sowohl quantitativen als auch qualitativen Vorgehensweisen deutlich: Erzählgenerierende qualitative Vorgehen stoßen auf das Problem, dass in den Aussagen der Gesprächspartner zwar viele Informationen zum Selbstkonzept eingewoben sind, die Erzählungen aber noch weit mehr umfassen als eng umgrenzte Selbstaussagen. In Niessens Aufsatz zu pädagogischen und musikalischen Selbstkonzepten (2007) beispielsweise gehen die als Beispiele angeführten Zitate weit über Niessens Selbstkonzept-Begriff hinaus. Zheng (2006) formuliert die Schlüsselkategorien für seine Probanden auf Selbstkonzept-Aspekte ausgerichtet, führt dann aber in einem umfassenden Text alles aus, was ihm in den Erzählungen des jeweiligen Probanden besonders interessant scheint, ohne explizit herauszuarbeiten, was daran Selbstkonzept sei und was außerhalb dessen liege. Auch Niessen (2006) analysiert in ihrer Habilitationsschrift nicht explizit, was an den inter-

essanten Ausführungen der Gesprächspartner nun tatsächlich argumentative Zusammenhänge im Sinne von subjektiven Theorien/Individualkonzepten aufweist und was nicht. Da das Konstrukt des Individualkonzepts durch die Integration von Selbst- und Weltsicht inhaltlich deutlich umfassender ist als das Konstrukt des Selbstkonzepts, kann allerdings ohnehin ein größerer Teil der Probanden-Aussagen umstandslos unter dem besagten Konstrukt subsumiert werden als bei der Frage nach Selbstkonzepten. Zoglowek (1995) wiederum extrahiert für die Darstellung der Einzelprobanden tatsächlich aus den Interviews nur solche Aussagen, die die eigene Person beschreiben und formuliert sie in seinen Postulaten dementsprechend in Ich-Aussagen um. Um durch dieses etwas künstliche Vorgehen nicht die empirische Bodenhaftung zu verlieren, lässt er diese Postulate und ihre Wichtigkeit für die einzelnen Selbstkonzepte wiederum von den Probanden validieren. So gelingt es Zoglowek also, nur die Selbstkonzepte der Probanden vorzustellen. Allerdings ist diese graphische Abbildung einheitlich formulierter Postulate mit nur kurzen Erläuterungen m. E. weit weniger aussagekräftig als die nicht so streng umgrenzten Selbstkonzept-/Individualkonzept-Texte der anderen Autoren. In dieser Hinsicht befindet sich also quantitative Forschung im Vorteil, da die Probanden-Antworten immer exakt dem Selbstkonzeptkonstrukt entsprechen, das die Autoren im Vorfeld operationalisiert haben. Ihr Nachteil liegt dabei aber offensichtlich 1. in der Begrenzung auf einen häufig sehr engen Selbstkonzeptbegriff, der eine Operationalisierung in Rating-Skalen und das spätere Errechnen von Effekten erst möglich macht, 2. in der Ausklammerung der Individualität von Probanden und ihren Selbstkonzepten und 3. in der Einschränkung des Blickfeldes, die Vorab-Hypothesen und vorformulierten Items immer mit sich bringen.

3.3 Bedeutung des Konstrukts für diese Arbeit

Die Auseinandersetzung mit der Selbstkonzeptliteratur soll auf drei Ebenen Eingang in meine geplante Studie finden: 1. wähle ich mein methodisches Vorgehen vor dem Hintergrund der referierten Studien, 2. liefert die Selbstkonzeptforschung Konzepte und Perspektiven, von denen sich möglicherweise einige im Prozess der Theoriegenerierung als nützlich erweisen können (s. auch Kapitel 4.1.2). 3. bietet die Auseinandersetzung

mit bisheriger Selbstkonzeptforschung eine mögliche Diskussionsgrundlage für die Ergebnisse meiner Studie.

Mein Vorhaben, die Selbstkonzepte fachfremder Grundschulmusiklehrer durch qualitative Interviews zu erheben, fand durch die Auseinandersetzung mit den referierten Studien Bestätigung. Nur so scheint es mir möglich, einen umfassenden Selbstkonzept-Begriff⁵⁸ zugrunde zu legen, wie ihn die Definitionen in Kapitel 3.1.1 weitgehend bestimmen und wie Spychiger ihn ausdrücklich auch für die Musikpädagogik fordert. Auch der Individualität der Selbstkonzepte werde ich so gerecht. In den Interviewleitfaden werde ich einige Anregungen der referierten Studien aufnehmen (s. Kapitel 4.2.1). Am ertragreichsten war die Auseinandersetzung mit den referierten Studien für den Umgang mit den Einzelfällen in der Datenanalyse, in der Darstellung und in der kommunikativen Validierung. Ich werde die Selbstkonzepte der Einzelprobanden wie Niessen (2006) durch die drei Kodierschritte der Grounded Theory rekonstruieren, sie wie Niessen und Zheng (2006) in Fließtexten präsentieren, und dabei wie Zheng den Text nach mehreren Hauptkategorien gliedern. Wie in den Arbeiten dieser beiden Autoren werde ich – anders als Zoglowek (1995) – nicht strikt darauf achten, nur solche Aspekte in die Einzelfalldarstellungen aufzunehmen, die gemäß der eigenen Definition unter das zugrunde gelegte Konstrukt fallen (bei mir Selbstkonzept, bei Niessen Individualkonzept, bei Zheng Selbstkonzept und subjektive Theorien, bei Zoglowek Selbstkonzept). Denn in heuristischer Absicht kann es sinnvoll sein, Selbstsicht von Weltsicht, kognitive Argumentationszusammenhänge von affektiv gefärbten Einstellungen zu unterscheiden. Aber diese Unterscheidung komplexen Erzählungen aufzuzwingen, in denen all dies eng miteinander verwoben ist, scheint mir zwar nicht unzulässig, aber doch wenig ertragreich. Entsprechend möchte ich aber auch nicht von Selbstkonzepten sprechen, die ich in Textform rekonstruiere, sondern von Selbsterzählungen (einem nicht theoretisch vorgeprägten Begriff), in denen die Selbstkonzepte enthalten sind. In der probandenübergreifenden Analyse werde ich meinen Fokus dann spezifischer auf Phänomene richten, die eindeutig in den Bereich des Selbstkonzepts fallen. Die von mir angefer-

58 Zur Erinnerung: In dieser Arbeit soll das Selbstkonzept als Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen verstanden werden.

tigten Selbsterzählungstexte werde ich von den Einzelprobanden kommunikativ validieren lassen, wie auch Niessen und Zoglowek es tun. Dazu werde ich, angeregt von Zogloweks Struktur-Lege-Technik zur kommunikativen Validierung von Selbstkonzepten, zusätzlich eine Technik anwenden, die Ähnlichkeit mit dem Selbstnähe-Rating bei Spychiger et al. (2009) aufweist. Im folgenden Methodenkapitel (4) wird das methodische Vorgehen meiner Studie ausführlich vorgestellt.

B) EMPIRISCHER TEIL

4 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen meiner Studie richtet sich nach der Methodologie der Grounded Theory (GT), die im Folgenden anhand von Primär- und Sekundärliteratur näher entfaltet wird (4.1), wobei ich neben ihren Kerngedanken und Vorgehensweisen auch ihre Entstehung, Entwicklung und Rezeption beleuchte. Im letzten Teil dieser weitgehend theoretischen Auseinandersetzung mit der GT gehe ich bereits auf meine eigene Studie ein, um aufzuzeigen, wie ich darin mit theoretischem Vorwissen umgehe – eine Frage, die einen wichtigen Diskussionspunkt der GT darstellt. Im zweiten Teil des Methodenkapitels (4.2) stehen die methodischen Schritte der vorliegenden Studie im Vordergrund, die hier zusammenfassend genannt sein sollen: Ich habe Leitfaden-Interviews mit acht Grundschullehrern geführt (4.2.1) und bin bei der Auswahl der Probanden nach dem Theoretical Sampling vorgegangen (4.2.2). Die Interviews habe ich nicht nur probandenübergreifend ausgewertet, wie es die GT vorsieht, sondern diese Vorgehensweise ergänzt um Einzelfallanalysen, um die jeweils individuellen Selbstkonzepte zu rekonstruieren (4.2.3). Diese Rekonstruktion habe ich in Textform vorgenommen und die jeweiligen ‚Selbsterzählungstexte‘ von den Gesprächspartnern kommunikativ validieren lassen (4.2.4). Zusätzlich habe ich Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt und die aus den Interviews generierten Kategorien als Grundlage zu deren Auswertung genutzt (4.2.5). In der probandenübergreifenden Analyse (4.2.6) richtete ich meine Aufmerksamkeit vor allem auf solche Muster in den Daten, die mit Brüchen in den Interviewerzählungen verbunden zu sein schienen und für die ich auf Anheb keine ausreichende Erklärung finden konnte. Soweit sich diese Erklärungen in der weiteren intensiven Datenanalyse – teilweise im Rückgriff auf Konzepte der Selbstkonzeptforschung – finden ließen, haben sie Eingang gefunden in die Formulierung einer gegenstandsbezogenen Theorie.

4.1 Grounded Theory

Bei der Grounded Theory (GT) handelt es sich um eine Forschungsmethodologie, die in den 60er Jahren von den beiden Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss begründet wurde und mit der ersten gemeinsamen Buchpublikation ‚Discovery of Grounded Theory‘ (1967) ers-

te Verbreitung fand. Grounded Theory bezeichnet gleichzeitig die Methodologie selbst und das Ziel eines Vorgehens nach dieser Methodologie: „die Entdeckung von Theorie auf der Grundlage von Daten“ (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 11).⁵⁹ Die Autoren setzten ihre Forderung, sozialwissenschaftliche Theorien aus empirischen Daten zu generieren, sowohl einer alleinigen Theoriebildung durch empiriefernes ‚logiko-deduktives‘ Vorgehen entgegen, als auch dem Primat Hypothesen prüfender empirischer Verfahren. Diese Forderung hat nicht nur die Entwicklung einiger anderer heute etablierter Verfahren qualitativ-empirischer Sozialforschung angeregt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 184), auch die GT selbst existiert heute in verschiedenen Varianten. Zunächst lässt sich von zwei Schulen sprechen, in die sich die beiden Begründer der GT nicht nur insofern auseinanderentwickelt haben, als beide die Ursprungsidee der GT unterschiedlich weiterentwickelten (worin diese Unterschiede bestehen, kläre ich weiter unten). Auch kritisiert Glaser die jüngeren Arbeiten seines Kollegen Strauss harsch und setzt diesen sein eigenes Vorgehen explizit entgegen. Er betont wiederholt, auch Strauss’ Vorgehen habe seine Existenzberechtigung, es könnte aber nicht mit ‚Grounded Theory‘ bezeichnet werden (vgl. Glaser 1992, S. 4, 62). In der deutschsprachigen Forschungslandschaft wiederum wird eher Strauss’ Position befürwortet und Glasers als „wissenschaftstheoretisch haltlos“ und „inkonsistent“ kritisiert (Strübing 2007, S. 159; vgl. z. B. auch Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 187). Über diese zwei Lager hinaus gibt es zahlreiche Modifikationen des Vorgehens nach der GT, an das jeweilige Feld und die jeweilige Forschungsfrage angepasst, wozu Strauss auch explizit aufruft (vgl. Strauss 1998 [1987], S. 32-33). So hat beispielsweise Sandra Tiefel darauf hingewiesen, dass das Strauss/Corbin’sche (1996 [1990]) Kodierparadigma wegen seiner starken handlungstheoretischen Prägung für den Kontext der erziehungswissenschaftlichen Forschung modifiziert werden sollte (vgl. Tiefel 2005).

59 Um die genannte doppelte Begriffsverwendung von ‚Grounded Theory‘ zu vermeiden, schlagen einige Autoren vor, nur bei der zu entwickelnden Theorie von einer ‚Grounded Theory‘ (GT) zu sprechen, die Methodologie hingegen als ‚Grounded-Theorie-Methodologie‘, bzw. ‚GTM‘ zu bezeichnen (vgl. Mey/Mruck 2007b, S. 11). Die oben beschriebene Begriffsverwendung hat sich aber ebenfalls etabliert (vgl. Böhm 2009, S. 475).

Was also macht die GT im Kern und über die verschiedenen Publikationen hinweg aus? Wie bereits erwähnt, strebt sie die Entwicklung von Theorien aus empirisch gewonnenem Datenmaterial an. Auch wenn Glaser und Strauss schon in ihrer ersten gemeinsamen Buchpublikation im Untertitel von „Strategies for Qualitative Research“ sprachen, schließen die Autoren dabei quantitativ erhobenes Datenmaterial nicht aus (vgl. Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 191). Als zentral für die Entwicklung einer GT aus dem Datenmaterial betrachteten Glaser und Strauss durch alle Publikationen hinweg 1. die Verschränkung der Arbeitsphasen Datensammlung, Datenauswertung und Theoriebildung, 2. eine Methode des ständigen Vergleichens, 3. das Theoretical Sampling⁶⁰ und 4. das Schreiben von Memos. Außerdem ist es ihnen wichtig, bis zum letzten Moment offen zu bleiben für neue Zusammenhänge, die sich in den Daten finden. Die in der Sekundärliteratur viel beschriebenen, sich gegenseitig durchdringenden Kodierphasen der GT, das offene, axiale und selektive Kodieren, kamen derart in der Publikation von 1967 noch nicht vor.⁶¹ Gerade bezüglich des Vorgehens beim axialen Kodieren gibt es deutliche Unterschiede zwischen den jüngeren Publikationen der beiden GT-Begründer. Auch Begriffe wie Konzept, Kode und Kategorie finden im besagten ‚Disco-

60 „Theoretisches Sampling (theoretical sampling): Sampling (Auswahl einer Datenquelle, Fall, Stichprobe, Ereignis etc., a. d. Ü.) auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen.“ (Strauss/Corbin 1996 [1990], S. 148)

61 Im Inhaltsverzeichnis einer der Haupt-Methodenpublikationen von Glaser oder Strauss (Glaser/Strauss 2005 [1967]; Glaser 1978; Strauss 1998 [1987], Strauss/Corbin 1996 [1990], Glaser 1992) finden sich die drei Kodierschritte erstmals in Strauss’ ‚Qualitative Analysis for Social Scientists‘ (Strauss 1998 [1987]). Glaser spricht zwar in ‚Theoretical Sensitivity‘ im Fließtext auch vom „open coding“ und davon, dass das Sampling später „selective“ wird (Glaser 1978, S. 46), aber im Inhaltsverzeichnis benennt er die drei Kodierschritte erst in ‚Emergence vs. Forcing‘ (Glaser 1992). Hier allerdings stehen die drei Schritte deshalb automatisch im Inhaltsverzeichnis, weil er den Kapitelaufbau exakt aus der Strauss/Corbin’schen (1996 [1990]) Publikation übernimmt. Mit besagter Strauss/Corbin’scher Publikation war Glaser derart nicht einverstanden, dass er Strauss in mehreren Briefen aufforderte, das Buch zurückzuziehen und entweder inhaltlich grundlegend zu verändern oder es nicht unter dem Label der GT zu publizieren. Als Strauss sich weigerte, brachte Glaser selbst eine Überarbeitung des Buchs heraus (vgl. Vorwort von Glaser 1992).

very-Buch⁶² noch nicht so trennscharf Verwendung, wie es heute in Methodenlehrgängen zur GT i. d. R. der Fall ist. Um das Vorgehen der GT dennoch stimmig darstellen zu können, beziehen sich Autoren von deutschsprachiger Sekundärliteratur zur GT häufig im Wesentlichen auf Publikationen von Strauss, bzw. Strauss und Corbin und zeigen dann abweichende Positionen von Glaser auf (vgl. Breuer 2009, S. 80; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 187, 204). Ich werde zwar teils ähnlich vorgehen, stütze mich aber bei Punkten, zu denen m. E. Konsens zwischen den Positionen von Glaser und Strauss herrscht, nach Möglichkeit auf deren gemeinsame Publikation von 1967. Außerdem ziehe ich Sekundärliteratur hinzu, die die deutschsprachige Rezeption der GT und ihrer Varianten verdeutlicht.

4.1.1 Theorieorientiertes Kodieren

Als zusammenfassende Überschrift für die Kodierschritte der GT lässt sich m. E. mit Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010, S. 195) das ‚theorieorientierte Kodieren‘ wählen. Denn die ebenfalls häufig verwendete Überschrift des ‚theoretischen Kodierens‘ (vgl. z. B. Böhm 2009)⁶³ verwendet Glaser in einer Publikation von 1978 teilweise in einer engeren Bedeutung, indem er es von einem ‚gegenstandsbezogenen Kodieren‘ („substantive coding“) abgrenzt. Die drei Schritte des theorieorientierten Kodierens, die ich im Folgenden vorstelle, finden sich anschaulich in einer Graphik von Breuer (2009), die ich am Ende dieses Kapitel abdrucke, worauf ich hier bereits verweise (s. Abb. 4, S. 154).

Die erste Analysephase des sog. ‚offenen Kodierens‘ zeichnet sich dadurch aus, dass jedes Detail in den Daten Beachtung findet, sofern es interessant erscheint. Der Blick soll dabei noch nicht „theoretisch eingeschränkt“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 204) sein, weder durch externes theoretisches Vorwissen noch durch aus den Daten entwickelte

62 Die vereinfachende Bezeichnung ‚Discovery-Buch‘ für Glasers und Strauss’ gemeinsame Publikation ‚The Discovery of Grounded Theory‘ (Glaser/Strauss 2005 [1967]) habe ich von Kelle übernommen, der dazu auf eine entsprechende „Gepflogenheit amerikanischer Kollegen“ verweist (Kelle 1996, S. 23).

63 Böhm schreibt ‚Codieren‘ mit ‚C‘, so auch in der Überschrift „Theoretisches Codieren“. Da es sich dabei lediglich um eine andere Schreibweise handelt, die keine konzeptionellen Unterschiede impliziert, übertrage ich im Fließtext seine in die in hier gewählte Schreibweise mit ‚K‘.

Konzepte und Kategorien. Strauss und Corbin beschreiben offenes Kodieren als den „Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (Strauss/Corbin 1996 [1990], S. 43). Die sprachlich formulierten Codes, die dazu den aufgebrochenen Daten – in meinem Fall den Textstellen – zugeordnet werden, können entweder den Daten selbst als sog. In-vivo-Kodes entnommen oder neu formuliert werden; in beiden Fällen aber sollen sie mit Blick auf eine zu entwickelnde Theorie gehaltvoll sein. Aus den so gewonnenen ersten Konzepten kristallisieren sich „durch Hin-und-Her-Abwägungen zwischen Datenbezug und Theorieorientierungen“ (Breuer 2009, S. 81) mit der Zeit einige stärker konzeptionell geladene Kategorien heraus, die wiederum auf ihre Eigenschaften und deren Ausprägung in den Daten untersucht werden können. Diese zentralen Kategorien bieten die erste Grundlage für die Auswahl weiterer zu untersuchender Fälle im Sinne des Theoretical Sampling.

Beim axialen Kodieren werden die einzelnen Kategorien intensiver untersucht und ihre Beziehungen sowohl zu Subkategorien als auch zu anderen Kategorien herausgearbeitet, wobei sich allmählich eine Kernkategorie herauskristallisieren soll. Für Strauss und Corbin (1996 [1990]) besteht das axiale Kodieren in der Anwendung ihres ‚Kodierparadigmas‘, wobei sie nach den ‚Ursachen‘ und dem ‚Kontext‘ eines ‚Phänomens‘ fragen, sowie nach sich darauf richtenden ‚Handlungen‘ und deren ‚Konsequenzen‘, die wiederum durch ‚intervenierende Bedingungen‘ beeinflusst werden. Glaser warnt in ‚Emergence vs. Forcing‘ (Glaser 1992) vor einem strikten Vorgehen nach diesem Kodierparadigma, da es den Daten gewisse Zusammenhänge aufzwingt und so mögliche wichtigere Zusammenhänge verdeckt. Für ihn sollten die im Kodierparadigma enthaltenen Heuristiken nur eine von vielen Möglichkeiten darstellen, Relationen zwischen verschiedenen aus den Daten ‚emergierenden‘ Kategorien herzustellen bzw. zu entdecken. Glaser benennt 18 Kodierfamilien, die als Orientierungshilfe beim axialen Kodieren dienen können, wovon nur eine Familie, die von ihm erstgenannte C-Familie, die Bestandteile des Kodierparadigmas umfasst (vgl. Glaser 1978, S. 74-81). Innerhalb dieses „Sammelsuriums“ von „Begriffen aus den verschiedensten theoretischen Kontexten, Diskussionszusammenhängen und Schulen der Sozialwissen-

schaften“ (Kelle 2003, S. 11) nennt Glaser als achte Familie die „Identity-Self Family“, die die in der vorliegenden Arbeit relevanten Konstrukte „self-concept“ und „self-evaluation“ beinhaltet.⁶⁴ Er führt aber weder den Hintergrund dieser Konzepte noch die spezifische Art ihres möglichen Nutzens für die Analysearbeit weiter aus.

Die Phase des selektiven Kodierens schließlich beschreiben Strauss und Corbin (1996 [1990], S. 94) als den Prozess „des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen.“ Dieser Analyseschritt unterscheidet sich nicht wesentlich vom axialen Kodieren, er findet aber auf einer abstrakteren Ebene statt und hat noch stärker die Integration der relevanten Kategorien sowie die Entwicklung einer „story line“ (ebenda) zum Ziel, anhand derer sich die Theorie schließlich formulieren lässt. Die Theorie kann dabei wie eine „Geschichte“ (ebenda) erzählt werden: „Eine Theorie diskursiv zu präsentieren, heißt, ihre Offenheit, ihren Reichtum, ihre Komplexität und Dichte zu unterstreichen sowie ihre Angemessenheit und Relevanz zu verdeutlichen. Eine thesenartig vorgestellte Theorie ist demgegenüber – einmal abgesehen davon, dass ein paar verstreute Kernaussagen immer nötig sind – weniger komplex, dicht und reichhaltig und überdies mühsamer zu lesen“ (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 41-42). Sollten sich in der Phase des selektiven Kodierens allerdings neue Kategorien und Zusammenhänge auftun, die zentral für die Geschichte sind, aber noch nicht mit Daten gesättigt, so sieht die GT es vor, wieder zu den vorigen Kodierschritten oder sogar zur Datenerhebung zurückzukehren: „Das Universum der gesammelten Daten wird zuerst begrenzt und dann – falls nötig – sorgfältig ausgedehnt, indem man den Erfordernissen des theoretischen Samplings gemäß zur Datenerhebung zurückkehrt“ (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 118).

Zum Status der Ergebnisse einer Grounded Theory Studie sagen Glaser und Strauss, dass es sich um Hypothesen mit vorläufigem Status

64 Die gesamte Liste von angebotenen Konstrukten innerhalb der Identity-Self-Family lautet: „Self-image, self-concept, self-worth, self-evaluation, identity, social worth, self-realization, transformations of self, conversions of identity“ (Glaser 1978, S. 76).

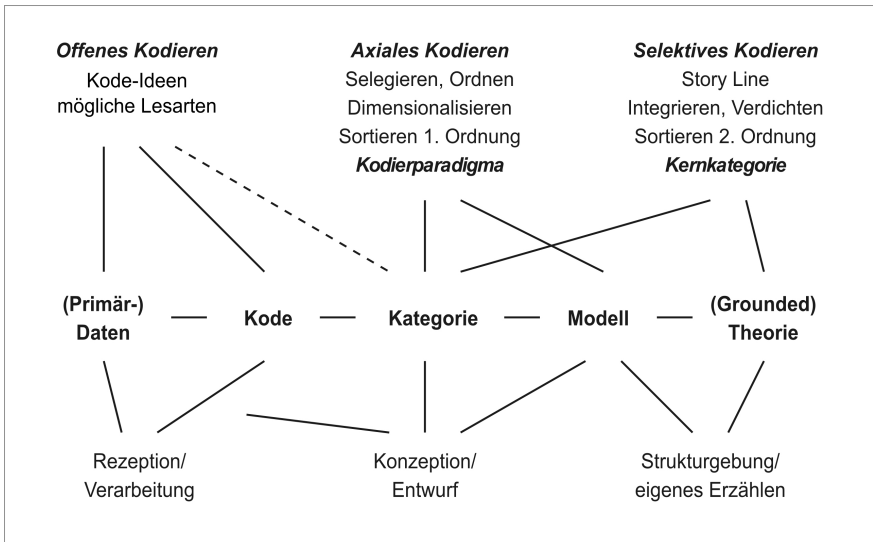


Abbildung 4: Kodierprozeduren in systematisierter Anordnung (aus Breuer 2009, S. 76)

handle, die „mutmaßliche, nicht getestete Zusammenhänge zwischen den Kategorien und ihren Eigenschaften [beschreiben] – was natürlich nicht heißt, dass man die Hypothesen nicht so gut wie möglich verifizieren sollte“ (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 49). Diese Verifikation, bzw. „Validierung“ (Strauss/Corbin 1996 [1990], S. 106) geschieht an den Daten selbst (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 38). Die GT unterscheidet zwei Arten von Theorien, die aus Empirie generiert werden können, materiale und formale. In der vorliegenden Arbeit strebe ich eine materiale Theorie an, die an den Sachbereich des Grundschulmusikunterrichts gebunden ist. Läge mein Schwerpunkt auf der Erkenntnis zu Selbstkonzepten von Menschen allgemein, würde ich eine formale Theorie anstreben. Dann müsste ich aber auch meine Fallauswahl entsprechend darauf ausrichten und könnte nicht nur Fälle aus einem Sachbereich untersuchen (vgl. Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 43, 89).

4.1.2 Umgang mit theoretischem Vorwissen

Die Entscheidung, hier noch einmal gesondert auf den Umgang mit theoretischem Vorwissen im Rahmen der GT einzugehen, hat zwei Gründe: Erstens halten mehrere Autoren von Sekundärliteratur die frühen Positionen Glasers und Strauss' sowie Glasers heutige Position diesbezüglich für „wissenschaftstheoretisch haltlos“ (Strübing 2007, S. 159; vgl. auch Kelle 2003). Zweitens rekurriere ich mit meiner Forschung zu den Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer bereits in der Anlage meines Forschungsprojektes auf theoretisches Vorwissen und muss insofern meinen Standpunkt in dieser Sache klären.

Glaser und Strauss warnen in all ihren Publikationen davor, dass bereits vorhandenes theoretisches Vorwissen den Blick auf das, „was in den Daten bedeutsam ist [...] blockieren“ und verstellen könnte (Strauss/Corbin 1996 [1990], S. 73) und man den Daten Konzepte aufzwingt („forcing“, Glaser 1992). Daher raten sie dazu, Expertenwissen zum zentralen Gegenstandsbereich der Untersuchung zunächst außen vor zu lassen: „An effective strategy is, at first, literally to ignore the literature of theory and fact on the area under study, in order to assure that the emergence of categories will not be contaminated by concepts more suited to different areas“ (Glaser/Strauss 1967, S. 37; englische Version hier zitiert nach Kelle 2003, S. 6). Besonders Glaser verwendet auch in späteren Publikationen immer wieder die Metapher des „Emergierens“ von Theorie aus den Daten. Strübing kritisiert die damit seines Erachtens unweigerlich einhergehende Verschleierung der aktiven Rolle des Forschers, in die auch Strauss trotz seiner Abgrenzung von der Emergenz-Metapher in jüngeren Publikationen noch gelegentlich ver falle (Strübing 2007, S. 164). Strübing bestreitet, dass Theorien tatsächlich in „reiner Emergenz“ aus den Daten entstehen könnten, da der Forscher unweigerlich immer theoretisches Vorwissen in die Analyse von Daten einbringe: „Die Selektivität unserer Wahrnehmung beim analytischen Zugriff auf die Daten, die sprachlichen Mittel zur vergleichenden Darstellung als relevant erachteter Eigenschaften der zu vergleichenden Indikatoren: All dies kommt ohne ein gewisses Maß an theoretischer Vorprägung nicht aus“ (Strübing 2007, S. 164). Außerdem sieht Strübing es als wissenschaftstheoretisch falsch an, dass durch reine Induktion Theorien hervorgebracht werden könnten,

dazu sei viel mehr ein „abduktiver Eigenbeitrag der Forschenden“ notwendig (ebenda; vgl. auch Reichertz 2010). Kelle spricht in diesem Zusammenhang vom „induktivistischen Selbstmissverständnis der GT“ (Kelle 2003, S. 6) und weist daraufhin, dass ein derart gefordertes Vorgehen auch aus forschungspragmatischen Gründen nicht möglich sei: „Jeder Versuch, theoretische Konzepte allein aus den Daten emergieren zu lassen, wird letztendlich nur dazu führen, dass der Untersucher im Datenmaterial geradezu ertrinkt“ (Kelle 2003, S. 10). Entsprechend fordert Strübing, unter theoretischer Sensibilität könne nur verstanden werden, dass Forscher „zwar wissend sind, mit ihrem Wissen aber [...] dosiert und sachangemessen umzugehen verstehen“ (Strübing 2007, S. 164). Allerdings offenbaren diese Vorwürfe keinen völlig blinden Fleck in den Überlegungen der GT-Autoren. Denn bereits in der Discovery-Schrift heißt es zunächst zum Ignorieren des eigenen theoretischen Vorwissens, dass „vermutlich kein Soziologe, bevor er seine Forschung angeht, alle Theorie aus seinem Geist streichen“ könne (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 257). Außerdem benennen Glaser und Strauss auch den großen Nutzen, den die Kenntnis theoretischer Konzepte für Einsichten gegenüber den Daten haben kann: „Als Quelle von Einsichten ist Theorie durchaus hoch zu schätzen, auch wenn dieser Rückgriff nicht auf Kosten solcher Einfälle gehen sollte, die mittels qualitativer Forschung zustande kommen, welche sich näher an den Daten bewegt. Eine Kombination beider Strategien ist ohne Frage wünschenswert“ (ebenda). Strauss bekennt sich in späteren Schriften noch deutlicher zum möglichen Nutzen von theoretischem Vorwissen. Glaser aber wird vorgeworfen, dass er in späteren Schriften jegliches theoretisches Vorwissen ablehne, bzw. negiere. Dieser Vorwurf ist m. E. übertrieben, auch wenn Glaser deutlich davor warnt, schon vorm ersten Feldkontakt ausführlich über das jeweilige Forschungsfeld zu lesen. Eher solle man auf theoretische Literatur zurückgreifen, die nicht im direkten Zusammenhang mit dem Forschungsfeld steht (Glaser 1978, S. 31-33; Glaser 1992, S. 31ff.; vgl. auch Truschkat/Kaiser-Belz/Reinartz 2007, S. 238). Glaser spricht hier von „reading for ideas“: „Ideas, of course, make one theoretically sensitive, and the more ideas and the more they connect tend to make the analyst sensitive to what he may discover in his data“ (Glaser 1978, S. 32). Entsprechend halte ich es für übertrie-

ben, Glaser eine radikale „tabula rasa“-Position“ (Strübing 2007, S. 159) und „geforderte Vorwissens-Abstinenz“ (ebenda, S. 161) vorzuwerfen. Fällt diese Voraussetzung weg, dann ist es auch nicht mehr als „inkonsistent“ (ebenda, S. 159) zu bezeichnen, wenn Glaser über die Kodierfamilien selbst theoretisches Vorwissen in den Analyseprozess der GT einbringt.

Mit meiner Studie fokussiere ich von Anfang an das psychologische Konstrukt des Selbstkonzepts. Allerdings rechtfertigen, bzw. mindern drei Gründe das vermeintliche Risiko, dadurch den Daten Theorie ‚aufzuzwingen‘: Der erste, schwerwiegendste Grund liegt dabei in der Anregung dieser theoretischen Perspektive durch empirische Daten aus dem zu untersuchenden Feld selbst. Denn in meiner Vorläuferstudie zu den Unterrichtszielen fachfremder Musiklehrer in der Grundschule (Hammel 2008) hatten sich die ‚persönlichen Voraussetzungen‘ der Grundschullehrer als besonders relevant dafür herausgestellt, welche für wichtig befundenen Unterrichtsziele sie in ihrem eigenen Unterricht tatsächlich mit dem Anspruch verfolgen, sie auch zu erreichen. Daher bot es sich an, wieder ins Feld zu gehen, um nun systematisch Daten zu dieser Selbstsicht der ‚persönlichen Voraussetzungen‘ zu erheben. Der Fokus auf das Selbstkonzept wurde also von den Daten angeregt – wenn auch nicht von den Daten der vorliegenden Studie. Der zweite Grund liegt darin, dass es sich bei der Selbstkonzeptforschung nicht um eine geschlossene Theorie handelt, sondern um eine Vielzahl verschiedener theoretisch und empirisch entwickelter Konstrukte (z. B. Selbstkonsistenz, Selbstdiskrepanz, Selbstwirksamkeit, etc.), die zumal teils von unterschiedlichen Prämissen ausgehen, wie der Sicht von Selbstrepräsentationen als Selbstbeurteilungen einerseits und als Kognitionen andererseits. Entsprechend kann die Kenntnis der Selbstkonzeptforschung m. E., ähnlich wie Glasers Kodierfamilien, ein Bündel von möglicherweise brauchbaren theoretischen Konzepten liefern. Dieses Bündel ist allerdings – durch die Daten angeregt – bereits deutlich enger gefasst als Glasers Kodierfamilien, von denen es lediglich den Bereich der Identitäts-Familie abdeckt. Drittens kontrolliere ich soweit möglich dieses Vorwissen gemäß dem Postulat der theoretischen Sensibilität, wie Strübing es formuliert hat (vgl. Strübing 2007, S. 164). Der Interviewleitfaden ist sehr offen gehalten und nur wenige

durch die Selbstkonzeptforschung angeregte Vorüberlegungen haben darin Einzug erhalten; die Anlage der kommunikativen Validierung allerdings hat sehr von den Vorkenntnissen der Selbstkonzeptforschung profitiert. In der Einzelfallauswertung habe ich die Begrifflichkeiten der Selbstkonzeptforschung ganz außen vor gelassen und auch in der probandenübergreifenden Analyse noch lange ohne Begriffe der Selbstkonzeptforschung gearbeitet. Erst in Kapitel 7, auf einem relativ abstrakten Niveau hin zur Formulierung einer gegenstandsbezogenen Theorie, nutze ich die Konzepte und Begriffe der Selbstkonzeptforschung. Vor Beginn der Datenerhebung, also vor dem ersten Interview, hatte ich mich grundlegend in die Literatur der Selbstkonzeptforschung eingelesen. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Konzepten und Studien der Selbstkonzeptforschung, wie sie mit Kapitel 3 geschieht, habe ich teilweise parallel zur Datenerhebung, im Wesentlichen aber erst danach vorgenommen. Einzelne Konstrukte wie das der Selbstdiskrepanz (Higgins 1987) gewannen erst im späten Stadium der Theoriebildung so sehr an Bedeutung, dass eine erneute theoretische Auseinandersetzung damit sinnvoll schien.

4.2 Durchführung der Untersuchung

Dieses Kapitel legt mein methodisches Vorgehen in der empirischen Studie offen, um so der Forderung der Nachvollziehbarkeit qualitativer Forschung nachzukommen. Ich erstelle es auf der Basis von ausführlichen Memos, die ich über den gesamten Forschungsprozess hinweg angelegt habe. Die Niederschrift erfolgt erst, nachdem ich die Studie bereits durchgeführt und ihre Ergebnisse niedergeschrieben habe, so dass ich darin den gesamten Forschungsprozess bis zur Theorieformulierung nachzeichnen und einige Gedanken der Methodenreflexion einfließen lassen kann.

4.2.1 Leitfadeninterviews

Ich habe im Zeitraum Januar 2008 bis Juli 2009 insgesamt acht Interviews mit Grundschulmusiklehrern⁶⁵ geführt. Die Interviews dauerten

65 Die Auswahl der Probanden beschreibe und begründe ich in Kapitel 4.2.2. Im Sample befanden sich fünf gänzlich fachfremd unterrichtende Grundschulmusiklehrerinnen, eine Lehrerin zu deren Volksschullehrerausbildung noch das Pflichtfach Musik gehörte, ein im Fach Musik nachqualifizierter Lehrer und eine studierte Musiklehrerin. Die-

zwischen 45 und 100 Minuten und fanden je nach Wunsch der Gesprächspartner in deren Wohnung oder in der Schule statt. Die Interviews gingen in allen Fällen der Unterrichtsbeobachtung einige Zeit voraus, in der Regel Wochen oder Monate. Vor den Interviews hatten jeweils nur kurze Vorgespräche per Telefon oder Mail stattgefunden. Einer Audio-Aufzeichnung der Gespräche hatten alle Interviewpartner schon im Vorgespräch zugestimmt. Unmittelbar vor Beginn der jeweiligen Interviews versicherte ich den Probanden, dass ihre Aussagen in der Arbeit nur anonymisiert und entweder in kurzen Auszügen oder paraphrasiert wiedergegeben würden.⁶⁶ Außerdem bereitete ich sie darauf vor, dass ich kein standardisiertes Interview mit ihnen führen würde, sondern ihre individuellen Erzählungen von zentralem Interesse seien. Die Interviews fanden insgesamt in einer sehr freundlichen und offenen Gesprächsatmosphäre statt. In den drei Fällen der Interviews in Schulgebäuden kam es allerdings zu Störungen durch das zeitweise Betreten des Raumes durch Dritte (Schüler, Kollegen, Fensterputzer) sowie wiederholtes Läuten der Schulglocke.

Meinen Interviews lag ein Leitfaden zugrunde, der zwar das Gespräch zu einem gewissen Grad vorstrukturierte, aber viel Freiraum für die Erzählungen der Gesprächspartner ließ. Der Leitfaden berücksichtigte die Phasen des narrativen Interviews: Erzählaufforderung, Nachfragephase und Bilanzierungsphase (vgl. Schmidt-Lauber 2001, S. 175; Friebertshäuser 2003, S. 387). Den ursprünglichen Erzählimpuls änderte ich aufgrund von entsprechenden Anregungen aus den Daten nach den ersten fünf Interviews. Ursprünglich lautete er: „Was für ein(e) Musiklehrer(in) sind Sie? Wie würden Sie sich als Musiklehrer(in) beschreiben? Erzählen Sie gerne alles, was Ihnen dazu einfällt.“ Auch dieser Impuls war dazu geeignet, Erzählungen zu generieren, dennoch schwenkte ich für die letzten Interviews auf einen anderen, nicht so auf das Selbstkonzept fokussierten Erzählimpuls um: „Erzählen Sie mir von Ihrem Musikunterricht. Was machen Sie da so, worüber machen Sie sich Gedanken? Erzählen Sie ein-

se Probandenauswahl legten die Überlegungen im Rahmen des Theoretical Samplings nahe.

66 Dementsprechend sind die vollständigen Transkriptionen der Interviews aus Gründen des Datenschutzes dieser Arbeit nicht beigefügt.

fach.“ Denn die vierte Gesprächspartnerin, Frau Zessin,⁶⁷ hatte gleich in der Anfangserzählung gesagt, was sie mit den Kindern mache, sei ‚kein Musikunterricht‘. ‚Kein Musikunterricht‘ wurde als In-vivo-Kode zu einer wichtigen Kategorie nicht nur für die Rekonstruktion der Selbsterzählung dieser Gesprächspartnerin selbst, sondern auch für die probandenübergreifende Auswertung. Wenn Frau Zessin ihren ‚Musikunterricht‘ in der eigenen Klasse als ‚keinen Musikunterricht‘ bezeichnet, dann muss das als Hinweis darauf gewertet werden, dass fachfremde Musiklehrer, die wie sie nur im Rahmen der Klassenleitung für den Musikunterricht verantwortlich sind, sich möglicherweise gar nicht als Musiklehrer wahrnehmen. Entsprechend änderte ich den Erzählimpuls, der ja nach der Selbstwahrnehmung als Musiklehrer fragte. Diese Möglichkeit der Anpassung des Vorgehens an das Feld ist ein großer Vorteil der Offenheit qualitativer Forschung. Nur beim Herrn Hoberg, dem fünften Gesprächspartner, blieb ich noch bei der ursprünglichen Erzählaufforderung, da ich von seiner Nachqualifizierung im Fach Musik wusste und auch von seinem Einsatz als Musikfachlehrer in anderen Klassen, weshalb der Impuls für ihn geeignet erschien. Ich hielt mich schon beim Erzählimpuls nicht immer exakt an den Wortlaut, bei allen anderen Fragen war der Wortlaut dann der Situation angepasst gänzlich frei gewählt.

Besonders während der ersten Phase der Interviews nahm ich „die Rolle aufmerksamer Zuhörer“ (Hopf 2009) ein, hörte also zunächst ohne Eingreifen zu, stellte bald aber auch Verständnisfragen und vom Erzählten ausgehende Interessensfragen. Erst später regte ich auch durch gezieltere Fragen neue Themen an, wie sie der Leitfaden vorsah. Es war mir wichtig, dass alle Themenbereiche des Leitfadens in jedem Gespräch vorkamen, die Reihenfolge spielte aber keine Rolle. Die Themenbereiche des Leitfadens lauteten:

- Erzählen vom eigenen Musikunterricht:
Hier interessierte mich sowohl der gewöhnliche Rahmen, Ablauf und Inhalt des Musikunterrichts als auch einzelne konkrete Unterrichtssituationen, aber auch die Unterrichtsvorbereitung, möglicher Austausch mit Kollegen, etc.

67 Bei allen hier angegebenen Probandennamen handelt es sich um Pseudonyme (s. S. 163).

- Nachdenken über den eigenen Musikunterricht:
Hier interessierte mich, welche Ziele die Lehrer in ihrem Unterricht verfolgen, woran sie sich bei ihrer Unterrichtsvorbereitung orientieren, welchen Ansprüchen sie sich gegenübergestellt sehen, wie zufrieden sie mit ihrem Unterricht sind, mit welchen Problemen sie sich möglicherweise konfrontiert sehen, inwiefern ihr Musikunterricht sich entwickelt hat, seit sie zum ersten Mal Musik unterrichtet haben und welche weiteren Änderungen sie sich wünschen.
- Nachdenken über Musikunterricht allgemein:
Mich interessierte außerdem, welchen Stellenwert die Gesprächspartner dem Musikunterricht in der Schule überhaupt einräumen, was sie für die wichtigsten Ziele des Musikunterrichts halten und was für sie einen guten Musiklehrer ausmacht.
- Nachdenken über Grundschulunterricht allgemein:
Hier interessierte mich sowohl, welche Unterschiede die Gesprächspartner zwischen dem Musikunterricht und anderen Fächern sehen, als auch, was sie allgemein für wichtigste Gedanken der Grundschularbeit halten.
- Private musikalische Lebenswelt:
Mich interessierte sowohl der aktuelle private Umgang mit Musik, als auch die musikalische Sozialisation in Elternhaus, Schule und Freizeit. Außerdem fragte ich danach, ob für die Gesprächspartner Bezüge zwischen ihrer privaten musikalischen Lebenswelt und ihrem Musikunterricht bestehen.

Vom Stand der Forschung geprägtes ‚theoretisches Vorwissen‘ ist in nur in geringem Maße in diesen Leitfaden eingeflossen. Da meine Vorläuferstudie zu den Unterrichtszielen fachfremder Musiklehrer (Hammel 2008) den Hinweis lieferte, dass das eigene musikalische Selbstkonzept für die Selbstwahrnehmung als Musiklehrer eine wichtige Rolle spielt, findet es im Leitfaden mit dem Themenblock Berücksichtigung, der nach der privaten musikalischen Lebenswelt fragt. Entsprechend den Forderungen von Spychiger (2007) soll dabei das musikalische Selbstkonzept nicht auf die Einschätzung der eigenen musikalischen Fähigkeiten reduziert werden, sondern den Forderungen nach einem mehrdimensionalen Selbst-

konzept Rechnung tragen. Daher wird also offen nach der privaten musikalischen Lebenswelt gefragt. Die Frage, wie sich die Gesprächspartner einen ‚guten Musiklehrer‘ vorstellen, weist in die Richtung eines ‚idealen Selbst‘, die Frage nach den Ansprüchen, denen man sich gegenüber sieht, in Richtung eines ‚normativen Selbst‘ (vgl. Mummendey 2006, S. 139). Insgesamt wurde Hemmings Anregung aufgenommen, nicht direkt nach dem ‚Selbstkonzept‘ zu fragen (vgl. Hemming 2002, S. 57).

Nun zurück zur Interviewsituation: Nachdem alle Themenbereiche angesprochen und alle Fragen geklärt waren, bat ich die Gesprächspartner, nach all dem Gesagten noch einmal zusammenzufassen, wie sie sich als Musiklehrer beschreiben würden. Diese Bilanzierungsfrage habe ich auch bei den letzten drei Interviews derart gestellt, da sie nach den Erzählungen über den eigenen Musikunterricht bei allen passend schien, und sie erwies sich auch als ergiebig. Daraufhin habe ich selbst noch einmal eine umfassende Zusammenfassung des Erzählten aus meiner Perspektive gegeben mit der Bitte an die Gesprächspartner mich zu unterbrechen, sollte ich etwas nicht korrekt wiedergeben. Ohne Unterbrechungen handelte es sich dabei in der Regel um eine etwa drei-minütige Zusammenfassung, gelegentlich entstanden aus meiner Zusammenfassung wieder neue Erzählanlässe, denen Raum gegeben wurde. Erst zuletzt, gewissermaßen ‚nach‘ dem eigentlichen qualitativen Interview, fragte ich Eckdaten zur Ausbildung, zur beruflichen Laufbahn sowie zur Schule und ihrer Ausstattung für den Musikunterricht ab.

Noch bevor ich zeitnah mit der wörtlichen Transkription der Interview-Aufnahmen begann, habe ich stets noch am Tag der Interviewführung selbst meine ersten Eindrücke des jeweiligen Interviews verschriftlicht. Die Transkription nahm ich den orthographischen Regeln entsprechend vor und verwendete dabei festgelegte Transkriptionsregeln, von denen für den Leser nur folgende relevant sind:

- In runden Klammern stehen meine Kommentare, beispielsweise zu nicht-sprachlichen Äußerungen der Gesprächspartner, z. B. „(lacht:)“. Finden sich eckige Klammern in den abgedruckten Zitaten, so stammen diese nicht aus dem Transkriptionsprozess selbst, sondern erst aus der Niederschrift des Fließtextes, für den ich

zum besseren Verständnis und zur besseren Lesbarkeit Auslassungen ([...]) und Ergänzungen vorgenommen habe.

- Ein Schrägstrich (/) markiert eine kürzere Gesprächspause, zwei aufeinanderfolgende Schrägstriche (//) eine längere Pause ab ca. 3 Sekunden.
- „Ne“ mit einfachem ‚e‘ ist in meinen Transkripten die Verschriftlichung eines nach Bestätigung, bzw. nach einem ‚Go-on‘⁶⁸ des Gegenübers fragenden Wortpartikels ähnlich dem ‚gell‘ oder ‚wa‘. „Nee“ im Sinne von ‚nein‘ habe ich stets mit doppeltem ‚e‘ transkribiert.
- Besondere Betonungen von Silben oder Wörtern sind unterstrichen.

Die Transkriptionen habe ich mit der Software f4 vorgenommen und die transkribierten Interviews daraufhin für die Kodierung in das QDA-Programm Atlas.ti geladen.

4.2.2 Auswahl der Probanden

In der folgenden, einführenden Probandenübersicht sind Daten zur Interviewführung, zur Unterrichtsbeobachtung und zum Sampling zusammengefasst. Die Reihenfolge in dieser Darstellung richtet sich nach dem jeweiligen Gesprächstermin, beginnend mit dem ersten Termin im Januar 2008 und endend mit dem letzten im Juli 2009. Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme, die sich von den jeweiligen Schlüsselkategorien der Einzelfallanalysen ableiten. Es folgen die Angaben zum Ort des Interviews (zu Hause oder Schule) und zur Gesprächsdauer. Die fünfte Spalte zeigt an, ob in der Unterrichtsbeobachtung (UB) Videographie eingesetzt wurde. Die sechste Spalte nennt im Kurzstil äußerliche Sampling-Kriterien, hinter denen aber oftmals theoretische Überlegungen im Sinne des Theoretical Samplings stehen, wie weiter unten ausgeführt. Die vorletzte Spalte zeigt an, ob die befragten Lehrer auch als Fachlehrer (FL) in fremden Klassen Musik unterrichten (✓) oder nur in ihrer eigenen Klasse (–).

⁶⁸ Ein Partikel, der wie ‚ne‘, ‚gell‘ oder ‚wa‘ nach einem Go-on fragt, wird als Appealer bezeichnet. Die Terminologie ist aus der englischen Sprachwissenschaft übernommen und wird auch zur Analyse der deutschen gesprochenen Sprache angewendet (vgl. House 1980).

<i>Termin</i>	<i>Gesprächspartner</i>	<i>Ort</i>	<i>Interviewdauer</i>	<i>Videographie</i>	<i>Äußerliche Sampling-Kriterien</i>	<i>FL</i>	<i>Nr.</i>
Jan 08	Fr. Nolte	z.H.	53 min	✓	Anfängerin, MU nur in eigener Klasse	–	4
Feb 08	Fr. Synnersdorf	z.H.	51 min	✓	Erfahren, MU auch in fremden Klassen	✓	6
Mai 08	Fr. Florin	Sch.	56 min	– ⁶⁹	Anfängerin, u. a. für MU gezielt eingestellt	✓	5
Jun 08	Fr. Zessin	z.H.	69 min	✓	Von Fr. Synnersdorf als Kontrast empfohlen	–	3
Jun 08	Hr. Hoberg	Sch.	55 min	✓	Erfahren, nachqualifiziert	✓	7
Apr 09	Fr. Mertens	z.H.	73 min	–	Erfahren, MU nur in eigener Klasse; möglicherweise nicht von Anfang an zu UB bereit	–	2
Apr 09	Fr. Neigert	Sch.	45 min	keine UB	Noch Volksschullehrerausbildung; keine UB möglich wg. Ruhestand	–	1
Jul 09	Fr. Einicke	z.H.	100 min	–	Studierte Musiklehrerin; möglicherweise nicht von Anfang an zur UB bereit	✓	8

Tabelle 2: Probandenübersicht nach Gesprächstermin geordnet

⁶⁹ Frau Florin hatte zwar der Unterrichtsbeobachtung und der Videographie grundsätzlich zugestimmt. Sie und ihre Schulleiterin hatten mich allerdings von vornherein darauf hingewiesen, dass die Eltern der betreffenden Klasse einer Videoaufzeichnung sicherlich nicht zustimmen würden, da es an der Schule kurze Zeit zuvor Schwierigkeiten mit unautorisierten Fotoveröffentlichungen im Internet gegeben hatte. Tatsächlich wurde die Videographie nicht gestattet. Einem Kind erlaubten die Eltern nicht einmal, an den ohne Aufnahmegerät beobachteten Stunden teilzunehmen.

Die Nummern in der letzten Spalte schließlich benennen den Grad musikpraktischer Erfahrung (als relativer Wert im Verhältnis zu den anderen Probanden) und zeigen damit gleichzeitig die Reihenfolge an, in der die Probanden später als Einzelfälle vorgestellt werden. Frau Neigert (1) bringt mit einem Jahr Akkordeonunterricht die geringste musikpraktische Vorerfahrung mit und die studierte Musiklehrerin Einicke (8) die stärkste (s. auch Tab. 4, S. 183). Die vier Lehrer mit der stärksten musikpraktischen Vorerfahrung (5-8) sind gleichzeitig diejenigen, die Musik auch als Fachlehrer erteilen.

Im Folgenden zeichne ich nun den Weg nach, den mein Sampling im ersten Schritt aufgrund systematischer und weiter aufgrund theoretischer Überlegungen genommen hat. Mit theoretischen Überlegungen meine ich hier Überlegungen im Sinne des Theoretical Samplings, also des Samplings „auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (Strauss/Corbin 1996 [1990], S. 148). Diese relevanten Konzepte sollen sich im Rahmen der komparativen Datenanalyse ergeben und „von ausreichender Bedeutsamkeit [sein], um ihnen den Status von Kategorien zu geben“ (ebenda). Diese Sampling-relevanten Kategorien drucke ich in der folgenden Darstellung kursiv und fett. Die erste wichtige Kategorie hatte nicht nur weitere Sampling-Schritte zur Folge, sondern auch eine Änderung meines Forschungsdesigns.

Für den Ausgang meiner Studie wählte ich einen maximalen Vergleich: Ich wählte mit **Frau Nolte** einerseits eine Lehrerin, die ganz am Berufsanfang steht und nur in ihrer eigenen Klasse Musik unterrichtet.⁷⁰ Mit **Frau Synnersdorf** andererseits befragte ich eine Lehrerin, die auf einige Berufserfahrung zurückblicken kann und Musik auch schon mehrfach in anderen Klassen unterrichtet hat.

In der Analyse der Gespräche mit Frau Nolte und Frau Synnersdorf kristallisierte sich die **Hemmung** mit Blick auf den Musikunterricht als wichtige Kategorie heraus. Auf Frau Nolte traf die Hemmung selbst zu, und Frau Synnersdorf hob die Hemmung ihrer Kollegen hervor, die ihr

70 Für eine nähere Beschreibung der ‚Eckdaten‘ der Probanden – in diesem Fall also, um erfahren, dass Frau Nolte sich zur Zeit des Interviews am Ende ihres ersten Dienstjahrs befindet – verweise ich auf die jeweiligen Eckdatentexte in Kapitel 5.

im Vergleich dazu deutlich machte, wie gerne sie selbst Musik unterrichtet. Eine ihrer Kolleginnen, die derart gehemmt sei, hat Frau Synnersdorf namentlich benannt, nämlich **Frau Zessin**, die ich daraufhin als Kontrast zu Frau Synnersdorf befragte. Mit **Herrn Hoberg** befragte ich außerdem jemanden, von dem ich aufgrund der äußerlichen Kriterien, nämlich der Nachqualifizierung für den Musikunterricht und der langen Berufserfahrung als Musikfachlehrer, vermutete, dass er eher nicht gehemmt wäre. Am Fall von **Frau Florin**, die u. a. speziell für den Musikunterricht eingestellt worden war, hoffte ich deutlichere Hinweise darauf zu finden, wie sehr die Hemmung mit der mangelnden Berufserfahrung zusammenhängt (Gemeinsamkeit mit Frau Nolte) und wie sehr damit, dass man nicht damit rechnet, das Fach unterrichten zu müssen (Unterschied zu Frau Nolte).

Am interessantesten aber hätte ich es gefunden, ausgehend von der Kategorie ‚Hemmung‘ als nächstes jemanden zu interviewen, der viel Berufserfahrung mitbringt und bis heute nur für den Musikunterricht in der eigenen Klasse verantwortlich ist. Hier hätte man aufgrund der bisherigen Daten zumindest von einer anfänglichen Hemmung ausgehen können, und es wäre sehr interessant gewesen zu untersuchen, wie sich diese Hemmung und der Umgang mit ihr über die Jahre entwickelt hat. In Frau Zessin vermutete ich so eine Gesprächspartnerin, da sie mir, wie bereits erwähnt, von Frau Synnersdorf als Gesprächspartnerin empfohlen wurde, die als fachfremde Musiklehrerin große Hemmungen vor dem eigenen Musikunterricht habe. Außerdem wusste ich von ihrer langjährigen Berufserfahrung. Allerdings stellte sich erst im Interview heraus, dass sie trotz ihrer 21 Jahre Berufserfahrung erst in dem Schuljahr, in dem das Interview stattfand, zum ersten Mal für den Musikunterricht in ihrer Klasse verantwortlich war und selbst da nur für eine von zwei wöchentlichen Stunden. Dies ist also ein Beispiel dafür, als wie schwierig sich das Theoretical Sampling in der Praxis herausstellen kann, da man im Vorfeld nur an Eckdaten der potentiellen Gesprächspartner gelangt. Jemanden etwa danach sampeln zu wollen, ob er sich eher als Klassenlehrer oder als Fachlehrer definiert, ist schwerlich möglich, ohne dass man ihn schon in ein Interviewgespräch verwickelt (vgl. auch Truschkat/Kaiser-Belz/Reinartz 2007). Frau Zessin erwies sich dennoch als sehr interessante Ge-

sprächspartnerin, erfüllte aber nicht die interessanten Kriterien einer Klassenlehrerin, die lange Berufserfahrung mit dem Musikunterricht (nur) in der eigenen Klasse hat. Gerade zu dieser Gruppe von potentiellen Gesprächspartnern, die vermutlich den Hauptteil der fachfremden Musiklehrer ausmacht, erwies sich der Zugang als sehr schwierig; und die Hemmung schien ein Grund dafür zu sein. Zwei persönlich angesprochene Lehrerinnen sagten von vorne herein ab, eine bat mich zweimal im Abstand von je etwa einem Monat um Aufschub der Entscheidung, um sich dann aber gegen eine Teilnahme an meiner Studie zu entscheiden. Bei Anfragen über die Schulleitungen oder Sekretariate wurde es in zwei Fällen gänzlich abgelehnt, die Anfrage an das Kollegium weiterzuleiten. Beide Male wurde dabei die Idee der Unterrichtsbeobachtung als besonders unzumutbar hervorgehoben und auf die ohnehin hohe Belastung der Kollegen verwiesen. In einem Fall der Kontaktaufnahme über eine mir bekannte Referendarin wiesen an einer Schule alle Kolleginnen gegenüber dieser die Anfrage mit der Bemerkung zurück, sie erteilten gar keinen Musikunterricht. Durch das Interview mit Frau Zessin hatte ich aber bereits erfahren, dass die Aussage, man mache ‚keinen Musikunterricht‘ nicht bedeutet muss, dass man mit den Kindern tatsächlich keine musikalischen und musikpädagogischen Aktivitäten unternimmt, sondern man dafür schlicht nicht die Bezeichnung ‚Musikunterricht‘ verwenden würde – möglicherweise aus einer Hemmung heraus.

Wenn die Hemmung eine zentrale Kategorie für das Selbstbild der fachfremden Musiklehrer darstellt, die es näher zu untersuchen gilt, dann steht ein methodisches Vorgehen, das videographierte Unterrichtsbeobachtung vorsieht, dem Feldzugriff im Wege, da es selbst hemmend auf potenzielle Probanden wirkt. Daher entschied ich mich, die Unterrichtsbeobachtung nur noch zu einem optionalen Bestandteil meines Designs zu machen. Um es im Sinne des Samplings auszudrücken: Ich wollte auch solche Probanden in mein Sample aufnehmen, auf die mein ursprüngliches Studiendesign abschreckend wirkte, da sie ohnehin mit Blick auf ihren Musikunterricht gehemmt waren, und da die Aussicht darauf, dass ihr Unterricht beobachtet und gefilmt werden sollte, diese Hemmung vermutlich noch verstärkte. Die drei Probanden, die ich ab diesem Moment noch in mein Sample aufgenommen habe, bat ich im Vorfeld le-

diglich um ein Interview und so erwies sich der Feldzugang als deutlich einfacher. Erst im Anschluss an das Gespräch habe ich dann jeweils gefragt, ob ich einmal den Unterricht besuchen dürfe, habe die Videographie aber gänzlich ausgesetzt. Auf diese Weise war es mir möglich, **Frau Mertens** als Gesprächspartnerin zu gewinnen, auf die die angestrebten, oben genannten Samplingkriterien zutrafen (lange Erfahrung als fachfremde Musiklehrerin, aber nur in der eigenen Klasse).

Vor dem Hintergrund dieser Interviews stellte sich heraus, dass die Hemmung nicht die einzige empfundene eigene Unzulänglichkeit darstellt, die in der Selbstsicht der Gesprächspartner eine wichtige Rolle spielte. Die *empfundene Unzulänglichkeiten* entwickelten sich zu einer wichtigen Kategorie. Interessant daran war nicht nur ihre Präsenz in den Interviews, sondern auch, dass sich in Verbindung mit den selbstgeschriebenen Unzulänglichkeiten der Gesprächspartner mehrfach Brüche in den Selbsterzählungen fanden und von *übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen* gesprochen werden konnte. Als Begründung für das Unzulänglichkeitsempfinden wurden seltener konkrete Unzulänglichkeiten benannt als viel mehr pauschale Gründe, so beispielsweise, dass man eben Musik *nicht studiert* habe, oder dass der eigene Musikunterricht eigentlich gar *kein richtiger Musikunterricht* sei.

Dies gab die Anregung zur Auswahl den letzten beiden Fälle. Mich interessierte, ob Grundschullehrer, die Musik studiert haben, sich tatsächlich keine oder zumindest weniger Unzulänglichkeiten zuschrieben; und falls sie es doch täten, wie sie dies ohne das Argument, man habe Musik nicht studiert, begründen würden. Auf **Frau Neigert** trifft die Bedingung des Musik-studiert-Habens nur insofern zu, als sie noch zu Zeiten der Volksschule ausgebildet wurde, und daher alle Schulfächer in ihrem Studium vorkamen, ich würde sie mit ihrer (nur) einjährigen Instrumentalerfahrung in der Kindheit dennoch als ‚fachfremde‘ Musiklehrerin bezeichnen, was auch ihrem Selbstverständnis entspricht. Eine Unterrichtsbeobachtung war nicht möglich, da Frau Neigert als eine der letzten Volksschullehrerinnen zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit einem halben Jahr im Ruhestand war. Mit **Frau Einicke** habe ich schließlich eine studierte Grundschulmusiklehrerin interviewt – und damit einen Sampling-Schritt unternommen, mit dem ich zum Beginn meiner Studie mit der

Fragestellung nach den Selbstkonzepten *fachfremder* Musiklehrer nicht gerechnet hätte. Dieser Schritt stellte sich aber als zentral heraus, um in den Daten der studierten Musiklehrerin Erklärungen für die dort ebenfalls vorhandenen ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ entdecken zu können, die auf die fachfremden Musiklehrer ebenso zutreffen, dort aber schwieriger zu entdecken waren (s. auch Kapitel 7.1.1).

Zur Zeit des Interviews mit Frau Einicke war noch nicht sicher, dass es sich tatsächlich um das letzte Interview handeln würde. Ein wichtiger Teil der Kategorien-Ausarbeitung und der Theorieentwicklung geschah erst in der Zeit nach der vorgestellten Datenerhebung. Aber für die wichtigsten Kategorien trat m. E. eine angemessene Sättigung ein, so dass es nicht notwendig wurde, noch einmal für weitere Datenerhebungen ins Feld zu gehen (zur theoretischen Sättigung vgl. Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 68-70).

4.2.3 Auswertung der Interviews in Einzelfallanalysen

In Kapitel 5 stelle ich alle Gesprächspartner einzeln und ausführlich vor, zunächst mit ihren Eckdaten, dann mit den aus den Interviews rekonstruierten Selbsterzählungen, und schließlich folgen weitere Eindrücke aus der Unterrichtsbeobachtung. Die Selbsterzählungstexte machen die Kernstücke der Einzelfalldarstellungen aus. Mein Vorgehen bei der Erstellung der Selbsterzählungstexte und bei den zugrundeliegenden Einzelfallanalysen basiert auf Anregungen aus Zhengs Dissertationsschrift zu den Selbstkonzepten von Handelslehrern in China (Zheng 2006) einerseits und aus Niessens Habilitationsschrift zu den Individualkonzepten von Musiklehrern (Niessen 2006) andererseits. Beide stellen die individuellen Selbstkonzepte bzw. Individualkonzepte ausführlich in Textform vor, und zwar unter der Überschrift einer für den jeweiligen Fall entwickelten Schlüsselkategorie. Während Niessen die Individualkonzept-Texte nur unter dieser einen Überschrift präsentiert, unterteilt Zheng die Selbstkonzept-Vorstellungen in mehrere, durch verschiedene Hauptkategorien gegliederte Unterkapitel. Meine Selbsterzählungstexte sind nun ebenfalls in mehrere Hauptkategorie-Kapitel unterteilt. Zur Generierung dieser Hauptkategorien und der jeweiligen Schlüsselkategorie wiederum gehe ich so vor, wie Niessen es vorschlägt. Sie wendet dazu die drei Kodierschritte der Grounded Theory auch auf der Einzelfallebene an: „Im Ge-

gensatz zu den Beispielen, die in der mir bekannten Literatur zur Grounded Theory erwähnt werden, läuft der Theoriebildungsprozess also in meinem Forschungsvorhaben auf zwei Ebenen: auf der der einzelnen Individualkonzepte, die mit Hilfe von Methoden der Grounded Theory rekonstruiert werden, und auf der Ebene der materialen Theorie über die verschiedenen Individualkonzepte, die natürlich einen größeren Grad von Abstraktheit aufweist als die einzelnen Individualkonzepte“ (Niessen 2006, S. 199-200). Ich bin ebenfalls so vorgegangen, dass ich die Interviews erst offen, dann axial, dann selektiv auf der Fallebene analysiert habe. Allerdings unterscheiden sich die Analyseschritte auf der Einzelfallebene in zwei Punkten vom probandenübergreifenden theorieorientierten Kodieren, wie es die GT eigentlich fordert: Erstens sind die Kategorien, die aus dem offenen und axialen Kodieren hervorgingen, weniger abstrakt, zwar für den Einzelfall konzeptionell gehaltvoll, aber dennoch sehr datennah und stärker ‚inhaltlich‘ geprägt. Dies liegt einerseits darin begründet, dass der permanente Vergleich nur zwischen verschiedenen Textstellen innerhalb des einen Interviewtextes realisiert wurde, somit also ein weniger abstraktes Niveau erreicht werden konnte. Andererseits lag es daran, dass ich in den Einzelfallanalysen eine besonders starke Datennähe der Kategorien anstrebte.⁷¹ Dementsprechend bin ich zweitens im letzten Kodierschritt weit weniger selektiv vorgegangen als üblich, da es mir zwar um Integration der Kategorien in eine Geschichte ging, gleichzeitig aber auch darum, die Selbstkonzepte als Grundschulmusiklehrer in ihrer ganzen Breite zu rekonstruieren. Da die verwendete QDA-Software Atlas.ti eher auf probandenübergreifende Analyse ausgelegt ist, musste ich für das Vorgehen bei der Einzelfallanalyse meinen eigenen Weg mit dem Programm entwickeln, was aber 1. durch das Hinzufügen von Präfixen

71 Die Datennähe der Einzelprobandenvorstellungen bringt außerdem einen etwas lockeren Umgang mit Begrifflichkeiten mit sich, als im wissenschaftlichen Diskurs üblich. Ich übernehme viele Begriffe aus den Daten und versuche sie so gut wie möglich zu klären, jedoch nur aus dem Kontext der Interviewdaten selbst, nicht etwa aus wissenschaftlicher Literatur. Denn die jeweilige Vorstellung des Probanden deckt sich häufig nicht mit einem entsprechenden wissenschaftlichen Konzept. Aber auch aus den Daten lassen sich die individuellen Vorstellungen von verwendeten Begriffen nur bis zu einem gewissen Grad klären, zu einem gewissen Grad handelt es sich immer schon um meine Interpretation.

für probandenspezifische Codes, 2. durch das Anlegen je einer ‚Code-Family‘ pro Proband und 3. durch das Anfertigen von Skizzen auf Papier als Ergänzung der Arbeit im Programm möglich war.

Die Schlüsselkategorien sind darauf ausgelegt, dass sie die jeweilige Selbsterzählung ‚aufschließen‘. Ziel ist es, dass man sich anhand ihrer auch später die wichtigsten Themen des jeweiligen Falls wieder in Erinnerung rufen kann. Entsprechend ist es für ein tieferes Verständnis der probandenübergreifenden Ergebnisse sehr hilfreich, wenigstens die Eckdatentexte und die Schlüsselkategorietexte zu allen Probanden gelesen zu haben. Die Einzelfalldarstellungen in ihrer Gesamtheit zu lesen, ist sowohl sehr aufschlussreich, um die komplexen Selbstkonzepte einzelner Fälle kennen zu lernen, als auch um einen Eindruck von solchen weiteren – teilweise auch probandenübergreifend relevanten – Aspekten zu erhalten, die nicht in die selektive, theorieorientierte Auswahl probandenübergreifend besprochener Aspekte eingegangen sind. Die vollständige Lektüre aller Selbsterzählungstexte wird im Teil der probandenübergreifenden Ergebnisse aber nicht vorausgesetzt.

Aus den jeweiligen Schlüsselkategorien habe ich die Namen der acht Probanden abgeleitet, wie sie in dieser Arbeit verwendet werden. Die drei Anfangsbuchstaben der jeweiligen Pseudonyme sind immer einem zentralen Wort der Schlüsselkategorie entnommen: Frau Nolte (nolens volens), Frau Synnersdorf (Synergie Fachfrau fachfremd), Frau Florin (Im Flow gestört), Frau Zessin (Zesammestonn), Herr Hoberg (Musik als Hobby), Frau Mertens (Unbemerkttes Musikprofil), Frau Neigert (Neigungslehrerin in den Klassen 1 und 2), Frau Einicke (Einäugige unter Blinden). So erlauben es also auch die Namen der Probanden, dass man sich während der Lektüre der probandenübergreifenden Ergebnisse einen Einzelfall mit seiner Schlüsselkategorie und seiner Geschichte in Erinnerung ruft. Nach dieser Prämisse der Namensfindung wurde weiterhin lediglich darauf geachtet, möglichst realistische Nachnamen zu wählen, die keine weiteren Personen-Eigenschaften implizieren. Das Geschlecht der Probanden geht stets aus dem Beiwort ‚Herr‘ oder ‚Frau‘ hervor.

4.2.4 Kommunikative Validierung der Einzelfalldarstellungen

Die erstellten Selbsterzählungstexte und die Eckdatentexte habe ich von den Gesprächspartnern kommunikativ validieren lassen. Dazu sendete ich

ihnen die Texte je nach Wunsch per Mail oder per Post zu und bat sie darum, sich beim Lesen Notizen zu möglichen Verbesserungswünschen und Änderungsvorschlägen zu machen. Darüber hinaus wandte ich eine Technik zur kommunikativen Validierung von Selbstkonzepten an, die angeregt wurde von Zogloweks zum selben Zweck entwickelten Struktur-Lage-Technik (vgl. Zoglowek 1995) und auf mein spezifisches Projekt zugeschnitten ist. Ein ähnliches Instrument wenden auch Spychiger et al. (2009) bei der Erhebung musikalischer Selbstkonzepte an. In Anlehnung an das Konstrukt der Selbstnähe (vgl. Kessels/Hannover 2004; s. S. 117) bat ich die Probanden zu entscheiden, wie ‚nah‘ ihnen die von mir für ihren Fall erstellten fünf bis sechs Hauptkategorien jeweils sind; wie gut diese also dazu geeignet sind, ihre Situation und ihre Person zu beschreiben. Wie viele Wichtigkeitsebenen sie beim Selbstnähe-Rating der Hauptkategorien verwendeten, war den Probanden überlassen, einige unterschieden nur zwei Ebenen andere fünf. In der graphischen Darstellung der Hauptkategorien in den Selbsterzählungstexten ist die Wichtigkeit durch die Stärke der Umrandungslinien gekennzeichnet (s. z. B. Abb. auf S. 184). Die beschriebene Technik erwies sich als sehr wirksam, um die Probanden wirklich noch einmal in den Prozess der Rekonstruktion ihrer Selbstkonzepte einzubeziehen. Denn ansonsten bekam ich sehr wenige Änderungsvorschläge zu den Selbstkonzepttexten, die mit einer Ausnahme, die ich gleich noch beschreibe, durchweg als gut und passend empfunden wurden. Seltene Korrekturen bezogen sich ausschließlich auf falsch wiedergegebenen Eckdaten (z. B. hat Frau Einickes Schule ca. 230 Schüler, nicht 330). Auch in Niessens Individualekonzept-Studie erbrachte die kommunikative Validierung der Individualekonzepte im Wesentlichen Korrekturen von Eckdaten: „Wenn die Probanden Einwände äußerten, handelte es sich zumeist um Missverständnisse in Bezug auf referierte Fakten und nur in Ausnahmefällen in Bezug auf Einschätzungen der Probanden“ (Niessen 2006, S. 212). Dies weist m. E. auf die Qualität der von Niessen vorgeschlagenen Methode hin, die rekonstruierten Selbstkonzepte/Individualekonzepte in Fließtexten zu präsentieren und zu deren Erstellung die drei GT-Kodierschritte auf die Einzelfälle anzuwenden. Niessen weist allerdings auch daraufhin, dass ein Risiko besteht, dass man angesichts der anstehenden kommunikativen Validierung beim Schreiben der

Texte „manches aus Respekt vor den Gesprächspartnern behutsamer formuliert als es angemessen und bisweilen auch nötig“ wäre (ebenda). Natürlich mag dieses Problem auch in meiner Arbeit zum Tragen gekommen sein – auch wenn es mir so nicht bewusst war – und ein Stück weit zur guten Passung meiner Texte und der jeweiligen Vorstellung der Gesprächspartner beigetragen haben. In einem einzigen Fall äußerte eine Probandin, Frau Florin, Unbehagen über den Selbsterzählungstext, in dem ein „*negatives Bild*“ von ihr entstehe, was ich selbst gar nicht so wahrgenommen hatte. Sie schrieb: „*Beim Lesen des Textes habe ich mich als Musiklehrerin wahrgenommen, die ihren Beruf und das Fach überwiegend ‚anstrengend‘ findet. Das stimmt so nicht und ich finde es schade, dass dieser Schwerpunkt im Eindruck entsteht.*“ Daraufhin sendete ich ihr auch den Text mit der Auswertung ihrer Unterrichtsbeobachtung zu, die diesem Intervieweindruck deutlich widersprach und das Bild der ‚Lernbegleiterin‘ unterstrich. Da Frau Florin sich mit der Unterrichtsbeschreibung gut identifizieren konnte, und da sie durch das Rating der Hauptkategorien deutlich machen konnte, dass für ihr Selbstkonzept die Kategorie ‚anstrengend‘ am wenigsten bezeichnend sei, war sie mit dem Wortlaut des Selbsterzählungstextes schließlich einverstanden und machte keinerlei Änderungsvorschläge. Unbehagen äußerten außerdem alle Probanden ob der ungewohnten Holprigkeit der wörtlich transkribierten gesprochenen Sprache. Daher habe ich die Sprache im Nachhinein für die Publikation etwas geglättet, indem ich gelegentlich Wortwiederholungen sowie Partikeln wie „äh“, „ne?“, „halt“ oder „also“ ausgelassen habe, so sie nicht sinntragend schienen. Außerdem habe ich gelegentlich die Satzstellung angepasst, z. B. indem ich Kausalsätze mit den Konjunktionen „da“ oder „weil“ von Hauptsätzen in Nebensätze umwandelte.⁷² Ansonsten habe ich nach der kommunikativen Validierung weitgehend nur noch geringfügige redaktionellen Änderungen vorgenommen. Die Hauptkategorien sind alle identisch geblieben. In zwei Fällen allerdings (Frau Mertens und Frau Einicke) habe ich den Wortlaut der Schlüsselkategorie noch verändert. Da die neuen Schlüsselkategorie-Formulierungen immer noch

⁷² Da ich die beschriebenen sprachlichen Anpassungen (zur besseren Lesbarkeit und zur Zufriedenheit der Gesprächspartner) erst zu einem späten Zeitpunkt in der Erstellung der Publikation vorgenommen habe, ist es möglich, dass ich in wenigen Fällen dasselbe Zitat an zwei unterschiedlichen Textstellen nicht einheitlich angepasst habe.

dieselben Phänomene beschrieben und die Schlüsselkategorietexte nahezu gleich bleiben konnten, hielt ich eine erneute kommunikative Validierung nicht für notwendig, gerade weil sie eine weitere zeitliche Belastung meiner Gesprächspartner bedeutet hätte.

Die Validierungsgespräche fanden in der Regel telefonisch statt, wobei ich meist schon zuvor ein kurzes Feedback per Mail bekommen hatte. Nur bei Frau Einicke handelte es sich um ein persönliches Treffen und mit Frau Florin fand die gesamte kommunikative Validierung ausschließlich per Mailwechsel statt.

4.2.5 Unterrichtsbeobachtung

Der Charme von Unterrichtsbeobachtung liegt darin, vermeintlich ‚objektive‘ Eindrücke von der Unterrichtsrealität zu ermöglichen, die nicht (wie bei einer reinen Interviewstudie) durch die Interpretationen der am Unterricht beteiligten ‚verfälscht‘ sind. Erstens aber mag die Anwesenheit des Forschers die Natürlichkeit der beobachteten Situation beeinflussen, zweitens weist Niessen darauf hin, dass „die Unterrichtswirklichkeit [...] in der letzten Konsequenz ohnehin nur als Konstrukt der verschiedenen am Unterricht beteiligten Individuen existiert“ (Niessen 2007, S. 31). So unterliegt auch die externe Beobachtung der Selektivität der Aufmerksamkeit und der Interpretation des Beobachters. Über die Niederschrift von Beobachtetem schreiben Raab und Tänzer: „A notation is not only a description, but at the same time the beginning of an interpretation of the observed social action“ (Raab/Tänzer 2006, S. 88). Es gibt viele Möglichkeiten, mit der Subjektivität des Beobachters umzugehen, darüber zu reflektieren und einige ihrer Nachteile zu mindern, aber sie lässt sich nicht umgehen. Zu entsprechenden Methoden gehören die Videoaufzeichnung, die ein mehrmaliges Ansehen der Beobachtungssituation ermöglicht, der Einsatz mehrerer Interpreten (vgl. Voigt 2003, S. 787-788) und eine möglichst strikte Trennung „zwischen Beschreibung und persönlichem Kommentar“ in den Beobachtungsdokumentationen (Bauer 1995, S. 257).

Da die Unterrichtsbeobachtung innerhalb meiner hauptsächlich auf Interviews basierenden Studie von vorne herein nur einen ‚zusätzlichen‘ Charakter haben sollte und sie sich tatsächlich im Verlauf der Studie nicht zu mehr entwickelte, werde ich hier nicht umfassender auf die Chancen und Grenzen von Unterrichtsbeobachtung und Videographie eingehen,

sondern verweise dafür auf Überblicke in der Literatur, z. B. Voigt 2003; Müller/Eichler/Blömeke 2006; Knoblauch et al. 2006. Mit Blick auf die Fragestellung nach den Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer erhoffte ich mir von der Unterrichtsbeobachtung „zusätzlich zu der Rekonstruktion abstrakter, ‚hochgeneralisierter‘ (Harnischmacher 1993, S. 53) und zeitlich relativ stabiler Selbstkonzepte, wie sie Ziel der ausführlichen Interviews ist, auch Eindrücke von instabilen situationsspezifischen Kognitionen zu bekommen. Im Unterricht Beobachtetes soll also als erneuter Gesprächsanlass dienen“ (Wortlaut des Forschungsexposés 2007). Obwohl die Unterrichtsbeobachtungen im Endeffekt meinem im Exposé formulierten Anspruch gerecht wurden, stellte sich in der Praxis einiges als schwieriger umsetzbar heraus, als ich es erwartet hatte. Erstens führte die Einbeziehung von videographierter Unterrichtsbeobachtung, wie oben (S. 167) bereits beschrieben, in unerwünschter Weise zu einer Selektivität meines Samples, weshalb ich nach einiger Zeit die Unterrichtsbeobachtung nur noch optional einsetzte, nur noch um je einen Beobachtungstermin bat und die Videographie ganz aufgab. Zweitens erwies es sich in der Praxis als nicht realisierbar, den beobachteten Unterricht als erneuten Gesprächsanlass zu nutzen, jedenfalls nicht wie erhofft gleich im Anschluss an den beobachteten Unterricht oder wenigstens am selben Tag telefonisch. Dafür waren die Lehrer schlicht zu beschäftigt. Es fanden also nur vereinzelte Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche statt. Drittens ließ ich nach einiger Zeit den Plan fallen, die Kategorien zur Auswertung der Unterrichtsbeobachtung in einer offenen Kodierung aus den Videos bzw. den Beobachtungsprotokollen selbst zu entwickeln. Zum einen erlebte ich die Datenfülle als erschlagend, zum anderen ließen sich nur schwer Kategorien generieren, die tatsächlich theoretisch gehaltvoll mit Blick auf die Fragestellung nach Selbstkonzepten waren. Daher legte ich schließlich die in den Interviews entwickelten Kategorien an die Unterrichtsbeobachtungen an und ging damit bei der Auswertung der Videos sehr selektiv vor. Für die fallspezifische Auswertung boten die in den Selbsterzählungstexten vorgestellten Hauptkategorien die Analysegrundlage (s. Einzelfalldarstellungen, Kapitel 5), und probandenübergreifend habe ich die Kategorie der ‚empfundenen Unzulänglichkeiten‘ in den Kontext der Unterrichtsbeobachtungen gestellt (s. Kapitel 6.1.3).

Die folgende Tabelle zeigt, wann die Unterrichtsbeobachtungen stattfanden, um wie viele Beobachtungstermine und beobachtete Stunden es sich handelte, sowie den möglichen Einsatz von Videographie. Die Probanden sind in der Reihenfolge der Interviews aufgelistet.

<i>Proband (nach Interviewtermin geordnet)</i>	<i>Zeitraum der Unterrichts- beobach- tung(en)</i>	<i>Anzahl Beobach- tungs- termine</i>	<i>Anzahl be- obachteter Musik- stunden</i>	<i>Anzahl weiterer be- obachteter Stunden</i>	<i>Video- graphie</i>
Frau Nolte	Feb - Mär 2008	2	2	1	✓
Frau Synnersdorf	Jan 2008	3	3	2	✓
Frau Zessin	Apr - Jun 2008	3	3	1	✓
Frau Florin	Nov 2008	2	2	0	–
Herr Hoberg	Jun 2008	2	2	2	✓
Frau Mertens	Jun 2009	1	1	2	–
Frau Neigert	–	0	0	0	–
Frau Einicke	Nov 2009	1	2	3	–

Tabelle 3: Übersicht zur Unterrichtsbeobachtung

Bei 14 Schulbesuchen habe ich insgesamt 25 Schulstunden miterlebt, davon 15 Musikstunden. Gefilmt habe ich nur die Musikstunden, gelegentlich auch zusätzliche musikalische Aktivitäten außerhalb der Musikstunde. Die Schulbesuche waren stets mit der Schulleitung abgesprochen und im Falle der videographierten Stunden sowie der Unterrichtsbeobachtung bei Frau Florin hatten alle Eltern der anwesenden Kinder ihr Einverständnis erklärt – in zwei Fällen hieß das aber auch, dass einzelne Kinder mangels Einverständnisses der Eltern nicht am beobachteten Unterricht teilnehmen konnten, also gewissermaßen wegen meiner Forschung vom Unterricht ausgeschlossen wurden. Dies ruft die forschungsethischen Schwierigkeiten beim Einsatz von Videographie in der Unterrichtsforschung in Erinnerung, die ich zu Beginn meiner Studie schlicht unterschätzt hatte (vgl. auch Bedenken der Schulen, S. 167). Entsprechend

drängte ich auch nicht bezüglich der Beobachtungstermine, die auf Wunsch der Probanden in zwei Fällen erst vier oder fünf Monate nach dem Gesprächstermin stattfanden, i. d. R. aber innerhalb der folgenden zwei Monate. Vor dem Unterricht kündigte ich den Lehrern an, dass ich während der Musikstunde möglichst nur beobachten möchte, an den anderen Schulstunden aber gerne aktiver teilnehmen könne. Dies nutzten die Lehrer in den meisten Fällen, beispielsweise indem sie einzelne Kinder mit ihren Fragen an mich verwiesen. In den Musikstunden handelte es sich also eher um nicht-teilnehmende Beobachtung, auch wenn ich natürlich im Raum war und so zu einem gewissen Grad das Feld ‚gestört‘ habe. Insgesamt war es aber beachtlich, wie wenig offensichtlich dies am Verhalten der Kinder oder der Lehrer zu bemerken war; auch die Kamera wurde von den Kindern in den meisten Fällen wenig beachtet. Die Kamera filmte meist in der Totalen, so dass ich sie nicht bedienen musste. Während des Unterrichts habe ich in allen Stunden ausführliche Notizen angelegt und meine Aufmerksamkeit dabei auf den Lehrer gerichtet. Wenn die Kamera nicht dabei war, versuchte ich verstärkt, einige interessante Zitate des Lehrers wörtlich aufzuschreiben. Außerdem hielt ich beispielsweise fest, welche weiteren Fragen an den Lehrer sich für mich ergaben. Noch am selben Tag hielt ich meine wichtigsten Eindrücke der Beobachtung fest, tippte die handschriftlichen ‚Feldnotizen‘ ab und ergänzte beides zu einem Gedächtnisprotokoll, für das ich die folgende, von Raab und Tänzer (2006, S. 88) angeregte Systematik verwendete:

<i>Grob- abschnitt</i>	<i>Fein- abschnitt</i>	<i>Zeit</i>	<i>Handlungs- und Sprachtranskript</i>	<i>Bemer- kungen</i>	<i>Kodes</i>

Die ersten vier videographierten Unterrichtsbeobachtungen habe ich außerdem einer ersten offenen Kodierung unterzogen, teilweise auf dem Papier (letzte Spalte der abgebildeten Tabelle) oder in zwei Fällen in Atlas.ti. Wie bereits erwähnt, bin ich bei der Beobachtungsauswertung später aber viel selektiver vorgegangen, auf Grundlage der in der Interviewauswertung entwickelten Kategorien. Wegen der deutlich zentraleren Rolle der Interviews für die Auswertung meiner Daten und der lediglich von

den Interview-Ergebnissen ausgehenden Analyse der Videodaten lässt sich m. E. nicht von Methodentriangulation im engeren Sinne sprechen, für die Flick in einer Definition festlegt, dass beide herangezogenen Perspektiven „so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden“ müssen (Flick 2008, S. 12).

4.2.6 Probandenübergreifende Analyse und Theoriegenerierung

Die probandenübergreifende Kodierung habe ich zunächst in Atlas.ti vorgenommen, später habe ich aber auch außerhalb des Programms mit den Kodes und den Zitaten gearbeitet. Die Phasen des offenen und axialen Kodierens griffen schon bald ineinander. In Atlas.ti fasste ich verschiedene Kodes zu abstrakteren Kodes zusammen („merging“), setzte Beziehungen zwischen Kodes und erstellte ‚Code-Families‘ zu verschiedenen interessanten Themen. Meine Memos schrieb ich vorwiegend in der Wissensverwaltung der Software Citavi und auf Papier, ich arbeitete mit Kode-Anordnungen auf dem Fußboden und fertigte handschriftliche Skizzen und Graphiken an. Um in der Fülle der Daten und Themen einen Schwerpunkt zu finden, auf den sich meine Kernkategorien und die intensive selektive Analyse beziehen sollten, schenkte ich solchen Aspekten besondere Aufmerksamkeit, die mich in den Daten ‚überrascht‘ haben. Dies bietet sich an, um eine Grounded Theory aus den Daten zu entwickeln, wozu der Schritt der Abduktion im Peirce’schen Sinne⁷³ notwendig ist (vgl. Kelle 2003, S. 17). „Wirkliche Überraschung löst (nicht nur laut Peirce) [...] die Suche nach der (neuen) Erklärung aus. [...] Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden, und aufgrund des geistigen Entwurfs einer *neuen* Regel wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist“ (vgl. Reichertz 2009, S. 281). Die größte Überraschung bestand in meinen Daten darin, dass selbstgeschriebene Unzulänglichkeiten in den Interviews sehr präsent waren, obwohl sie mit Brüchen verbunden waren und somit in einer noch näher zu

73 Der US-amerikanische Philosoph Charles Sanders Peirce lebte von 1839-1914. Von der Abduktion spricht er u. a. in den Pragmatismus-Vorlesungen von 1903 (Peirce 1997) und beschreibt damit ein „erkenntniserweiterndes Schlussverfahren“ (Reichertz 2009, S. 276), das Hypothesen generiert: „Deduction proves that something ‘must be’; Induction shows that something ‘actually is’ operative; Abduction merely suggests that something ‘may be’.” (Peirce 1934, Abs. 171)

bestimmenden Weise ‚übertrieben‘ wirkten. Die systematische Analyse machte deutlich, worin die Brüche, für die ich Erklärungen suchte, im einzelnen bestanden. So entwickelte sich die ‚übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibung‘ zu einer ersten Kernkategorie. Meine sehr offene Fragestellung nach den Selbstkonzepten fachfremd unterrichtender Musiklehrer der Primarstufe hat sich also letztlich auf die Frage zugespitzt, wie die übertriebenen selbstgerichteten Unzulänglichkeitszuschreibungen zu erklären sind. Zu einem gewissen Grad stellte sich ein wichtiger Teil der Erkenntnis zwar ‚blitzartig‘ ein, wie es für abduktive Schlüsse und für die entscheidenden Einfälle der Grounded Theory immer wieder beschrieben wird (vgl. z. B. Strübing 2004, S. 46). Dies war mit dem letzten Interview mit der studierten Musiklehrerin Frau Einicke der Fall, in dem ganz deutlich wurde, dass die Lehrer gleichzeitig verschiedene Maßstäbe zur Selbstbewertung heranziehen. Dennoch befanden sich auch nach diesem Blitz der Erkenntnis immer noch große Teile der zu generierenden Theorie im Nebel, um bei der Wettermetaphorik zu bleiben. Das Kodieren, das Spielen mit den Codes, ihren Eigenschaften, Dimensionen und Beziehungen zu anderen Codes alleine genügte mir nicht, um den Nebel gänzlich zu lüften, weder in Altas.ti, noch auf dem Fußboden oder im Notizbuch. Das Kodierparadigma befand ich für meine Daten als wenig hilfreich und verzichtete daher auf eine strikte Anwendung (vgl. dazu auch Tiefel 2005). Die aus den Daten entwickelte Theorie klar zu formulieren, gelang mir erst am Ende eines langen Schreibprozesses über die probandenübergreifenden Ergebnisse. Mit jeder niedergeschriebenen Formulierung wurde das Bild klarer; der Kodierprozess reichte somit bis in die Phase der Niederschrift hinein. Um die Phänomene aus den Einzelfällen unter probandenübergreifende Begriffe zu subsumieren und damit schließlich ein theoretisches Niveau zu erreichen, konnte ich zwar einerseits auf einige In-vivo-Codes zurückgreifen (z. B. ‚kein Musikunterricht‘), andererseits musste ich aber auch neue Formulierungen finden. Ich habe weitgehend möglichst neutrale und wissenschaftlich nicht zu stark vorgeprägte Begriffe verwendet: So spreche ich beispielsweise von ‚Unzulänglichkeiten‘, ‚Voraussetzungen‘, ‚Verhaltensweisen‘ und ‚Maßstäben‘. Gerade auf einem mittleren Niveau zwischen Daten und zu entwickelnder Theorie kam ich aber nicht umhin, aus den Daten angeregt auch einige Begriffe

zu verwenden, die auch im wissenschaftlichen Diskurs eine Rolle spielen und deren dort theoretisch aufgeladene Bedeutung möglicherweise nicht einem datennahen, eher alltagssprachlichen Verständnis entspricht. So spreche ich beispielsweise von ‚Kompetenzmangel‘ oder von ‚Theorie‘ im Musikunterricht. Da die Begriffe dabei eher alltagssprachlich gemeint sind, nehme ich keine umfassende begriffliche Klärung vom Hintergrund der wissenschaftlichen Literatur vor, sondern nenne Beispiele aus den Daten; in Fußnoten verweise ich aber auch auf den jeweiligen Diskurs. Auf externe theoretische Konzepte beziehe ich mich nur auf dem Gebiet der Selbstkonzeptforschung. Denn einige solcher Konzepte erwiesen sich als hilfreich in der Benennung und Systematisierung von Bausteinen der zu entwickelnden Theorie. Diese ‚entlehnten‘ Konzepte schärften den Blick nicht nur insofern, als sie teilweise sehr gut auf die Daten passten und so zu ihrer präzisen Benennung dienten, sondern gelegentlich auch insofern, als meine aus den Daten generierte Theorie gerade in Abgrenzung zu bestehenden Konstrukten an Kontur gewann. Da sich die Nebel wie beschrieben erst im Schreibprozess Stück für Stück lüfteten, bot es sich an, auch in der Publikation die „Generierung von Theorie als *Prozess* darzustellen“, wie Glaser und Strauss es empfehlen (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 41). Im Ergebniskapitel verweise ich auf die überraschende Präsenz von empfundenen Unzulänglichkeiten, lege Stück für Stück die damit verbundenen Brüche offen und verweile dabei zunächst auf der Datenebene (Kapitel 6). In einem weiteren Schritt (Kapitel 7) verdeutliche ich, wie sich mit dem letzten Interview schließlich eine Lösung für die immer dringlichere Frage nach den ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ abzeichnet und ziehe zu ihrer Erklärung auch Konzepte aus der Literatur hinzu. Dabei kristallisiert sich eine neue Kernkategorie heraus, die stärker explikativen Charakter hat als die erste und durch den Rückgriff auf externe Literatur angereichert ist: ‚Sich über Diskrepanzen definieren‘. Mein Vorgehen sehe ich dem Anspruch verpflichtet „in prägnanter Weise zum Ausdruck [zu] bringen, welches Rätsel die Untersuchung lösen wollte und wie diese Lösung aussieht“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 352). Die Theorie schließlich formuliere ich in Textform, da es mir ihrer Komplexität angemessen erscheint (vgl. auch Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 41-42) (s. Kapitel 7.4). Die entwickelte Theorie

hat einen vorläufigen Charakter: „Das publizierte Wort ist also nicht das letzte, sondern markiert nur eine Pause im nie endenden Prozess der Theoriegenerierung“ (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 50).

5 Einzelfalldarstellung

In diesem Kapitel werden alle Probanden einzeln vorgestellt, zunächst mit einigen Eckdaten zur Person⁷⁴ und dann umfassender mit ihren Selbsterzählungen. Darauf folgt eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Eindrücke der jeweiligen Unterrichtsbeobachtungen. Der Reihenfolge der Probandenvorstellungen lege ich den Grad an musikpraktischer Vorerfahrung zugrunde, der aus der folgenden Tabelle (S. 154) hervorgeht, wobei ich instrumentale Praxis in der Zuordnung etwas stärker bewertet habe als vokale. Mit dieser Reihenfolge (geringste bis höchste musikpraktische Vorerfahrung) werden gleichzeitig diejenigen Probanden zuerst vorgestellt, die Musik nur in ihrer eigenen Klasse unterrichten, und danach diejenigen, die auch als Fachlehrer (FL) in anderen Klassen für den Musikunterricht eingesetzt werden.

Die Selbsterzählungstexte beginnen mit einer Zusammenfassung, in der die jeweilige Schlüsselkategorie – mit der die Probandennamen assoziativ verbunden sind – vorgestellt wird und auch die Themen der Hauptkategorien zur Sprache kommen. Sowohl Schlüsselkategorie als auch Hauptkategorien finden sich außerdem in der zugehörigen Graphik, die die jeweiligen Ergebnisse der Selbstnähe-Ratings in der kommunikativen Validierung darstellt (s. Kapitel 4.2.4, z.B. S. 184). Dickere Umrandungslinien einer Hauptkategorie bedeuten eine höhere Gewichtung für die Beschreibung der eigenen Person in der Situation als (fachfremder) Musiklehrer, dünnere Linien eine niedrigere Gewichtung, bzw. eine niedrigere ‚Selbstnähe‘. Die Stärke der Linie stellt nur eine Relation innerhalb der Graphik des einzelnen Probanden dar. Die Anordnung der Kategorien (oben beginnend und weiter im Uhrzeigersinn) zeigt die Reihenfolge ihrer Besprechung im Text an.

74 Die Eckdatentexte enthalten Informationen zum Alter, zur Ausbildung, zum bisherigen Berufsweg und zu den musikalischen und musikpädagogischen Vorerfahrungen der Probanden. Außerdem wird die jeweilige schulische Situation bezüglich des Musikunterrichts vorgestellt. Je nach Relevanz werden auch einzelne andere Eckdaten genannt, wenn sie in den Selbsterzählungstexten später eine Rolle spielen.

	<i>Gesprächspartner</i>	<i>Musikpraktische Vorerfahrung</i>	<i>Auch FL?</i>
1.	Frau Neigert	Als Kind und Jugendliche Schulchormitglied, 1 Jahr Akkordeonunterricht	–
2.	Frau Mertens	Als Kind Schulchormitglied, 3 Jahre Flötenunterricht	–
3.	Frau Nolte	Als Kind erst musikalische Früherziehung, dann mehrere Jahre Flöten- und Gitarrenunterricht	–
4.	Frau Zessin	Als Kind 4 Jahre Klavierunterricht, während des Studiums Gitarrenunterricht, seit 2009 wieder Klavierunterricht	–
5.	Frau Florin	Bis Studienbeginn 10 Jahre Geigenunterricht und Mitglied verschiedener Musikschulensembles, während des Referendariats halbes Jahr Gesangsunterricht	✓
6.	Frau Synnersdorf	Als Kind erst musikalische Früherziehung, dann Flötenunterricht und Orff-Spielkreis. Viele Jahre Cello-Unterricht und Mitglied des Musikschulorchesters sowie eines weiteren Orchesters während der Oberstufe	✓
7.	Herr Hoberg	Als Kind 2 Jahre Flötenunterricht gefolgt von 6 Jahren Gitarrenunterricht und 1 Jahr Klavierunterricht in der Jugend. Nach dem Studium weitere 1,5 Jahre Klavierunterricht und parallel dazu Chorleitungskurs, Chormitglied	✓
8.	Frau Einicke	In Kindheit und Jugend Klavierunterricht und Chormitglied. Musik als Studienfach (Grundschullehramt) mit Ausbildung in Klavier und Gesang. Auch nach dem Studium Chormitgliedschaft bis zu einer Stimmbandentzündung, seit 2008 wieder Klavierunterricht	✓

Tabelle 4: Übersicht über die musikpraktische Vorerfahrung der Probanden

5.1 Frau Neigert

5.1.1 Eckdaten

Frau Neigert (66) ist seit einem halben Jahr im Ruhestand. Zu ihrem Studium zur Volksschullehrerin gehörte damals noch die Ausbildung in allen Schulfächern, mit den Hauptfächern Deutsch und Mathematik und einem Wahlfach, in Frau Neigerts Fall dem Fach Sport. Sie erinnert sich aller-

dings nicht mehr deutlich, wie sie dort auf den Musikunterricht vorbereitet wurde, wohl vor allem durch Unterrichtshospitationen und durch Sprechunterricht. Ohnehin musste sie Musik erst knappe zwei Dekaden später selbst unterrichten, nachdem sie mitten in ihrer Junglehrerzeit mit der Auflösung der Volksschule an die Hauptschule gelangt und schließlich vor heute etwa sechsundzwanzig Jahren an diejenige Grundschule gewechselt war, an der sie bis zuletzt unterrichtet hat. Hier war sie für den Musikunterricht in ihrer eigenen Klasse während der ersten zwei Schuljahre zuständig. In der dritten und vierten Klasse konnte sie ihn in der Regel einem der beiden Fachkollegen überlassen, die es in der Schule ihre gesamte Dienstzeit lang gab. Frau Neigert hat schon immer gerne gesungen, war als Kind lange Schulchormitglied und hat ein Jahr lang Akkordeonunterricht erhalten.

Das Interview fand im April 2009 in Frau Neigerts ehemaliger Schule statt und dauerte 45 Minuten.

5.1.2 Selbsterzählung

5.1.2.1 Schlüsselkategorie ‚Neigungslehrerin in den Klassen 1 und 2‘

Ihre Neigung zu singen nutzte Frau Neigert als profilgebenden Schwerpunkt für ihren Musikunterricht: Täglich sang sie mehrfach mit den Kindern und ihre Klassen waren als singfreudig bekannt. So gelang es ihr, ihr Hauptziel zu erreichen, nämlich den Kindern zu zeigen, „dass [...]



Musik Spaß macht und dass man die auch selber machen kann.“ Außerdem ließ sich das Singen und Bewegen gerade in den ersten beiden Klassen gut zur Auflockerung des Schulalltags nutzen. Die personelle Situati-

on der Schule ermöglichte, dass Frau Neigert ihre jeweilige Klasse i. d. R. nur während der ersten beiden Schuljahre – und da wirklich gerne – in Musik unterrichtete, danach aber von einer Fachkraft abgelöst wurde. Daher hatte sie keine Sorge, dass den Kindern über deren Gesamtgrundschulzeit betrachtet durch diese Schwerpunktsetzung etwas entging. Eher im Gegenteil hält sie es auch heute noch für pädagogisch nicht sinnvoll, schon in den ersten beiden Schuljahren mit dem „*Fachlehrertum*“ zu beginnen. Dennoch hat sie immer „*dafür gesorgt*“, dass ihre Klassen spätestens im vierten Schuljahr von einem Fachlehrer unterrichtet wurden, da sie sich für diese Aufgabe „*nicht mehr kompetent genug*“ fühlte.

5.1.2.2 Hauptkategorien

5.1.2.2.1 Unterrichtsziel ‚Spaß an Musik‘

„Ich bin einfach eine Musiklehrerin gewesen, die [...] den Kindern [...] weitergegeben hat, dass [...] Musik Spaß macht und dass man die auch selber machen kann.“

Als wichtigstes Ziel ihres Musikunterrichts hat Frau Neigert es angesehen, den Kindern Freude an Musik „*zu bringen und zu erhalten*“. Auch wenn sie über die Grundschule überhaupt nachdenkt, sieht sie die Aufgabe, den natürlichen Lerndrang der Kinder lebendig zu halten als zentral an: „*Die kommen doch in die Schule und sind eigentlich neugierig und gespannt und wollen gerne lernen. Und irgendwann – ich meine, das hängt ganz bestimmt dann auch mit dem Alter dann und Pubertät und so zusammen. Aber grundsätzlich denk ich, muss man sich mal fragen, ‚Wieso kommt das? Wo bleibt das auf der Strecke?‘. Und das finde ich eben ganz wichtig in der Grundschule. Dass die sich in der Klasse auch zu Hause fühlen, dass sie Spaß haben, dass diese Neugierde erhalten bleibt, dass die geweckt wird. Dass man ihnen Raum gibt, da auch selber gucken zu dürfen.*“ Gerade im Fach Musik findet Frau Neigert diese Aufgabe einerseits besonders wichtig, andererseits aber auch besonders leicht zu erfüllen: „*Den Kindern macht es auch grundsätzlich Spaß. Kann mir kein Mensch erzählen, dass ein Kind keinen Spaß an Musik hat. Die können noch so schlecht singen können und da rumwummen. Die haben trotzdem Spaß daran, ne? Und ich find’s eben ganz schlimm, wenn das verschüttet wird.*“ Diese Prämisse bedeutet aber nicht, dass die Freude an

Musik das einzige Lernziel war, das Frau Neigert in ihrem Musikunterricht verfolgt hat. Wichtig fand sie außerdem, dass die Kinder Rhythmusgefühl entwickeln und sich gerne bewegen, lernen, aufmerksam und genau zu hören und einen „*gesunden Stock an Liedmaterial*“ kennen lernen. In den dritten und vierten Klassen wird für sie dann zunehmend bedeutsam, dass die Kinder auch „*theoretische Sachen*“ wie Instrumentenkunde und Notationslehre mit auf den Weg bekommen, allerdings immer unter der Prämisse, dass diese „*so verpackt und eingebettet werden, dass das den Kindern trotzdem Spaß macht. Das finde ich sehr wichtig. Dass die merken, das, was sie da theoretisch lernen, das können sie auch irgendwie brauchen, oder das brauchen die zum Verständnis von anderen Sachen. So, wie das in Mathe auch ist, dass man eben bestimmte Sachen kennen muss, um wieder Sachen zu machen, die Spaß machen.*“

5.1.2.2 Spezifik erstes und zweites Schuljahr

Frau Neigert unterscheidet in ihrem Nachdenken über Grundschulunterricht im Allgemeinen und über Grundschulmusikunterricht im Speziellen deutlich zwischen den Aufgaben und Schwerpunkten in der Arbeit mit den beiden ersten Grundschuljahren einerseits und mit den beiden höheren Klassen andererseits. In Klassen eins und zwei findet sie es vor allem wichtig, dass die Kinder die Grundschule als einen Ort des Lernens und Entdeckens kennen lernen, an dem man sich „*zu Hause fühlen*“ kann. Sie ist überzeugt, dass in jedem Unterricht, also auch in Musik, „*in den ersten Klassen und vor allem in eins und zwei [...] die gesamte Atmosphäre auch eine unheimlich große Rolle spielt.*“ Dafür hält sie die kontinuierliche Hauptbezugsperson des Klassenlehrers für bedeutsam: „*Fachlehrertum direkt in den ersten Klassen ist bestimmt nicht das Richtige.*“ Als Klassenlehrerin konnte sie Musik für den Klassenalltag nutzen: „*In den ersten beiden Jahren ist es ja wirklich so: Da macht man ja nicht eine Stunde Musik, jedenfalls selten. Das macht man schon mal, aber im Grunde genommen habe ich jeden Tag mit denen immer dann, wenn ich merkte, da funktioniert etwas nicht, das geht nicht mehr; [...] mit denen gesungen. Und dann haben wir den Rhythmus, das Lied geklatscht, dann haben wir es gesummt.*“ Wenn sie aber selten Musikunterricht auch noch im dritten Schuljahr erteilen musste, hat sie doch in 45-Minuten-Blöcken unterrichtet, doch auch „*Notenlinien*“ und die „*Wertigkeit der Noten*“ be-

handelt und die Orchesterinstrumente vorgestellt. Einen deutlichen Unterschied zwischen den ersten beiden und den späteren beiden Schuljahren konstatiert Frau Neigert auch im Hinblick auf ihre Zufriedenheit mit ihrem fachfremd erteilten Musikunterricht. Probleme sieht sie erst in den beiden höheren Klassen: *„Denn selbst, wenn ich mir also diese einzelnen Sachen, die man sich theoretisch dann noch aneignen kann, angeeignet hatte,“* fand sie es schwierig, diese adäquat *„weiterzugeben“*.

5.1.2.2.3 Neigung Singen

„Ich hab immer schon gerne gesungen, auch zu Hause mit meiner Mutter; immer schon gerne.“

Dass Frau Neigert als 12-Jähige nur ein Jahr lang Akkordeonunterricht hatte, lag daran, dass ihre Lehrerin nach dieser Zeit absprang. Auch als Erwachsene hat Frau Neigert das Instrument noch viele Jahre behalten und sich vorgenommen, *„wieder anzufangen, noch mal was daran zu tun – und habe es dann doch nicht gemacht.“* Auch den späteren Plan, *„irgendwann [...] noch mal Gitarre“* zu lernen (*„Das ist so schön!“*), hat sie nie ausgeführt. Gesungen hingegen hat sie immer viel und gerne, erst im Elternhaus, die gesamte Gymnasialzeit über im Schulchor und schließlich die Grundschul-Dienstzeit lang täglich mit den Kindern. *„Wir sangen, wenn wir uns morgens trafen, wir sangen, bevor wir nach Hause gingen. Und zwischendurch eben, wenn ich meinte, jetzt wird es wieder Zeit, ja, dann haben wir gesungen oder eben geklatscht oder uns zu den Liedern bewegt.“* Frau Neigert sagt von sich, dass sie *„nicht gut“* singen könne, vielleicht ist sie hier aber auch etwas streng in der Selbstbewertung. Denn sie scheint es auch für bemerkenswert zu halten, dass sie nicht vom Blatt singen kann, sondern sich Lieder mit einem Instrument beibringen muss: *„Ich kann nicht nach Noten singen, ich kann nur sehen, geht's rauf, geht's runter. Wenn's ganz doll wurde: Ich hab (lacht:) so ein kleines Xylophon zu Hause, dann hab ich mir das drauf vorgespielt.“* Ihre Stärke beim Singen sieht sie darin, dass sie mit viel Freude singt und ohne jegliche Hemmungen – eine wichtige Voraussetzung für das Singen mit den Kindern, denn *„ich glaube eben einfach, dass es viel ausmacht, wenn die Kinder merken, man macht das selber gerne. Ist in jedem anderen Fach ja genauso, ne? Aber ich glaube schon, dass das in Musik be-*

sonders auffällig ist.“ Ihre Beobachtung, dass sie im Bereich Singen ihr Haupt-Unterrichtsziel erreicht hat (*„Die waren nachher so weit, die haben so gerne gesungen.“*), wurde ihr immer wieder auch von den Schulchorleitern, Musikfachkräften, bestätigt. Diesen fiel auf, *„dass die Kinder aus meiner Klasse immer unheimlich gerne sangen.“* Oft musste Frau Neigert den Kindern im Schulalltag nicht einmal mehr den Anstoß zum Singen geben: *„Wenn wir Kunstunterricht hatten und einer fing an zu singen, dann sangen die anderen mit. Ich hab die dann auch gelassen.“*

5.1.2.2.4 Kompetenzmangel und Hemmung

„Worauf sich mein Musikunterricht im Grunde genommen reduzierte, war Singen, Geräusche-Hören, Taktempfinden. Und diese Dinge, da konnte ich mich ja nur drauf beschränken.“

Es ist deutlich geworden, dass Frau Neigert sich vor allem wegen ihrer Freude am Singen für gut geeignet hält, in ihrer eigenen Klasse den Musikunterricht in den beiden ersten Schuljahren zu erteilen. Verglichen mit einem *„Fachmann“* und im Hinblick auf den Musikunterricht im dritten und vierten Schuljahr hält sie sich aber für nicht *„kompetent genug“*. Dem diesem Kapitel vorangestellten Zitat schiebt Frau Neigert gleich hinterher, dass sie doch auch öfter Orff-Instrumente zum Einsatz gebracht habe, *„aber das waren dann eben auch nur diese Rasseln oder wirklich nur Orff-Instrumentarium.“* Gerade im Einbinden von Instrumenten in den Musikunterricht sei man als fachfremde Musikkraft *„an seinen Grenzen“*. *„Das ist schade. Das kannst du nicht und das geht den Kindern dann doch flöten.“* Wenigstens weiß sie durch ihr Akkordeonspiel *„einigermaßen mit Noten umzugehen.“* Sie macht jedoch deutlich, dass ihr gerade für die Vermittlung von Notenlehre das fachdidaktische Handwerkszeug fehle. Problematisch, fachfremd Musik zu unterrichten, wurde es für sie demnach *„wirklich dann in den höheren Klassen aber [...] schon. Weil ich mich da einfach dann nicht mehr kompetent genug fühlte.“*

Noch für einen weiteren Bereich des Musikunterrichts fehlen Frau Neigert ihrer Ansicht nach die Voraussetzungen, für den Bereich Tanz. Allerdings mangelt es ihr hier nicht an didaktischen Materialien, denn in einem Ordner in der Schule finden sich zahlreiche Anregungen. Vielmehr ist es wohl *„eine Frage der Hemmung“*. Ihre Hemmung, sich vor den Kindern zu bewegen und mit ihnen zu tanzen, führt dazu, dass sie Tanz

im Musikunterricht *„immer ausklammert.“* Tanzen in der Klasse nennt sie schlicht *„nicht mein Ding“*. Da Frau Neigert im privaten Bereich nicht gehemmt ist zu tanzen (*„Ich tanze nämlich sonst gerne, so ist das nicht, ne?“*), kann sie sich vorstellen, dass *„ein bisschen Anleitung zum Tanzen“* im Rahmen einer Fortbildung hätte dazu führen können, dass ihre Hemmschwelle *„einfach ein bisschen abgebaut wird“*. Dass sie Tanz nicht aktiv zum Unterrichtsinhalt gemacht hat, heißt allerdings nicht, dass ihr Musikunterricht bewegungsarm gewesen wäre. Denn sie ließ den Kindern bewusst immer den Raum dazu, wenn sie von alleine anfangen zu tanzen, sobald Musik erklang: *„Die machen das dann sowieso von selbst, ne? Also wenn man die lässt.“* Die *„tanzen mit, wie das nun mal bei Kindern halt ist. Die setzten das immer gleich in Bewegung um.“*

5.1.2.2.5 Fachlehrer vorhanden

„Einfach den Grundstock zu legen, das fand ich ganz wichtig, auf dem andere dann aufbauen können.“

Dass an Frau Neigerts Schule durchgängig zwei ausgebildete Musikfachlehrer gearbeitet haben, hatte für das ganze Kollegium große Vorteile: Erstens schuf diese Situation solchen Kollegen, die mit Musik gar nichts hätten anfangen können, die Möglichkeit, den Musikunterricht abzugeben.⁷⁵ Zweitens konnte Frau Neigert genau wie ihre Kollegen ihre Aufgabe für den Musikunterricht in ihrer Klasse so begreifen, wie es aus dem vorangestellten Zitat hervorgeht: Eine Basis schaffen, in der Gewissheit, dass später Musikfachlehrer daran anknüpfen und die bis dahin vernachlässigten Bereiche des Musikunterrichts abdecken werden: *„Im Vierten möchte ich es einfach nicht machen. Das halte ich für gar nicht sinnvoll. Da muss jemand anders ran.“* Drittens konnte Frau Neigert von den Fachkollegen viele Impulse für ihren eigenen Musikunterricht aufnehmen. Zum einen hat sie ihr Repertoire an neueren Kinderliedern hauptsächlich von ihrer ehemaligen Schulleiterin: *„Die war ein Musikmensch durch und durch. Und die leitete auch den Chor. Und dann hab ich mal gefragt, welche Lieder sie im Chor mit den Kindern lernt. [...] Von der*

⁷⁵ Ob es hierfür ein konkretes Beispiel in Frau Neigerts Kollegium gab, geht aus ihren Ausführungen nicht deutlich hervor. Im Interviewtranskript heißt es: *„Ich kann mir schon vorstellen, es gibt auch Kollegen, die sagen ‚Also nee, das ist nun überhaupt nicht meine Sache!‘ Die haben es dann aber auch nicht machen müssen.“*

Direktorin hab ich mir die Liederblätter geben lassen.“ Zum anderen hat sie sich in methodischer Hinsicht für das Singen in der Klasse anregen lassen und sich einiges „abgeguckt“: *„Von wegen Klatschen und so Hören, das hab ich eigentlich dann mehr hier von unserer durch und durch musikalischen Kollegin mitbekommen.*“ Es gab zwar nie gezielte schulinterne Musik-Fortbildungen, aber jedes Jahr beim wöchentlichen Adventsingens mit der ganzen Schule im Foyer konnte Frau Neigert die Fachkollegen in Aktion erleben und sich Anregungen holen. Zusätzlich konnte sie sich dort fachlichen Rat einholen: *„Wenn man gefragt hat, hat sie einem noch mal einen Tipp gegeben.“* Frau Neigert beschreibt nicht nur begeistert die Schulleiterin als *„durch und durch musikalisch“*, sondern auch den anderen Fachlehrer⁷⁶ als eine *„Verkörperung dessen, was ich mir unter einem Musiklehrer vorstelle.“* Als wichtigsten Maßstab legt sie dabei wieder ihr Hauptziel von Musikunterricht an: Die Kinder müssen Spaß haben an Musik. *„Dem macht das richtig Spaß und der kriegt den Spaß auch rüber. Der bringt das auch für die Kinder rüber. [...] Der Herr Hoberg ist so jemand. Der kann das.“*

Auch außerhalb des Lehrerkollegiums gibt es an Frau Neigerts Schule eine Zusammenarbeit mit Musikexperten. Im dritten Schuljahr wird jährlich von langer Hand ein Konzertbesuch vorbereitet, für den im Vorfeld Orchestermusiker in die Schule kommen und ihre Instrumente vorstellen. Wenn Frau Neigert in seltenen Fällen doch noch im dritten Schuljahr für den Musikunterricht ihrer Klasse verantwortlich war, konnte sie sich auf professionell ausgearbeitetes Unterrichtsmaterial stützen: *„Es gibt da diese Reihen zum Beispiel als Vorbereitung für dieses Orchester-Kennenlernen. Da gibt es so Kassetten. [...] Das ist ausgearbeitetes Material und das kann man dann auch als Nicht-Musikfachmann einigermaßen.“*

5.2 Frau Mertens

5.2.1 Eckdaten

Frau Mertens (50) arbeitet immer noch an derselben Grundschule in einem Großstadt-Außenbezirk, an der sie vor siebzehn Jahren ihre erste fes-

⁷⁶ Bei diesem Kollegen handelt es sich um Herrn Hoberg, Proband dieser Studie, der die Lehrbefähigung für das Fach Musik in einer halbjährigen Weiterqualifizierungsmaßnahme erworben hat.

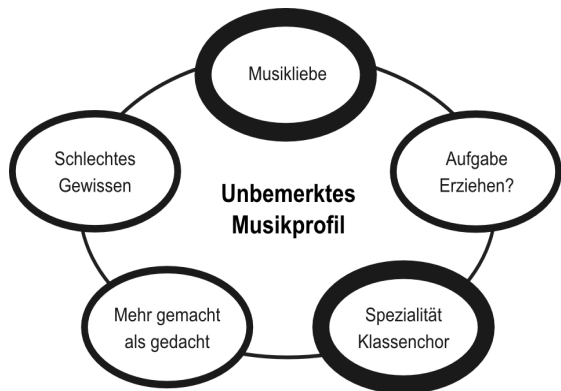
te Stelle bekam. Auf diese Anstellung hatte sie nach ihrem Referendariat in den Fächern Deutsch, Mathematik und Kunst in Zeiten des Lehrerüberschusses acht Jahre lang warten müssen. Von Anfang an erteilte sie wie alle Kollegen den Musikunterricht in ihrer eigenen Klasse in der Regel selbst. Denn nur die Schulleiterin unterrichtet Musik – ebenfalls fachfremd – auch in anderen Klassen, und erst durch Zufall hat Frau Mertens vor kurzem erfahren, dass eine weitere Kollegin eigentlich studierte Musiklehrerin ist. Über einen Musikraum verfügt die Schule nicht. Frau Mertens hat als Kind mit Begeisterung in einem Schulchor gesungen und drei Jahre lang Flötenunterricht erhalten. Weder auf dem Klavier, das sie zum Abitur geschenkt bekommen und über einige Jahre besessen hat, hat sie spielen gelernt, noch auf der Gitarre, die sie sich vor einiger Zeit angeschafft hat. Auf ihre Instrumentalerfahrung griff sie in der Schule einmal zurück, als sie ein Halbjahr lang eine Blockflöten-AG leitete.

Das Interview mit Frau Mertens fand im April 2009 bei ihr zu Hause statt und dauerte eine Stunde und 13 Minuten.

5.2.2 Selbsterzählung

5.2.2.1 Schlüsselkategorie ‚Unbemerktes Musikprofil‘

Frau Mertens hat ein „*schlechtes Gewissen*“ bezüglich ihres Musikunterrichts, denn einerseits könnte sie sich langfristig besser auf den Musikunterricht vorbereiten, indem sie den Lehrerband des Lehrwerks ‚Rondo‘ einmal durcharbeiten würde, was sie sich schon oft vorgenommen, dann aber nie realisiert hat. Andererseits ist sie überzeugt, dass sie viele Bereiche des Lehrplans vernachlässigt, allem voran das instrumentale Musizieren. Im Vorgespräch gab sie sogar an, ihr Musikunterricht sei „*nichts*“;



Im Vorgespräch gab sie sogar an, ihr Musikunterricht sei „*nichts*“;

sie „*singe höchstens mal mit denen.*“ Im Verlauf des Interviewgesprächs stellte sich aber erstens heraus, dass sie das Singen mit den Kindern so intensiv betreibt, dass man sogar von ihrer „*Spezialität*“ des „*Klassenchors*“ sprechen kann. Zweitens umfasst ihr Musikunterricht neben dem Singen auch viele weitere musikalische Aktivitäten wie Klanggeschichten, Geräusche hören, Rhythmusübungen, Instrumentenbau etc. Dieser Facettenreichtum ihres Musikunterrichts wird Frau Mertens aber erst bewusst, als sie im Interview zu konkretisieren versucht, was genau ihrem Unterricht fehle, ihr aber weit mehr einfällt, was sie doch schon mit den Kindern gemacht hat, als was ihrem Unterricht tatsächlich fehlt. Schließlich kommt sie sogar zu dem Schluss, dass sie verglichen mit den anderen „*Nicht-Musikern*“ in ihrem Kollegium noch die stärkste musikalische Ausrichtung hat. Sie hat es also gewissermaßen gar nicht bemerkt, dass sie als Klassenlehrerin ein musikalisches Profil hat. Im privaten Bereich ist das anders: Da ist ihr bewusst, welche große Rolle Musik für ihre Person spielt, auch wenn sie „*kein Instrument*“ spielt, dafür aber liebend gern singt, tanzt und Musik hört.

Neben der Erkenntnis, dass sie in ihrem Musikunterricht doch viele Bereiche des Lehrplans abdeckt und dabei ein stärkeres Musikprofil hat als ihre Kolleginnen, müsste auch die Tatsache ihr schlechtes Gewissen bezüglich des Musikunterrichts entlasten, dass die pädagogische Situation ihrer Klasse es ihres Erachtens derzeit gar nicht zulässt, alle fachlichen Lehrplanziele zu erreichen. Denn Frau Mertens muss so stark erzieherisch tätig werden, dass zum eigentlichen Unterrichten gar nicht genug Zeit bleibt. Dennoch bleibt ihr „*schlechtes Gefühl*“.

5.2.2.2 Hauptkategorien

5.2.2.2.1 Spezialität Klassenchor

„*Meine Spezialität ist der Chor, der Klassenchor.*“

Als Klassenlehrerin hat Frau Mertens „*das Glück*“, Musik nicht nur einmal je Woche 45 Minuten lang unterrichten zu müssen, sondern die Unterrichtszeit flexibel auf mehrere kürzere Phasen aufteilen und in den Schulalltag integrieren zu können. Immer, wenn ihre – in diesem Schuljahr sehr förderungsbedürftigen – Klassenkinder eine Abwechslung brauchen, singt sie mit ihnen: „*Wenn ich merke [...], die sind irgendwie platt,*

die brauchen jetzt mal ein Liedchen mit Bewegung [...], dann stehen wir auf und bewegen uns, singen und bewegen uns dazu. Und das kann ich eben machen, weil ich Klassenlehrerin bin, ne?“ Frau Mertens hat den Klassenraum extra so eingerichtet, dass vor der Tafel genügend Platz ist, um „*in Choraufstellung*“ zu singen. Es ist ihr wichtig, dass die Kinder schon früh lernen, eine angemessene Haltung für das Singen einzunehmen: „*gerade stehen, die Lungen füllen und ins Publikum gucken*“. Es bieten sich regelmäßige Anlässe, die erarbeiteten Lieder zur Aufführung zu bringen, vor den Eltern oder vor Parallelklassen, und Frau Mertens hält es für „*ein wichtiges Gefühl, vor Publikum zu singen.*“ Sie singt täglich mit den Kindern und nutzt andere Fächer wie Deutsch und Sachkunde für das Besprechen und Lernen der Texte, die die Kinder auswendig beherrschen sollen.

Eigentlich hat Frau Mertens das Ziel, alle zwei Wochen ein neues Lied mit den Kindern zu erlernen. Das klappt zwar längst nicht immer, aber ihr Klassenchor ist insofern erfolgreich, als sie „*immer singstarke Klassen*“ hatte, selbst in diesem Schuljahr, in dem sie so viele Kinder unterrichtet, die sie für noch nicht schulreif hält: „*Ich hab eine sehr anstrengende, aber eine sehr singstarke Klasse (lacht).*“ Als Grund für diese Singstärke vermutet sie ihre eigene Neigung: „*weil ich selber gerne singe.*“

5.2.2.2 Musikliebe

„Gelegentlich singe und tanze ich in der Küche, vor, nach oder während des Kochens. Ich spiele kein Instrument. Ohne Musik kann ich nicht leben.“

Den Ausdruck ‚lieben‘ verwendet Frau Mertens auf Musik bezogen im Interview insgesamt achtmal, sowohl wenn sie über ihr privates Verhältnis zur Musik spricht als auch über ihren Musikunterricht. Sie hat es schon früher „*immer geliebt*“, wenn ihr Vater ihr auf dem Akkordeon vorspielte, und „*liebt*“ das Instrument Saxophon. Sie liebt es, Musik zu hören, vor allem Balkanmusik und andere Weltmusik. Dazu stellt sie besonders oft ihren „*Lieblingssender*“ im Radio ein, kauft sich aber auch CDs und geht auf entsprechende Parties und Konzerte. Frau Mertens hat schon immer „*unheimlich gern gesungen und getanzt vor allen Dingen*“, nicht nur auf Parties und Konzerten, sondern auch alleine zu Hause, wie das vorangestellte Zitat deutlich macht. Würde man sie fragen „*Welche*

drei Dinge würden Sie mit auf eine einsame Insel nehmen?“, wäre eine Antwort *„auf jeden Fall Musik. Ohne geht gar nicht.“*

Auch für den Musikunterricht gilt ihre Neigung: *„Ich bin eine Musiklehrerin, die das Fach liebt, die sich sehr bemüht und die das mit den Kindern macht, was sie am besten kann: Singen, Freude an der Musik vermitteln.“* Damit erfüllt sie das für sie wichtigste Kriterium eines guten Musiklehrers, *„dass er erstmal selber die Musik liebt, ja? In allen Formen, in allen Variationen.“* Sie weiß auch die Arbeit von einigen Kinderliedkomponisten sehr zu schätzen: *„Zum Beispiel Frederik Vahle, den lieb ich. Tolle Sachen macht der.“* Interessant ist, dass Frau Mertens mehrfach das aktive instrumentale Musizieren erwähnt, als gehöre es für sie zum Bild eines ‚Musikmenschen‘ eigentlich dazu. In der diesem Kapitel als Zitat vorangestellten spontanen Selbstbeschreibung antwortet sie auf die Frage, was sie privat mit Musik zu tun habe, gleich an zweiter Stelle, dass sie kein Instrument spiele. Dreimal kommt sie im Interview schon vorher unaufgefordert darauf zu sprechen, dass sie ziemlich sicher ist, dass sie bald irgendwann anfangen werde, ein Instrument zu spielen, vorzugsweise Saxophon oder Gitarre: *„Und ich denke mal, da steht noch was an. Ich habe jetzt von dem verstorbenen Mann meiner Tante eine Gitarre geschenkt bekommen, die liegt oben auf dem Schrank und wartet auf mich. Und ich hab mir immer gedacht, Gitarre wäre ganz praktisch, weil man dann so wundervoll begleiten kann in der Schule. [...] Aber ich habe im Moment überhaupt keine Zeit. Also das dauert noch.“* Augenzwinkernd bemerkt sie, dass sie sich sogar vorstellen kann, im *„nächsten Leben“* Musik als Grundschulfach zu studieren.

5.2.2.2.3 ‚Mehr gemacht als gedacht‘

„Also, was auf jeden Fall fehlt, ist der Umgang mit Instrumenten, [...] vielleicht auch mehr Gedichte vertonen. [...] Gemacht hab ich das schon.“

Das vorangestellte Zitat ist exemplarisch für ein besonders hervorstechendes Phänomen im Gespräch mit Frau Mertens: Auf gezielte Nachfrage versucht sie Bereiche des Musikunterrichts zu benennen, die sie selbst vernachlässigt. Aber für die meisten Bereiche, die sie nennt, fällt ihr im Nachhinein ein, dass sie doch ebenfalls Bestandteil ihres bisherigen Musikunterrichts sind. So wird nach und nach ein Bild ihres Unterrichts ge-

zeichnet, das bunter und positiver scheint, als es zu Frau Mertens' ersten Urteilen passen würde. Im ersten Satz des Interviews nennt sie ihren Musikunterricht „*simpel, ja?*“ und im telefonischen Vorgespräch äußert sie ihre Zweifel, dass sich über ihren Musikunterricht ein einstündiges Interview führen lasse: „*Mein Unterricht ist nichts! Ich singe höchstens mal mit denen.*“⁷⁷ Daran, dass sie mit den Kindern chorisch aktiv ist, hat sie also schon im Vorgespräch gedacht. Dass dies – auch im Vergleich mit anderen fachfremden Kollegen – aber eine „*Spezialität*“ darstellt, fällt ihr erst später ein. Nachdem sie noch einmal betont, wie defizitär ihr Musikunterricht doch sei, ohne deutlich zu benennen, was ihm fehle, fallen Frau Mertens während des gesamten Gesprächsverlaufs weitere Inhalte ihres Musikunterrichts ein: Rhythmusschulung, Alltagsgeräusche hören, Gedichte mit Orff-Instrumenten vertonen, graphische Notation entwickeln, Musik in Geschichten und Bilder umsetzen, Rhythmusinstrumente basteln, Liedtexte aktueller Lieblingssongs der Kinder thematisieren sowie Entspannungsübungen und Stillarbeit zur „*Ruhemusik*“. Sie kommt sogar zu dem Schluss: „*Ich denke mittlerweile, dass ich eben als Nicht-Musikerin oder als Nicht-Studierte schon doch noch mal mehr mache als meine Kolleginnen, ne?*“ Als ihr auch ihre Flöten-AG wieder einfällt, resümiert sie: „*Also von daher bin ich wahrscheinlich von denen, die keine Ahnung haben, noch am engagiertesten, denk ich mal.*“

Als ich Frau Mertens explizit auf dieses Phänomen anspreche, dass sie im Vorgespräch noch angegeben hatte, außer dem Singen keinen Musikunterricht mit den Kindern zu machen, sich nun aber als Lehrerin mit musikalischem Schwerpunkt herausstelle, antwortet sie: „*Ja, mir fiel das im Nachhinein alles ein. Nach unserm Telefonat hab ich mir dann [erstmal] gedacht ‚Mein Gott, wie peinlich, ja? Du machst hier ein Interview und das, was du an Musikunterricht machst, das ist ja nun vielleicht ein Drittel von dem, was auch gefragt ist, oder angesagt.‘ Und dann fiel mir das nach und nach ein. Jeden Tag fiel mir wieder ein bisschen mehr ein.*“

77 Das Telefongespräch wurde nicht akustisch aufgezeichnet, sondern im Anschluss per Gedächtnisprotokoll verschriftlicht. An den Wortlaut des Zitats, erinnere ich mich aber deutlich.

5.2.2.2.4 Aufgabe Erziehen?

Als ihr durch die Frage, was ihres Erachtens der wichtigste Gedanke von Grundschararbeit sei, die Möglichkeit dazu gegeben wird, auch unabhängig vom Musikunterricht über ihren Beruf zu erzählen, spricht Frau Mertens acht Minuten lang von der schwierigen pädagogischen Situation, in der sie sich befindet: Ihr derzeitiges erstes Schuljahr hat Frau Mertens mit Schuljahresbeginn vor einem dreiviertel Jahr übernommen und sie ist erschrocken, wie viele dieser Kinder ihres Erachtens insofern eigentlich nicht ‚schulreif‘ sind, als sie *„noch nicht mal die Grundlagen des Sozialverhaltens mitbringen“*, sich häufig nicht *„in Deutsch verständigen können“* und beispielsweise *„nicht dazu in der Lage sind [...], sich die Schuhe zuzubinden.“* Außerdem können die Kinder oft nicht ordentlich mit Klebestiften umgehen, sich nicht die laufende Nase putzen, die Lautstärke ihrer Stimme nicht *„reduzieren“* und nicht abwarten, wenn sie etwas erzählen wollen. Viele haben schlicht *„das Leben in der Gruppe“* noch nicht erlernt und einige verstehen zusätzlich *„jedes dritte Wort nicht“*. Für ihre Aufgabe als Klassenlehrerin bedeutet dies, dass *„man sehr kleinschrittig vorgehen [muss]. Also ich sag mal, die Ansprüche vom Lernniveau her erstmal runterschrauben und erstmal Grundlagen schaffen. Also, mein Haufen war so wild zusammengewürfelt, ich konnte wirklich die ersten paar Wochen ans Unterrichten gar nicht denken. Ja, die Kinder mussten erstmal lernen: Wir sind eine Gruppe. Also ich meine, die sind immer noch in diesem Lernprozess.“* Dadurch verschiebt sich ihre Lehrerrolle von der Vermittlerin eher fachspezifischer Kompetenzen und Inhalte zur Erzieherin, was sie in dieser Ausprägung eigentlich nicht als ihre Aufgabe ansieht: *„Ich hab mittlerweile das Gefühl, dieser Erziehungsanteil, der nimmt den größeren Raum ein als der Lernanteil. Ich erziehe mittlerweile mehr, als dass ich Wissen vermittele! [...] Das eine kann man ja gar nicht vom anderen trennen. Aber ich finde es überhaupt nicht in Ordnung, dass heute Kinder eingeschult werden, die noch nichtmal die Grundlagen des Sozialverhaltens mitbringen. [...] Das heißt, ich werde natürlich den Lehrplan in den Fächern des ersten Schuljahrs gar nicht erreichen können, wie denn auch! Wenn ich ein halbes Jahr lang immer wieder mit den Kindern bestimmte Grundlagen einüben muss, dann bleibt natürlich die Lernübermittlung auf der Strecke. Aber so geht's*

nicht nur mir.“ Die ‚unterentwickelten‘ Fähigkeiten betreffen auch den Musikunterricht: Die Kinder können oft keine einfachen Rhythmen klatschen oder stampfen, sie bleiben unruhig, wenn Frau Mertens Meditationsmusik auflegt, schaffen es während der Chorarbeit nicht, ihren Nachbarn ‚zehn Minuten lang in Ruhe zu lassen‘, und beim Lernen von Liedtexten sind sie „unkonzentriert. Die können sich sehr schlecht etwas merken, die sind unglaublich abgelenkt. Das heißt, auf dieses Auswendiglernen verwende ich auch sehr viel Zeit im Klassenverband“. In zweierlei Hinsicht eignet sich der Musikunterricht nach Frau Mertens’ Meinung aber auch spezifisch, um auf die gesteigerten erzieherischen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Erstens ist Musik dasjenige Schulfach, in dem das Hören und die eigene Stimme geschult werden können: „Das wäre jetzt in meiner Klasse auch ganz bedeutsam: Die eigene Lautstärke einschätzen können. Und auch die Lautstärke der eigenen Stimme variieren können.“⁷⁸ Zweitens ist der Musikunterricht „körperbetonter“ als andere Fächer und man kann beim Singen etwas „rauslassen“.

5.2.2.5 Schlechtes Gewissen

„Gerade in Musik haben wir alle ein schlechtes Gewissen.“

Frau Mertens hat ein „*schlechtes Gewissen [...] oder ein schlechtes Gefühl*“, was ihren Musikunterricht angeht, sieht sich damit aber nicht allein konfrontiert, sondern schreibt es auch allen anderen Lehrkräften im Kollegium zu (außer der auf Musik spezialisierten Schulleiterin). Als Referenzrahmen für die dem schlechten Gewissen zugrunde liegende Bewertung des eigenen Unterrichts nennt sie einerseits die neuen Lehrpläne („*Die sind ja sehr, sehr kompakt und umfangreich. Uns ist allen klar, dass wir Nicht-Musiker, wir nicht studierten Musiker, diese Punkte gar nicht erfüllen können, weil uns einfach die Fachkompetenz fehlt.*“) und andererseits die ausgebildete Musiklehrerin, die vor Jahren an der Schule tätig war und den Kindern das geben konnte, „*was sie eigentlich auch brauchten*“. Frau Mertens fällt es allerdings schwer zu benennen, was ih-

⁷⁸ Welche Brisanz das Thema Lautstärke im Klassenraum und damit zusammenhängend die Musikunterrichts-Aufgaben Hör- und Stimmschulung für Frau Mertens haben, ging erst aus der Unterrichtsbeobachtung hervor, deren Ergebnisse in Kapitel 5.2.2.3 vorgestellt werden (S. 198). So berichtete sie erst am Tag der Unterrichtsbeobachtung in einem Pausengespräch von einem Hörsturz, den sie zwei Jahre zuvor erlitten hatte.

rem Unterricht konkret fehle. Neben den vielen, ihr nach und nach einfallenden Facetten ihres eigenen Unterrichts nennt sie aber schließlich doch erstens, dass sie den Kindern keine Übersicht über verschiedene Musikstile vermittele und zweitens, dass sie noch nie ‚Mitspiel-Sätze‘ mit den Kindern eigeübt habe, da ihr dazu die nötige Einsicht in die komplexe Notation fehle. Gleichzeitig aber macht Frau Mertens deutlich, dass die äußeren Umstände ein derartiges Musizieren im Klassenverband ohnehin nicht gestatten würden. Denn zum einen hält sie das Erproben von Instrumenten in so großen Gruppen von 24 Kindern ihrer Klientel ohnehin für „*nicht machbar*“ und zum anderen bestehe gar kein vollständiger Instrumentensatz mehr. Aber diese Tatsachen entlasten Frau Mertens’ schlechtes Gewissen nicht. Eher scheint das kollektive Vernachlässigen des Instrumentensatzes („*Da wir keine Fachkraft haben, kümmert sich auch niemand wirklich darum, was da nachgekauft wird, ne?*“) das kollektive schlechte Gewissen im Hinblick auf „*unser Waisenkind*“ Musikunterricht noch zu stärken. Auch ihre Einsichten, wie facettenreich ihr Musikunterricht doch ist, und die Tatsache, dass sie selbst sich als *Musiklehrerin* [...], *die sich sehr bemüht*“ von der Gruppe ihrer Kolleginnen abhebt, lindern ihr „*schlechtes Gefühl*“ nicht: „*Ich bin trotzdem nicht zufrieden mit meinem Musikunterricht!*“

5.2.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung

Datum	Klasse	Hauptunterrichtsinhalt MU	Video MU?	Raum MU	Ggf. weitere Schulstunden
22.06.2009	Eigene 1. Klasse	Geräusche Hören (Quiz)	–	Eigener Klassenraum	Montagsmorgenkreis, Deutschstunde

Die Hospitation hat vor allem im Hinblick auf drei besprochene Aspekte zur Veranschaulichung beigetragen und Hintergrundinformationen erbracht: Frau Mertens’ Musikunterricht im Rahmen der Klassenleitung (s. HK⁷⁹ ‚Spezialität Klassenchor‘), ihre erzieherischen Aufgaben und die

79 ‚HK‘ steht als Abkürzung für ‚Hauptkategorie‘.

Schulung des Hörens und der eigenen Stimme als wichtige Aufgaben des Musikunterrichts (s. HK ‚Aufgabe erziehen?‘).

Frau Mertens gestaltete ihren Unterricht gänzlich fächerübergreifend, was im Rahmen dieser Klassenkonstellation selbstverständlich wirkte: Schließlich mussten in den drei Schulstunden ohnehin ein Streit besprochen, ein Montagmorgenkreis gehalten und ein Geburtstag gefeiert werden, alles keine fachspezifischen Tagesordnungspunkte. Für das Geburtstagskind wurde vor der Tafel in Choraufstellung a cappella in fünf verschiedenen Sprachen ‚Happy Birthday‘ gesungen. Einmal vorne aufgestellt, sang man dann gemeinsam mit dem Geburtstagskind gleich noch ‚Die flinke Anna‘ zur CD-Begleitung hinterher, tatsächlich singstark und ziemlich textsicher. Das inhaltliche Thema für die gesamten drei Schulstunden war das Hören, hierzu gab es ein Ideen-, Wissens- und Erfahrungs-Brainstorming im Morgenkreis, verschiedene Hörquizspiele und schließlich einen Schreib- und Malanlass.

Wie zur Illustration der schwierigen Arbeit mit Frau Mertens’ Klassenkindern begann die Schulwoche an diesem Montagmorgen mit einem Streit zwischen einem portugiesisch- und einem türkischstämmigen Jungen, der noch vor Unterrichtsbeginn im Klassenraum entbrannt war und nicht endete, ehe Frau Mertens die beiden auseinander zerrte. Beide weinenden Kinder waren auch nach dem siebenminütigen Klärungsgespräch während der Unterrichtszeit nicht bereit, sich gegenseitig zu entschuldigen. Eben diese beiden und einige weitere Kinder entband Frau Mertens bei späteren schriftlichen Arbeitsaufträgen explizit von der eigentlichen Leistungsanforderung und bot ihnen an, die Textaufgabe durch Malen oder das Schreiben einzelner Wörter zu erfüllen, wodurch die starke Leistungsheterogenität der Klasse deutlich wurde. Da im Klassenraum eine Lärmampel⁸⁰ hing und das Hören das Thema des Musikunterrichts war, fiel mir um so mehr auf, dass der Geräuschpegel in der Klasse nahezu durchgehend hoch war.

80 Es handelt sich um eine ca. 40 cm hohe, einer Verkehrsampel nachempfundenen Ampel, die je nach gewählter Einstellung bei einer bestimmten Dezibelzahl ein grünes (für niedrigen), gelbes (für hohen) oder rotes Licht (für sehr hohen Geräuschpegel) anzeigt. Für die Rotphase kann außerdem ein Alarm-Geräusch zugeschaltet werden. Die Schule war bereits länger im Besitz dieser Ampel, die allerdings in den letzten Jahren nicht in Gebrauch war.

Die Brisanz, die das Thema Lautstärke im Klassenraum und damit zusammenhängend die Musikunterrichtsaufgaben Hör- und Stimmschulung für Frau Mertens haben, wurde erst durch die Unterrichtsbeobachtung und die daran anknüpfenden Kurzgespräche deutlich. Die Tatsache, dass das Hören Unterrichtsthema war, ist nicht zu hoch zu bewerten, da die Unterrichtsbeobachtung ja einmalig war und es an weiteren Tagen sicherlich andere Themen gegeben hätte. Bezeichnend ist aber, dass Frau Mertens als einzige Lehrerin der Schule in ihrem sonst relativ schmuck- und utensilienarmen Klassenraum⁸¹ eine Lärmampel hängen hat, mit der sie zu Beginn des Schuljahres vier Monate lang regelmäßig gearbeitet hat, um mit den Kindern zu einer erträglichen Grundlautstärke im Klassenraum zu gelangen. In der Pause gab mir Frau Mertens dann die Information, dass sie vor zwei Jahren einen Hörsturz erlitten hat – vermutlich mitverursacht durch eine Mischung von beruflichem Stress und dauerhafter Lärmaussetzung am Arbeitsplatz – durch den sie heute auf ihrem rechten Ohr nur noch 20 % Hörkraft besitzt und unter Tinnitus leidet. Sie wies mich auf die schwer erträgliche Lärmbelastigung durch die seit vier Monaten anhaltenden Baumaßnahmen am Schulgebäude hin und während reger Kollegengespräche im Lehrerzimmer bemerkte sie augenzwinkernd, dass die Lärmampel hier wohl auch gerade ‚rot‘ anzeigen würde. Als später alle Kinder ihre Geburtstagsmuffins ausgeteilt bekommen hatten, fiel ihr (im Gegensatz zu mir) die eingetretene Stille, da alle mit dem Essen beschäftigt waren, sofort auf. Dass sie die Kinder gleich darauf ansprach, *„Ich sollte Euch immer was Leckeres zu Essen mitbringen, dann seid ihr wenigstens leise.“*, verdeutlichte noch einmal, dass die Lautstärke auch außerhalb von Musikunterrichtseinheiten mit den Schülern thematisiert wird. In der folgenden Deutschstunde sollten die Kinder anknüpfend an die Musikstunde eine Geschichte zu einem ‚Ohren-Schmetterling‘ schreiben und das Tier malen.

81 Der Klassenraum war mir als angebotsärmer als bisher von mir besuchte Klassenräume aufgefallen, was nicht nur durch die geringe Raumgröße bedingt zu sein schien. Tatsächlich ergab die kommunikative Validierung, dass Frau Mertens den Raum absichtlich so schlicht gestaltet, damit die Kinder nicht noch stärker abgelenkt werden, als sie es ohnehin schon sind. Ihr ist bewusst, dass ihr Klassenraum als *„karg“* auffällt.

5.3 Frau Nolte

5.3.1 Eckdaten

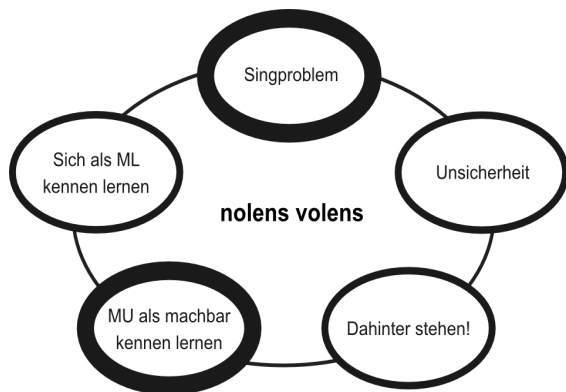
Frau Nolte (27) unterrichtet zur Zeit des Interviews seit einem Jahr an einer katholischen Grundschule in einem Großstadtvorort. Mit ihrem Stellenantritt im Februar 2007 übernahm sie gleich nach dem Referendariat in den Fächern Religion und Deutsch die Leitung einer Klasse der flexiblen Eingangsphase, also mit Erst- und Zweitklässlern. Im ersten Halbjahr fand sich eine Kollegin, die den Musikunterricht in ihrer Klasse übernahm, seit Schuljahresbeginn aber erteilt sie ihn selbst. Der grobe Halbjahresplan für den Musikunterricht ist mit der Klassenlehrerin der Parallelklasse abgestimmt, die selbst nachqualifizierte Musiklehrerin ist. Frau Nolte hat nach der musikalischen Früherziehung in ihrer Kindheit und Jugend mehrere Jahre Blockflöte und Gitarre gelernt, nutzt diese Instrumente für den Musikunterricht aber nur, um sich zu Hause Melodien beizubringen.

Das Interview mit Frau Nolte wurde als erstes Interview dieser Studie im Januar 2008 geführt und dauerte 53 Minuten.

5.3.2 Selbsterzählung

5.3.2.1 Schlüsselkategorie ‚nolens volens‘

Für Frau Nolte war bei Dienstantritt klar, dass Musik das Fach ist, das sie am allerwenigsten unterrichten möchte, *„einfach, weil ich selber nicht gerne singe und auch nicht, ähm, nicht, nicht gut singe.“* Dass sie den Ton nicht halten kann, weiß sie, seit es etwa in ihrem zwölften Lebensjahr



ihrer Familie aufgefallen war. Als Frau Nolte dann nach einem halben

Jahr nolens volens doch den Musikunterricht in ihrer eigenen Klasse übernehmen musste, war ihre Hemmschwelle immerhin schon ein wenig gesunken und ihr Unwille ein wenig gelindert, denn im Verlauf ihres ersten Halbjahres war ihr aufgefallen, dass sie nahezu täglich freiwillig den Schulalltag ihrer Klasse mit musikalischen Aktivitäten (z. B. Begrüßungslied, Rhythmus klatschen) auflockerte – ganz so schlimm dürften also 45 Minuten Musikunterricht am Stück vielleicht doch nicht sein. Mittlerweile hat Frau Nolte realisiert, dass „*Musikunterricht [...] natürlich in der Grundschule nicht nur Singen*“ umfasst, und so sucht sie sich aus Lehrplan und Lehrwerk zunächst vor allem die Bereiche aus, an denen sie selbst Gefallen findet. Denn im Fach Musik muss man als Lehrer ihres Erachtens „*besonders dahinter stehen*“, wenn man die Kinder „*begeistern*“ will. Mittlerweile will sie das Fach zumindest in nächster Zeit unbedingt weiter selbst unterrichten. Gerade weil ihre Hemmung vorm Musikunterricht am Anfang so groß war, möchte sie ihn zunächst nicht an eine Kollegin abtreten, um sich noch weiter einzuarbeiten und noch sicherer zu werden, „*weil ich da jetzt gerade so drin bin.*“

5.3.2.2 Hauptkategorien

5.3.2.2.1 Singproblem

Für Frau Nolte spielt Musik privat eine wichtige Rolle und zwar nur im Bereich Musikhören: „*Ich habe jetzt kein Hobby, wo ich irgendwie musikalisch bin, also ich sing jetzt in keinem Chor oder spiel im Moment kein Instrument regelmäßig. Ja, also meine musikalische... Ja, ist einfach im Moment, dass ich Musik höre.*“ Musikhören hat für Frau Nolte vor allem eine Entspannungsfunktion, sie hört alle möglichen Radiosender, legt selbst vor allem CDs von deutschen Gruppen wie ‚Juli‘ oder ‚Wir sind Helden‘ auf, findet im Fitnessstudio aber auch House und Techno passend und zum Feiern auch Schlager. Im Hinblick auf das Musikunterrichten hält sie es für günstiger, wenn die Lehrer privat auch musikpraktisch aktiv sind. Sie selbst sagt von sich „*Ich kann Blockflöte und Gitarre*“. Allerdings hat sie beide Instrumente so lange nicht mehr geübt und seit so langer Zeit keinen Unterricht mehr, dass sie sich „*nicht sicher genug [fühlt], in der Grundschule [mit der Gitarre] begleitend mit den Kindern irgendwie zu singen.*“ Als einen echten Hinderungsgrund, Musik in der

Grundschule zu unterrichten, hat sie zu Berufsbeginn aber etwas anderes angesehen, nämlich ihre Schwierigkeiten mit dem Singen: „*[Da] ich selber nicht gerne singe und auch nicht gut singe und einfach merke: Also, ich höre mich selber nicht beim Singen und kann einfach nicht so laut Sachen anstimmen, vorsingen.*“ An anderer Stelle formuliert Frau Nolte sogar, dass sie „*selber überhaupt nicht singen kann.*“ In ihrer Familie wurde schon immer viel gesungen, aber als sie etwa 12 Jahre alt war, ist im familiären Rahmen „*aufgefallen,*“ dass sie den Ton nicht halten kann: „*Ich hab zwar immer gesungen, aber immer irgendwie schief, oder immer so in einer Tonlage. [...] Als ich Gitarrenunterricht genommen hab, ist einfach aufgefallen, dass ich dazu nicht singen kann.*“

5.3.2.2 Unsicherheit

„*Am Anfang war ich natürlich viel unsicherer. Und ich habe auch gemerkt, so in der Kirche, wenn wir irgendwelche Sachen gesungen haben, meine Klasse war immer die, die sehr zurückhaltend gesungen hat.*“

Frau Noltens Unsicherheit in Bezug auf ihren Musikunterricht blieb für mich als nachhaltiger Eindruck des Gesprächs. Bei genauerer Analyse des Interviewtextes stellt sich aber heraus, dass sie ihre Unsicherheit in weiten Teilen bereits in ihrem ersten Dienstjahr überwunden hat. Sie selbst verwendet das Adjektiv ‚unsicher‘ explizit dreimal während des Interviews, allerdings mit den Einschränkungen ‚manchmal‘ und ‚am Anfang‘ bzw. einmal in Bezug auf die nur hypothetische Überlegung, Gitarrenbegleitung im Unterricht einzusetzen. Auch wenn Frau Noltens jetzige Situation in Bezug auf ihren Musikunterricht nicht mehr von Unsicherheit geprägt ist, spielt Unsicherheit in ihrem Nachdenken über Musikunterricht immer noch eine prägende Rolle: Erstens fühlt Frau Nolte sich, was den Teilbereich des Singens angeht, tatsächlich immer noch unsicher, allerdings ist das mittlerweile „*das Einzige*“, bei dem für sie „*immer so der Zweifel*“ bleibt. Und selbst hier merkt sie, „*je öfter ich mit den Kindern singe, ja, je sicherer fühle ich mich auch dabei.*“ Zweitens ist Frau Nolte sich dessen bewusst, wie sehr ihr Gefühl zu Anfang ihres Musikunterrichts und besonders im Vorfeld tatsächlich von Unsicherheit geprägt war. Sie fühlte sich der Aufgabe in dem Maße nicht gewachsen, dass sie sich angesichts der vielen neuen Fächer zu Berufsbeginn beim Fach Musik richtig „*gesträubt hat dagegen,*“ es zu unterrichten. Dass sich dieses Un-

sicherheitsgefühl aber so schnell verflüchtigt hat, seit sie ins kalte Wasser geworfen wurde, liegt vor allem am Wandel ihres Bildes von Musikunterricht, auf das im übernächsten Teilkapitel (5.3.2.2.4) eingegangen wird. Drittens bekommt die Unsicherheit für Frau Nolte vorm Hintergrund ihres Bildes eines guten Lehrers (s. Teilkapitel 5.3.2.2.3) ein besonderes Gewicht. Die Qualität eines guten Lehrers besteht für sie nämlich darin, das er sich „begeistert“ für das, was er den Kindern beibringen möchte und „besonders dahinter steht.“ Sie geht davon aus „wie man sich selber verhält oder wie man selber auch den Kinder gegenübertritt, so verhalten die sich häufig auch zu den einzelnen Fächern“ – eine Erfahrung, die sie, wie im dem Kapitel vorangestellten Zitat deutlich wird, mit dem Singen machen musste. Mit Unsicherheit in Bezug auf Musik und Musikunterricht wäre also ihre wichtigste Bedingung guten Musikunterrichts nicht erfüllt.

5.3.2.2.3 ‚Man muss dahinterstehen‘

„Ich finde, ein guter Musiklehrer, der muss einfach auch begeistern dafür, der muss wie jeder andere Fachlehrer noch mal besonders dahinter stehen, [...] eben den Kindern noch mal besonders diese Überzeugung darbringen“

Wenn Frau Nolte den typischen guten Musiklehrer beschreibt, dann hat sie dabei zwei konkrete Beispiele vor Augen, denn die Klassenlehrerin ihrer Parallelklasse hat eine Nachqualifizierungsmaßnahme für Musik durchlaufen und ihre Mentorin im Referendariat war studierte Musiklehrerin.⁸² Auf der einen Seite sieht sie diese beiden Fachlehrerinnen mit mehr fachdidaktischem Hintergrundwissen ausgestattet als sich selbst, was beispielsweise die fachspezifische individuelle Förderung und das methodische Repertoire angeht. Außerdem findet sie es „immer ganz toll, wenn ein Lehrer Klavier spielen kann. Dass ein Klavier oder überhaupt ein Instrument in der Klasse ist, womit man immer mal eben schnell ein Lied anstimmen kann.“ Noch wichtiger als Kenntnisse und Fähigkeiten aber nennt sie auf der anderen Seite die „Einstellungen“, die Musikfachlehrer auszeichnen. So sagt sie über ihre Kollegin: „Ihr Hobby und ihre Lebenseinstellungen haben ganz viel mit Musik zu tun. Das sind bei mir bestimmt andere Dinge, die da eher vorgreifen. Und das, denke ich, das

82 Bei ihrer Mentorin handelt es sich um Frau Einicke, Probandin dieser Studie.

macht so einen guten Musiklehrer oder typischen Musiklehrer einfach auch aus.“ Für Frau Nolte gibt es eine direkte Verbindung zwischen der Neigung privat musikpraktisch aktiv zu sein und der Neigung Musik zu unterrichten. So gebe es auch unter den fachfremden Musiklehrern „bestimmt noch welche, die Musik noch lieber machen [= unterrichten], weil sie vielleicht im Chor singen oder auch noch ein Instrument spielen oder einfach von ihrem persönlichen Hobby her noch lieber Musik machen.“ Bei studierten Musiklehrern wiederum könne man von dieser positiven Einstellung zu Musik ausgehen, da sie das Studienfach selbst ausgewählt haben. Frau Nolte macht deutlich, dass der Musikbezug aber auch nicht alleine einen guten Grundschulmusiklehrer ausmacht: „Wenn jemand einfach ein studierter Musiker ist, aber keinen Bezug zu Kindern, zu Schule überhaupt oder zu Jugendlichen hat, kann er das den Kindern auch nicht vermitteln.“

5.3.2.2.4 Musik als machbar kennen lernen

Für Frau Nolte waren es drei Umstände, die sie den Musikunterricht als machbar erkennen ließen: Erstens hat sie realisiert, dass ihr Singproblem ihr nicht im befürchteten Maße im Weg steht, da der Musikunterricht so facettenreich ist. Zweitens hat sie bemerkt, dass es ihr gut gelingt, im Rahmen der Klassenleitung Musik in den Schulalltag zu integrieren. *„Dazu gehören ja auch Bewegungspausen, dass man in der Schule mal immer wieder zwischendurch ein Lied singt oder ein Spiel macht oder einen Rhythmus klatscht oder so ein Spiel macht, wozu die Kinder sich bewegen, wo die singen, wo die Geräusche hören und so weiter. Und das ist jetzt eigentlich so, wie ich mich im Moment sehe [...]. Musik versuche ich natürlich in einer Stunde in der Woche auch zusätzlich zu machen, aber trotzdem immer noch jeden Tag in den Alltag einzubringen.“* Drittens ist es ihr bei den vielen Facetten des Musikunterrichts, wie sie sich in Lehrplan und Schulbuch widerspiegeln, möglich, zunächst Bereiche und Aktivitäten auszuwählen, an denen sie selbst Gefallen findet. *„Ich mache erstmal das, wo ich selber auch mehr Freude dran habe.“ „Dann denke ich, ist das auch erstmal vollkommen okay, dass man Sachen macht, die man selber gerne macht, bevor man dann andere Sachen macht, wo man weiß, die muss man sowieso irgendwann machen, dann macht man sie auch...“* Diese drei Umstände bewirken, dass sie ihrer wichtigsten Bedin-

gung des guten Musiklehrers doch näher kommt, als sie es vorher vermutet hätte: Sie kann hinter dem stehen, was sie mit den Kindern im Musikunterricht tut.

5.3.2.2.5 Sich als Musiklehrerin kennen lernen

Ihre erste Erfahrung mit dem Einbinden von Musik in ihren Unterricht hat Frau Nolte zunächst erschrocken. Denn die Gruppenarbeit zum Vertonen eines Gedichts im Deutschunterricht ihres Referendariats hat sie *„selber als total laut empfunden. Und chaotisch.“* Rückblickend betrachtet aber haben die Gruppen am Ende alle gute Arbeiten vorgestellt: *„Eigentlich war das total in Ordnung. Also ich glaube, das war eine Sache, woran ich mich einfach gewöhnen musste, dass Musikunterricht auch einfach mal laut sein kann.“* Wie in diesem Zitat kommt im Interview oft zum Ausdruck, dass Frau Nolte sich im Hinblick auf ihr Musikunterrichten selbst beobachtet und in ihrer Rolle als Musiklehrerin erst kennen lernen muss: Auf das vorangehende Beispiel bezogen ist sie jemand, der sich an die Lautstärke von Musikunterricht erst gewöhnen musste, sich aber auch daran gewöhnen kann. Sie formuliert selbst explizit: *„Ich merke einfach: Ich gucke genauer hin, welche Sachen ich nicht so gut kann. Oder welche ich verbessern kann, wo ich irgendwie persönlich auch mehr Freude dran hab. Da versuche ich schon selber drauf zu achten, also mich selber zu beobachten.“* Auf diese Weise hat sie beispielsweise herausgefunden, dass sie gerne mit den Kindern Musik hört, um mit ihnen Klänge und Geräusche zu beschreiben und deren graphische Darstellung auszuprobieren, sowie, dass ihr Schwerpunkt in der Musik im Schulalltag liegt. Außerdem wurde ihr deutlich, dass sie sich gerade wegen ihres Sträubens gegenüber dem Musikunterricht zu Berufsbeginn noch ab und zu unsicher fühlt, gleichzeitig jedoch resümieren kann: *„So, wie ich es gerade mache, fühl ich mich auch dabei wohl.“* Sie ist also zufrieden damit, wie sie sich als Musiklehrerin in ihrer eigenen Klasse derzeit schlägt, sieht ihre Situation aber als vorläufig und im Prozess begriffen an. Was sich gegenüber dem jetzigen Zeitpunkt noch ändern soll, ist in der Hauptsache, *„dass ich einfach mehr Erfahrung habe, weiter noch Unterrichtserfahrungen sammle“*, weshalb sie das Fach Musik jetzt auch nicht unmittelbar wieder an eine Kollegin würde abgeben wollen. Fortbildung bräuchte sie einerseits auf der Gitarre, um diese tatsächlich

mit in die Schule nehmen zu können, sowie in Gesang und andererseits in Musikdidaktik, am besten mit zahlreichen unterrichtspraktischen Beispielen. Auch für die Zukunft bleibt für sie das Wichtigste, „*dass ich versuche, die Sachen, die mir Freude machen, auch den Kindern so weiterzugeben.*“

5.3.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung

Datum	Klasse	Hauptunterrichtsinhalt MU	Video MU?	Raum MU	Ggf. weitere Schulstunden
28.02.2008	Eigene Klasse 1 u. 2	Peter und der Wolf, Zuordnung der Instrumente und musikalischen Themen	✓	Eigener Klassenraum	–
13.03.2008	Eigene Klasse 1 u. 2	Singen und szenische Gestaltung eines Liedes	✓	Eigener Klassenraum	Mathestunde mit gemischter Gruppe aus eigener und Parallelklasse

Die Unterrichtsbeobachtung relativierte meinen Intervieweindruck von Frau Noltens ‚Unsicherheit‘ (HK), unterstrich die Auswirkungen ihres ‚Singproblems‘ (HK) und gab Einblicke, wie Frau Nolte Musik auch außerhalb des Musikunterrichts im Schulalltag einsetzt (s. HK ‚sich als Musiklehrerin kennen lernen‘).

Thema der ersten Beobachtungsstunde war das Werk ‚Peter und der Wolf‘, das Frau Nolte schon in einer früheren Musikstunde eingeführt hatte. Frau Nolte ließ die Kinder zunächst die Instrumentennamen anhand an der Tafel befestigter Zeichnungen wiederholen. Sie spielte dann die Vorstellung der Charaktere vor, erarbeitete mit der Klasse die Zuordnung der Instrumente und ließ die Kinder die Musik unter der Fragestellung beschreiben, inwiefern sie zum vorgestellten Charakter passe. Später bearbeiteten die Kinder noch ein entsprechendes Arbeitsblatt, und die Musik erklang mehrfach. Frau Nolte wirkte in der gesamten Stunde sicher, konnte selbst die Instrumente sicher zuordnen, konnte den Kindern Informationen zu ihrer Spielweise, Klangerzeugung etc. geben und schien

einen methodischen Schritt sicher auf dem vorherigen aufzubauen.⁸³ Nach der Stunde darauf angesprochen, ob sie sich denn unsicher gefühlt habe, obwohl sie nicht so wirkte, erklärte Frau Nolte, dass sie sich in der einmal vorbereiteten einzelnen Musikstunde eigentlich nie unsicher fühle, eher im Gesamtkontext ihres fachfremden Musiklehrerdaseins.

In der zweiten beobachteten Musikstunde knüpfte Frau Nolte wieder an eine vorherige Musikstunde an, in der sie das Lied ‚Bummelbahn‘ eingeführt hatte. Das Lied sollte weiter eingeübt und mit Bewegungen zu einer kleinen Inszenierung ausgebaut werden. Erstaunlich war für mich, dass Frau Nolte größtenteils ihre Lippen zum Lied auf der CD mitbewegte, ich aber die gesamte Musikstunde lang keinen gesungenen Ton von ihr wahrnehmen konnte.⁸⁴ Sie forderte die Kinder zwar mehrfach mit Worten, durch Gesten und durch eigenes Lippenbewegen zum Mitsingen auf, bestand aber nur beim wiederkehrenden Imitieren von verschiedenen Tierlauten wirklich auf ein annehmbares Resultat; hierbei beteiligte sie sich auch selbst vernehmbar. Wie von Frau Nolte im Gespräch angekündigt, sangen auch die Kinder nur verhalten. Beim anschließenden einmaligen Durchsingen des Liedes ‚Eine Insel mit 2 Bergen‘, ebenfalls zur CD, das die Klasse für das drei Wochen zurückliegende Karnevalsfest einstudiert hatte, sangen die Kinder allerdings etwas engagierter mit und führten wie

83 Nur eine einzige Äußerung von Frau Nolte könnte auf fachliche Unwissenheit im Bereich Instrumentenkunde hinweisen, kann aber ebenso gut als eine Art Versprecher im Eifer des Gefechts gedeutet werden: Frau Nolte heftete die Zeichnung einer Querflöte an die Tafel und fragte die Kinder nach dem Instrumentennamen. Als ein Kind „*Querflöte*“ rief, antwortete Frau Nolte: „*Das ist keine Querflöte, das ist eine Flöte einfach, ja? Ist richtig.*“ Angesichts der Souveränität, mit der Frau Nolte ansonsten den Kindern Informationen zu den Instrumenten geben konnte, und angesichts der Tatsache, dass sie selbst in der Kindheit mehrere Jahre Blockflöte gespielt hat, ist fraglich, ob sie hier wirklich eine Wissenslücke offenbart. Auch ihr nachgeschobenes „*Ist richtig*“ deutet eher daraufhin, dass sie schlicht den Begriff „*Flöte*“ als richtige Lösung erwartet hatte und der unerwarteten Antwort „*Querflöte*“ in der ersten Reaktion nicht adäquat begegnen konnte, obwohl sie grundsätzlich weiß, dass es sich bei dem abgebildeten Instrument um die spezielle Flötenart der Querflöte handelt.

84 Da die Begleit-CD jederzeit, zu der gesungen wurde, relativ laut eingestellt war, ist erstens nicht ausgeschlossen, dass Frau Nolte doch mit leiser Stimme gesungen hat, allerdings dürften die Kinder ihre Stimme genauso wenig vernommen haben, wie ich selbst. Zweitens ist durchaus denkbar, dass Frau Nolte in Unterrichtssituationen jenseits meiner Präsenz und der der Kamera doch vernehmbar mitsingt.

Frau Nolte die gemeinsam eingeübten Bewegungen zum Lied engagiert aus.

Zu Ende dieser zweiten beobachteten Musikstunde spielte Frau Nolte mit den Kindern im Sitzkreis das rhythmische Sprech- und Klatschspiel ‚Wer hat den Keks aus der Dose geklaut‘. Die folgende Mathematikstunde gemeinsam mit Kindern aus der Parallelklasse begann mit dem Singen eines Matheliedes zu CD. Einige der neu hinzugestoßenen Kinder wünschten sich, vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn noch ‚das Lied von letzter Woche‘ zu singen, was Frau Nolte ablehnte, da es sich dabei um das gerade erst mit dem größten Teil der Kinder gesungene Lied ‚Bummelbahn‘ handelte. Deutlich wird durch diese Bemerkung aber, dass Frau Nolte das Lied nicht nur im Musikunterricht eingesetzt hat. Im weiteren Verlauf des Schultags der ersten Unterrichtsbeobachtung ließ Frau Nolte während einer Arbeitsblatt-Bearbeitungsphase ‚*Entspannungsmusik*‘ im Hintergrund laufen. Für eine spätere Bewegungspause spielte sie mit den Kindern im Stuhlkreis ‚*stilles Orchester*‘, ein Spiel, bei dem pantomimisch das Spiel von Orchesterinstrumenten dargestellt wird.

5.4 Frau Zessin

5.4.1 Eckdaten

Frau Zessin (51) ist seit 21 Jahren Grundschullehrerin und arbeitet als stellvertretende Schulleiterin an der Schule in einem wohlhabenden Kölner Außenbezirk, die sie selbst als Kind besucht hat. Ich nenne hier mit Frau Zessins ausdrücklichem Einverständnis ihren Wohn- und Arbeitsort, da es für sie und somit für die Beschreibung ihrer Person bedeutend ist, dass sie in der Stadt Köln aufgewachsen ist, lebt und unterrichtet, dass sie mit ihren Klassen kölsche Lieder einübt, Kölner Konzertveranstaltungs-orte besucht und sogar an gemeinsamen Konzerten mit der Kölner Band ‚Bläck Fööss‘ teilnimmt. Daher habe ich die Anonymisierung ihrer Person nicht mit derselben Konsequenz vollzogen wie bei den anderen Probanden.⁸⁵

Frau Zessin wurde in diesem Schuljahr zum ersten Mal für den Musikunterricht in ihrer eigenen vierten Klasse offiziell eingespannt, aller-

⁸⁵ Das Stadtviertel bleibt jedoch unbenannt und der Namen Zessin ist wie bei den anderen Probanden ein von der Schlüsselkategorie abgeleitetes Pseudonym.

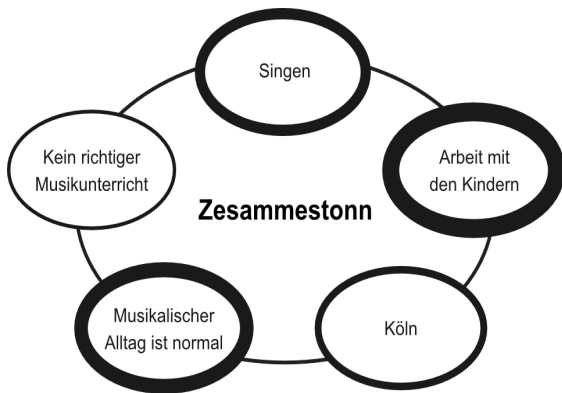
dings nur für eine von zwei Wochenstunden Musik, während die zweite von einer Musik-Referendarin erteilt wird. An der Schule unterrichtet zurzeit neben dieser Referendarin noch eine weitere Musikfachkraft. Frau Zessin war also noch nie alleine für den Musikunterricht verantwortlich, singt aber schon immer viel mit ihren jeweiligen Klassen und bereitet mit ihnen und ihrer Theater-AG Konzert- und Musicalauftritte vor. Seit drei Jahren nimmt sie mit ihrer jeweiligen Klasse sogar zweimal jährlich an großen kölschen Konzertevents gemeinsam mit der Band Bläck Fööss und weiteren Kinderchören teil. Frau Zessin hat in ihrer Kindheit vier Jahre lang Klavierunterricht erhalten und nutzt heute ihr Keyboard, um sich Melodien für das Singen in ihrer Klasse beizubringen. In einem Telefonat anderthalb Jahre nach dem Interview teilte Frau Zessin mir mit, dass sie kurz nach dem Interview wieder den Klavierunterricht aufgenommen hat, als eine Klavierlehrerin im offenen Ganztags ihrer Schule Klavierunterricht anbot. Sie hat außerdem während des Studiums Gitarrenbegleitung in einem VHS-Kurs erlernt und begleitet so manchmal ihre Klasse auf der Gitarre, muss dafür aber gezielt üben. Ihre Studienfächer waren Deutsch, Sachunterricht und Religion.

Das Interview fand im Juni 2008 bei Frau Zessin zu Hause statt und dauerte eine Stunde und neun Minuten.

5.4.2 Selbsterzählung

5.4.2.1 Schlüsselkategorie ‚Zesammestonn‘

Frau Zessin *„wollte immer Lehrer werden“* und kann bis heute sagen, dass ihr der Beruf *„einfach Spaß macht“*. Sie arbeitet gerne zusammen mit Kindern und sieht *„soziales Lernen“* und *„Miteinander“* als zentrale Punkte im Grundschulunterricht an, die dazu



führen sollen, dass sich die Kinder in ihrer Klasse wohl und ernstgenommen fühlen und gleichermaßen an ihren Stärken wie ihren Schwächen arbeiten können. Dieser Gemeinschaftsgedanke, den die Schlüsselkategorie ‚Zesammestonn‘ aufgreift, durchzieht auch Frau Zessins Umgang mit Musik, sowohl schulisch als auch privat. Hier wie dort hat sie Musik schon als Kind als festen Bestandteil des Alltags kennen gelernt, beispielsweise in Form gemeinsamen Musikhörens oder Musizierens, und hier wie dort bindet sie Musik bis heute aktiv in ihren Alltag ein. In der Schule studiert sie mit ihrer Theater-AG in Kooperation mit dem Schulchor Musicals ein, mit den Kindern ihrer jeweiligen Klasse besucht sie Konzerte an Kölner Veranstaltungsorten. Sie gibt ihnen in der Schule Raum, ihre Lieblingsmusik vorzustellen oder sich mit ihren Instrumenten zu präsentieren. Vor allem erarbeitet sie mit ihren Klassenkindern viele Lieder und bereitet damit Konzerte vor, so dass ihre Klasse sich mittlerweile als „Chor“ versteht. Mit den kölschen Bläck-Fööss-Konzerten zweimal jährlich gehen die konzertanten Aktivitäten ihrer Klassen sogar über den schulischen Rahmen hinaus. Das Singen der gemeinsamen Lieder erlebt Frau Zessin als etwas, das die Klasse „zusammenhält.“ In der Zeit des Interviews und der Unterrichtsbeobachtung erarbeitete sie mit ihrer vierten Klasse für die bevorstehende Viertklässler-Abschlussfeier gerade den Bläck-Fööss-Titel ‚Zesammestonn‘,⁸⁶ daher ist also die Formulierung der Schlüsselkategorie entlehnt.

Zwar bringt diese Schlüsselkategorie zum Ausdruck, dass es Frau Zessin auch bei den musikalischen Aktivitäten mit ‚ihren Kindern‘ vor allem um das soziale und gruppenbildende Moment von Musik geht, das bedeutet aber nicht, dass ihr das musikalische Lernen ihrer Schützlinge unwichtig wäre. Dies maßgeblich zu befördern sieht sie jedoch nicht als ihre Aufgabe an, sondern überlässt sie den Musikfachlehrern, die den „richtigen Musikunterricht“ machen. Sie selbst würde „streiken“, wollte man ihr je den Musikunterricht einer Klasse hauptverantwortlich „überdeuten“, denn für diese Aufgabe hält sie sich für nicht qualifiziert.

86 Auszüge aus dem Songtext: „Kumm loß mer eimol noch zesammestonn, Ärm en Ärm, bes dat mer usenanderjonn. Wenn jeder morje andre Wäje jeiht, wä weiß, wohin uns all der Wind noch weht. [...] Un ich weiß, do kütt en Zick do kütt en Zick wo mir uns widdersinn, do treffe meer uns all un schwade vun dä Zick, wie schön dat doch wor all die lange Johr.“

5.4.2.2 Hauptkategorien

5.4.2.2.1 Singen

„Ich versuche, Freude am Singen zu vermitteln, indem ich den Kindern diese Konzerte anbiete, wo sie sich dann zeigen können, wo sie Publikum haben.“

Frau Zessin singt selbst sehr gerne, vor allem gemeinsam mit anderen. Noch bevor sie mit Beginn des Schuljahres eine Wochenstunde Musik in ihrer Klasse zugewiesen bekommen hat, hat sie mit ihren jeweiligen Klassen viel gesungen *„im normalen Unterricht, das hab ich mir dann immer so abgezwickelt,“* meist mit dem konkreten Ziel einer Aufführung vor Augen. Anlässe für Auftritte geben einerseits Schulveranstaltungen wie Karnevals-, Weihnachts- und Abschlussfeiern. Andererseits hat Frau Zessin sich aber auch aktiv gemeldet, als die örtliche Kirchengemeinde eine Anfrage für ein jährliches Weihnachtskonzert gemeinsam mit der Kölsch-Rock Band Bläck Fööss an die Schule stellte und als ebenfalls von den Bläck Fööss ein Kinderchorwettbewerb ausgeschrieben wurde: *„Bei so was melde ich mich immer gerne, weil es den Kindern super viel Spaß macht. Weil es so ein Ziel ist. Man kann es irgendwann auch prä-sentieren, was man da gelernt hat.“* Neben Spaß und Motivation für die Kinder und der Anerkennung für Erlerntes findet Frau Zessin an Aufführungen wichtig, dass die Kinder dadurch die Hemmung verlieren können, sich vor Publikum zu präsentieren, und lernen, dass sie mit Disziplin und Zusammenhalt gemeinsam zum Ziel kommen: *„Sie sind diszipliniert, nehmen Rücksicht aufeinander, es schreit keiner oder so. Und es wird vor allem keiner ausgelacht, der nicht so gut singen kann. Ich hab ja so zwei drei, die richtig toll singen können und die auch Rhythmus haben und den Ton treffen. Und die anderen werden dann eben einfach unterstützt.“*⁸⁷ Außerdem *„verbinden“* gemeinsam erarbeitete und aufgeführte Lieder die Kinder als Klassengemeinschaft: *„Das ist was, was sie dann so zusammenhält. Und ich finde es wichtig, dass sie Lieder haben.“* Bewegt erzählt Frau Zessin von der Klassenfahrt mit ihren Viertklässlern, von der sie erst am Vortag zurückgekehrt ist, dass die Kinder auf einer Bootsfahrt

⁸⁷ In diesem Zitat bezieht sich Frau Zessin auf die Solisten des Musicals ihrer Theater-AG, die zum Großteil aus Kindern ihrer Klasse besteht. Sie spricht hier also nicht von einer ganzen Klasse, von der nur 3 wirklich gut singen können.

von alleine einige der gemeinsam eingeübten kölschen Lieder angestimmt und über die Boote hinweg gesungen haben. „*Diese fünf Tage wurde so viel gesungen, das war unglaublich.*“ Außerdem findet Frau Zessin am Lied-Einüben wichtig, dass die Kinder Texte auswendig lernen sowie über deren Inhalte nachdenken: „*Manche Lieder, die wir singen, sind ja wirklich sehr nachdenkliche Lieder, also zum Beispiel im Religionsunterricht. Da muss man ja schon mal drüber nachdenken, dass man den Sinn versteht. Ich denke, da [...] gebe ich Anregungen zum Nachdenken.*“ Dass sie es zwar begrüßen würde, dass die Kinder in ihrem Unterricht auch musikalische Fortschritte machen, dies aber teilweise nicht in dem Ausmaß der Fall ist, wie man es sich wünschen würde, wird in folgendem Zitat deutlich: „*Das hab ich jetzt beim Musical [mit der Theater-AG] gemerkt: [...] Wenn ich dann so gehört habe, wie der eine oder andere gesungen hat, denk ich, Singen gelernt haben sie bei mir nicht direkt, ne?*“ Auch ihre Klasse zeichnet sich beim Singen vor allem durch die Motivation aus: „*Wir sind eher so eine freudige Truppe.*“ Gefragt nach der Lehrerrolle, die sie in ihrem Musikunterricht einnimmt, wird noch einmal deutlich, dass Frau Zessin – von Schulleitung und Musikreferendarin so abgesegnet – wirklich nur das Singen als ihre Aufgabe ansieht, sich daher selbst eigentlich nicht als Musiklehrerin betrachtet und wohl auch von den Kindern nicht so angesehen wird: „*Ich glaube, die nehmen mich eher so als Chorleiter wahr. Die denken, wir wären ein Chor, der immer mal so von Auftritt zu Auftritt arbeitet.*“ Die Liedauswahl trifft Frau Zessin je nach Konzertanlass und berücksichtigt dabei sowohl Geschmack und Fähigkeiten der Kinder als auch ihre eigenen Möglichkeiten: „*Die [Lieder] höre ich mir an und denke ‚Das kann ich rüberbringen, das Lied, das kann ich selbst mitsingen.‘ [...] ‚Das ist etwas, was die Kinder hören wollen. Also, das ist ein Rhythmus, den sie mögen.‘ Oder: ‚Das ist eine Tonlage, die sie singen können.‘*“ Zu den meisten Liedern hat sie eine CD verfügbar, die sie erstens zum Kennenlernen und zur eigenen Vorbereitung nutzen kann und zweitens zur Unterstützung der Liederarbeit mit den Kindern. Sie spielt ihnen meist zunächst das Lied vor, bespricht mit ihnen den Text, übt dann den Refrain ein – erst über rhythmisches Sprechen, dann mit Melodie und später zur CD gesun-

gen, um daraufhin die Strophen einzuüben. Selten erarbeitet sie sich die Liedbegleitung auch auf der Gitarre.

5.4.2.2.2 Arbeit mit Kindern

„Ich mach das, was ich mache, einfach gerne, weil es mit den Kindern zu tun hat.“

Frau Zessin hat schon als Kind beschlossen, Grundschullehrerin zu werden und genießt die Arbeit mit den Kindern: *„Also, ich wollte immer Lehrer werden. Ich denke mal, das wusste ich schon – ich hab ja den Job meiner Grundschullehrerin hier bekommen, als die pensioniert wurde, bin ich ja hier eingestellt worden – und ich hab, glaub ich, da schon beschlossen, dass ich das auch machen möchte. Und deshalb genieße ich auch so was wie diese Klassenfahrt. So fünf Tage nur die Kinder.“* Diese Einstellung erleichtert ihr einerseits den Biss in den sauren Apfel, wenn sie Fächer „übergedeut“ bekommt, die sie fachfremd unterrichten muss (*„Ob das jetzt Musik ist oder Sport, was ich ja auch fachfremd unterrichten muss: Ich tu's einfach gerne.“*), und andererseits, ihren Teil zu erfüllen, damit die Kinder sich in der Schule ebenfalls wohl fühlen: *„Man muss ihnen das Gefühl geben, dass man gerne da ist und dass man nicht gezwungenermaßen Lehrer geworden ist und jetzt da steht, sondern dass es einfach Spaß macht.“* Ihr Ziel ist es, dass die Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit bilanzieren können: *„Das war eine gute Start-Zeit. Das waren vier Jahre, die mir [eine] Basis gegeben haben. Und ich gehe gerne zur Schule.“* Der Unterricht müsse dafür *„breit gefächert sein,“* einerseits reich an *„sozialem Lernen,“* andererseits die Kinder individuell fördern: *„Die Schwächen, da muss ich mich einfach neben setzen, da braucht das Kind Unterstützung. Und bei den Stärken, da kann ich es mal richtig loslassen und da kann es losgaloppieren. Und ihnen da genug Futter geben dann, dass es weiter machen kann.“* Die Kinder sollen *„merken, dass sie in ihrer Eigenart akzeptiert sind“* und in ihrer Selbstständigkeit unterstützt werden. Im Interview und auch in der Unterrichtsbeobachtung wird immer wieder deutlich, wie ernst Frau Zessin ihre Schützlinge nimmt und dass sie sich je nach Situation in ihrer Klasse wirklich eher als *„28. Glied dieser Kette“* wahrnimmt denn als autoritärer Gruppenvorstand. So erzählt sie sowohl, dass sie besonders in den Fä-

chern Musik und Religion viel von den Kindern lernt, als auch, dass sie ihre Klasse in Entscheidungsprozesse einbezieht, so beispielsweise über eine mögliche Teilnahme am Chorwettbewerb trotz der musikalischen Herausforderung für Frau Zessin: *„Ich hab meine Klasse gefragt, ob sie Lust hätten, dabei zu sein. Und dann habe ich gesagt, ‚Ich kann nur, wenn wir [zur Vorbereitung der gemeinsamen Lieder] eine CD kriegen.‘ Und dann kriegt man dann immer noch die Musik. Und dann haben die Kinder – die sind bei so was immer begeistert. Die machen immer gern mit. Dann bin ich mit meiner Klasse dahin gewandert.“*

Im Bereich Musik sieht sich Frau Zessin im Schulalltag – abgesehen von ihrer Funktion als *„Lieferant von Liedern“* – als *„Empfangende“*: *„Im Musikunterricht empfang ich viel, da lern ich viel von den Kindern. Da können mir also zum Beispiel die Kinder, die Instrumente spielen, wirklich was beibringen.“* Aber auch von anderen Kindern lernt sie, wenn diese ihr die aktuellste Musik vorspielen: *„Die Kinder bringen mir viel bei. Muss ich wirklich sagen. Die kommen mit Musik und sagen: ‚Kennen Sie das schon?‘ und ‚Haben Sie das schon gehört?‘“* Sie empfindet es auch als bereichernd, sich von den Kindern Musik vorstellen zu lassen, zu der sie selbst keinen Zugang findet: *„Viele Sachen, wo die Kinder eben sagen ‚Das hört im Moment jeder, das müssen Sie doch kennen‘, das ist dann nicht so meins und dann, naja. [...] Die erklären mir, was das ist. (Lacht:) Was da überhaupt, worum's da geht und wer das ist. Und welchen Contest die gewonnen haben und so was, ne? Das krieg ich halt überhaupt nicht mit. Und die halten mich da ganz schön auf dem Laufenden.“* Sie lässt sich nicht nur informieren, sondern tritt mit den Kindern auch ins Gespräch über diese Musik: *„Ich bin offen für die Musik, die die Kinder mir mitbringen, die die mir vorspielen und versuche mit den Kindern da irgendwie so auf einen Konsens zu kommen und zu sagen ‚Kann ich mir anhören‘, ‚Kann ich mir aus dem und dem Grund nicht gut anhören.““* In diesem Halbjahr hat sie das Vorstellen von Musik, Musikern, Bands und Komponisten zum offiziellen Bestandteil des Unterrichts gemacht und ihre Viertklässler im Rahmen des Deutschunterrichts ausführliche Referate über Künstler vorbereiten und halten lassen: *„Dann bereiten die Kinder das vor und bringen den anderen das dann bei. [...] Ich mache die Anmoderation und dann läuft das.“*

Wie viel Wertschätzung sie den Kindern ihrer Klasse entgegen bringt, wird schließlich auch darin deutlich, dass sie die Freizeitunternehmungen der Kinder würdigt: Genauso, wie sie die Kinder ihre instrumentalen Fähigkeiten in der Schule präsentieren lässt, geht sie *„auch in den Reitstall. Ich guck mir an, wenn die ihre Reitvorführungen haben. Oder ich geh zu Fußballspielen meiner Jungs.“*

5.4.2.2.3 Köln

„Sie lernen dadurch wirklich auch Kölsch. Das finde ich auch ganz wichtig, so ein bisschen diese Sprache, die hier gesprochen wird, dass die das verstehen“

Frau Zessin ist mit ihrem Geburts- und Dienstort Köln und seiner Kultur sehr verbunden. Auch musikalisch hat diese Stadt sie geprägt, im Interview erwähnt sie in den verschiedensten Zusammenhängen viele Kölner Konzertveranstaltungsorte: Die Philharmonie, die Oper, den Tanzbrunnen, das Stadion, das Funkhaus, die Rheinische Musikschule, die Flora und die Rennbahn. Hier seien nur einige Beispiele genannt, welchen Bezug sie zu diesen Veranstaltungsorten hat: Ihr Onkel war Dirigent an der Kölner Oper, das Stadion begreift sie als Chance, regelmäßig Konzerte von namhaften Musikern zu erleben (vgl. Kapitel 5.4.2.2.4), mit ihren Klassen besucht sie Veranstaltungen in Philharmonie und Funkhaus und im Tanzbrunnen tritt sie selbst mit ihren Klassen auf.

Als Frau Zessin Musik nennen soll, die ihr nicht gefällt, fällt ihr als erstes der Kölner Komponist Stockhausen ein: *„Stockhausen kann ich nicht leiden. Ich weiß nicht, was das ist, wie man das nennt, diese Musik diese Fünfton-Musik (lacht) oder wie das heißt, grausam!“* Andererseits gibt es für sie Musiker, bei denen es sich als Kölnerin selbstverständlich gehört, zu den Konzerten zu gehen: *„Dann war ich bei einem Konzert letztes Jahr natürlich von Thommy Engel. Muss man als Kölner, ist ja der Begründer der Bläck Fööss!“* Genauso findet sie, dass man Konzerte von namhaften Stars wie den Rolling Stones nicht verpassen darf, wenn diese einmal nach Köln kommen: *„Kann man zu stehen, wie man will, aber ich finde, so was muss man einfach gesehen haben. Wenn die jetzt schon mal hier im Stadion sind, muss man auch dahin gehen.“*

Mit ihren Klassen kölsche Lieder einzuüben, gehört für Frau Zessin einerseits wie selbstverständlich zur kölschen Grundschulkultur, anderer-

seits findet sie es aber auch für die Kinder bedeutsam, auf diese Weise mit dem lokalen Dialekt vertraut zu werden: *„Das macht total viel Spaß, so was zusammen, also so ein kölsches Lied erstmal zu verstehen. Und ich meine, wenn da dann ein kleiner Iraker sitzt, der dann richtig Kölsch lernen muss, das ist schon viel Spaß. Der denkt dann, er müsste sich die Zunge durchbrechen bei den ganzen Ausdrücken. Und sie lernen dadurch (lacht:) wirklich auch Kölsch. Das finde ich auch ganz wichtig, ne? So ein bisschen diese Sprache, die hier gesprochen wird, dass die das verstehen.“*

5.4.2.2.4 **„Musikalischer Alltag ist normal“**

„Hier an unserer Schule ist das völlig normal. Und so hab ich das auch gelernt, also so war’s an allen Schulen, an denen ich bis jetzt war. Also, [...] dass Musik da war.“

Wie bereits im Köln-Teilkapitel angeklungen, ist Musik schon immer in Frau Zessins Privatleben und Schulleben gegenwärtig gewesen. Ihre eigene Grundschullehrerin war *„sehr sangesfreudig“* und auch später am Gymnasium war Musik *„immer ein großes Thema“*. Die zwei Musiklehrerinnen, die sie in ihrer Gymnasialzeit erlebt hat, haben bleibende Eindrücke hinterlassen, die eine im positiven Sinne und die andere im negativen Sinne: Zunächst wurde sie von der Schulleiterin, einer Nonne, die *„wunderbar Klavier“* spielen konnte, fachfremd im Fach Musik unterrichtet. Frau Zessin rechnet dieser Lehrerin hoch an, dass sie sich – wie Frau Zessin es heute genauso tut – auf die aktuelle Musik ihrer Schüler einließ: *„Und die hat sich dann mit der Musik auch auseinandergesetzt. Das war dann nicht ihre Musik, aber das war dann schon was, was sie an sich ranließ.“* An den Unterricht der späteren studierten Musiklehrerin mit einem Schwerpunkt auf Solmisation denkt sie eher mit *„Grauen“* zurück. Dort standen auch für die Benotung musikalische Fähigkeiten so deutlich im Vordergrund, dass außerschulisch musikpraktisch aktive Klassenkameraden deutlich im Vorteil waren, alle anderen daneben wie *„ganz blasse Tulpen“* wirkten und regelmäßig frustriert wurden: *„Dieses ‚Do-Re-Mi‘ hab ich nie verstanden. Hab ich immer falsch gemacht. Für die Halbtöne dann noch irgendwelche (lacht:) Verrenkungen dazwischen. Das fand ich furchtbar.“* Auch das benotete Einzelsingen hat sie in schlechter Erinnerung: *„Ich sing gerne mit allen zusammen, aber dass*

ich vorsingen muss, also das trau ich mir auch nicht zu. Also fand ich schrecklich, ganz furchtbar.“ In jedem Fall aber hat Frau Zessin in ihrer eigenen Schulzeit Musik als so wichtigen Bestandteil der Schule kennen gelernt, dass sie während des Studiums Gitarre gelernt hat, *„weil ich gesagt hab, das fehlt mir [sonst] als Lehrer.“* Und tatsächlich hat Frau Zessin Musik an jeder ihrer drei weiteren Kölner Grundschulen als wichtigen Bestandteil des Schulalltags erlebt. Die Teilnahme an den Bläck-Fööss-Konzerten hat sie beispielsweise von zwei anderen Kolleginnen übernommen. Es stellt also an ihrer Schule etwas ‚Normales‘ dar, an diesen Konzerten teilzunehmen. Frau Zessin findet Musik in der Grundschule so wichtig (*„Eine Schule, wo keine Musik ist, das ist schon eine trostlose Geschichte.“*), weil sie *„Qualitäten von Kindern, die man sonst nicht sehen würde, oder nichts von mitkriegen würde, über die sie sich definieren können,“* sichtbar macht, da es ein Fach sei, *„wo sie über sich hinauswachsen können.“* Dementsprechend bindet Frau Zessin Musik in den Alltag ihrer Klassen ein – ob nun seit neuestem mit offiziellem Mandat oder ohne. Hier noch einmal eine Übersicht über die regelmäßigen musikbezogenen Aktivitäten, von denen sie berichtet:

- Sie singt mit den Kindern und bereitet mit ihnen Auftritte vor,
- besucht mit ihnen Konzerte (*„Ich denk, das ist auch Musikunterricht.“*),
- bindet die instrumentalen Fähigkeiten ihrer Schützlinge in Schulveranstaltungen ein (*„Zum Beispiel bei der Weihnachtsfeier: Da hat David dann ein kleines Schlagzeug dabei gehabt. [...] Steffi hat auf dem Klavier gespielt und Tina hat dazu Geige gespielt. Das üben wir natürlich in der Schule. Das muss ich dann ja wenigstens mal gehört haben vorher, ne?“*),
- lässt die Kinder in den Frühstückspausen ihre eigene Musik auflegen und diskutiert mit ihnen darüber und
- lässt sie im Deutschunterricht musikbezogene Referate vorbereiten (*„Diese Projekte, die wir jetzt hatten, diese Referate über Mozart [z. B.], das war unglaublich schön. Und da war ganz viel Musik bei. Die Kinder bringen dann alle die Musik mit. Was hatten wir denn:*

Queen und Take That. Und Beatles hatten wir ein tolles Referat drüber. Und so ein bisschen Ahnung hab ich ja von dieser Musik dann auch.“).

Auch in Frau Zessins privatem Alltag ist Musik allgegenwärtig. Ihr „*musikbegeisterter Mann*“ und ihre beiden Söhne hören zu Hause so viel Musik, dass sie selbst fast nur am Wochenende aktiv Musik auflegt. „*Hier ist immer Musik, den ganzen Tag, wenn jemand da ist. Ich brauch hin und wieder mal Pause, weil es dröhnt ja aus jeder Etage hier anders, wenn sie alle da sind.*“ Jeden Sonntagmorgen hört sie gemeinsam mit ihrem Mann „*mindestens zwei Stunden hier sehr viel klassische Musik. Das ist aber irgendwie auf den Sonntagmorgen begrenzt, weil wir einfach sagen, dafür brauchen wir ein bisschen mehr Ruhe.*“ Frau Zessin besucht außerdem regelmäßig Konzerte, etwa einmal jährlich in der Philharmonie und mehrfach jährlich an anderen Orten, so z. B. von den Rolling Stones, Paul McCartney, Robbie Williams, Eric Clapton, Tommy Engel und Jack Johnson. Sie ist nicht auf einen Musikstil festgelegt („*Also, ich denk mal, ich hab keine Richtung.*“), tut sich aber schwer mit der Rap-Musik ihres jüngeren Sohnes mit den „*brutalen Texten*“ und den „*harten Bässen*“ und mag weder Kompositionen von Stockhausen noch Marschmusik. Wenn sie zu Hause Musik auflegt, liegt ihr Schwerpunkt deutlich auf „*klassischer Musik*“, die Frau Zessin „*braucht*“, um zu entspannen, „*weil ich damit groß geworden bin.*“

Diese Information, dass sie mit klassischer Musik groß geworden ist und aus einer „*sehr musikalischen Familie*“ stammt, gibt Frau Zessin nach 40 Minuten Gesprächsdauer; erst innerhalb der nächsten Viertelstunde offenbart sich, welche bedeutsame Rolle Musik daher für sie spielt – der Ausdruck „*sehr musikalisch*“ fällt bei der Beschreibung ihrer Familie drei weitere Male. Bei ihr zu Hause „*wurde immer gesungen,*“ ihre Großeltern spielten Instrumente, ihr Onkel war Dirigent, ihre Mutter spielte Klavier und „*hat nur klassische Musik gehört*“, ihr Vater „*war sehr musikalisch*“, spielte Mandoline, „*sang wunderbare Arien in der Badewanne*“, „*hatte überall Boxen*“ und alle gemeinsam besuchten sie oft die Oper. Als ihre Mutter durch einen Unfall eine Hand verlor, hat Frau Zessin als Kind und Jugendliche beim Klavierspiel „*immer die andere Hand ersetzt. Wir haben dann zusammen gespielt.*“ Als ihr Vater früh starb – Frau Zessin war zehn Jahre alt – hatte das auch für die musi-

kalischen Aktivitäten der Familie große Konsequenzen: Frau Zessin musste den Klavierunterricht aufgeben, den sie seit vier Jahren wöchentlich eine Doppelstunde lang erhalten hatte, „weil dann das Geld einfach nicht mehr da war.“ Das Erklingen von klassischer Musik, die der Vater so geliebt hatte, wurde „immer ein Grund für meine Mutter zu weinen,“ weshalb Frau Zessin und ihre Schwester klassische Musik über Jahre hinweg mieden: „Also meine Schwester und ich auch [wir haben entschieden]: ‚Wir wollen gar nichts mehr damit zu tun haben.‘“ Diese Ablehnung „hat sich dann irgendwann wieder gegeben.“ Im eigenen Elternhaus hatte sie die klassische Musik nur „mitgehört“, heute wählt sie sie bewusst aus und mag beispielsweise Tschaikowsky, Mozart und Pavarotti, vor allem „Sachen, mit denen ich groß geworden bin.“ Den Klavierunterricht hat Frau Zessin bis zum Zeitpunkt des Interviews, also seit vierzig Jahren, nicht wieder aufgenommen. Seit zwanzig Jahren besitzt sie kein Klavier mehr, weil jeglicher Platz damals als Kinderzimmer benötigt wurde. Insofern verblüfft es, dass Frau Zessin in Bezug auf das Klavier sagt: „Ich finde, das gehört auch so zu mir, ja es gehört zu mir. Ich hatte immer ein Klavier,“ daher möchte sie sich bald wieder eins anschaffen: Sobald „das Zimmer frei wird, wollte ich mir ein Klavier kaufen und wieder dahin stellen. Aber ich bin nicht sicher, ob ich’s wirklich mache, weil ich nicht sicher bin, ob ich’s nutzen kann. Das ist einfach bei mir ein Zeitproblem, ne? Also es sind einfach so viele Sachen nebenher, dass ich denke, ich müsste, um wirklich Spaß zu haben, ja, auch einfach wieder jemanden haben, der mit mir weiterlernt. Und [ich] kann’s mir nicht selber beibringen. [...] Ich würd’s gerne machen. Ich hätte gern ein Klavier. Ich hätte einfach gern ein Klavier wieder im Haus. [...] So ein bisschen fehlt mir das wirklich. Ich glaube jetzt nicht, dass ich das täglich nutzen würde, oder dass ich täglich mich dransetzen würde, aber es war immer da. Seit ich kleines Kind war, war ein Klavier da und eben auch Klaviermusik und das fehlt mir schon.“ Da sie nah an ihrer Schule wohnt, würde ihr schon ein gutes Klavier dort helfen: „Und ich hoffe, dass wenn wir einen Musikraum drüben in der Schule haben, dass wir dann wirklich ein vernünftiges Klavier bekommen. Dann hab ich wenigstens da ein Klavier.“ Etwa ein Jahr nach dem Interview, als der Musikraum der Schule fertiggestellt war, ein neues Klavier angeschafft und eine neue Klavier-AG im

offenen Ganztag eingerichtet wurde, hat Frau Zessin tatsächlich wieder mit dem Unterricht begonnen. Einmal wöchentlich trifft sie sich mit der externen Leiterin der Klavier-AG im Musikraum, um Klavierbegleitung zu erlernen und so den Schulchor bei Auftritten begleiten zu können.

5.4.2.2.5 ‚Kein richtiger Musikunterricht‘

„Den richtig fundierten Musikunterricht macht ja Frau Pfeiffer.“⁸⁸

Als Frau Zessin die eine Stunde Musik offiziell zugeteilt wurde, geschah dies mit der Ansage: *„,Du kannst ja dann mit den Kindern singen in dieser Zeit und den Fachlehrern dann den richtigen Musikunterricht überlassen.“* Inhaltlich musste sie also nicht viel ändern (*„Bleib ich halt bei meinen Konzerten und mache diese Sachen und bereite das mit den Kindern vor.“*), dennoch fühlt sie sich stärker als bisher in der Verantwortung, tritt mit neuen Maßstäben an ihre musikalischen Aktivitäten mit den Kindern heran und stösst so auf Unzulänglichkeiten: *„Es läuft mehr oder weniger, muss ich wirklich sagen, denn manchmal schludere ich die Stunde halt. Ich bin da nicht so ganz konsequent.“* Allerdings schiebt sie gleich hinterher, dass sie ja zum einen in Zeiten der Konzertvorbereitung weit über eine Stunde pro Woche mit ihren Kindern Musik macht und zum anderen die Stunde gar nicht zu lange ausfallen lassen kann, weil die Kinder sie *„einfordern“*. Wenn Frau Zessin sagt, dass sie an diese Stunde Musikunterricht nur geraten sei, *„weil einfach kein anderer da war,“* wird damit deutlich, dass sie sich mit ihrer jetzigen Aufgabe nicht völlig wohl fühlt. Über ihre musikbezogenen Aktivitäten mit ihrer Klasse sagt sie: *„Also ist eben wirklich kein, kein [richtiger] Musikunterricht, ne?“* Dennoch wäre sie bereit, den Musikunterricht in dieser Form offiziell weiter zu erteilen, solange die zweite Stunde beim *„vernünftig ausgebildeten Musiklehrer“* liegt: *„Also gut, ich bin ja ein mutiger Mensch. Ich singe selber gerne. Und deshalb, das denke ich, würde ich das auch wieder machen. Ich würde dennoch, wenn ich es wirklich alleine machen müsste, wirklich diese zwei Stunden alleine durch ein Schuljahr bugsieren müsste, würde ich, glaub ich, wahrscheinlich nach wie vor streiken. Denn ich finde, es fehlt den Kindern schon etwas.“*

88 Beim Namen der Musikreferendarin Pfeiffer handelt es sich um ein Pseudonym, genauso wie bei der im selben Kapitel genannten Kollegin Frau Schmidt.

Frau Zessin findet, dass ein ausgeprägteres theoretisches Musikwissen, umfangreichere instrumentale Fähigkeiten und ein angemessener fachdidaktischer Hintergrund nötig wären, um adäquat Musik zu unterrichten. Die Formulierung *„Ich kann einfach keine Musiktheorie machen.“* wählt sie nur einmal so scharf, aber immer wieder erwähnt sie, wie viel Einarbeitungszeit es für sie bedeuten würde, beispielsweise eine Unterrichtsreihe über Mozart zu halten: *„Und sowas müsste ich mir wirklich gut vorbereiten. Ich denke, da wäre ich dann immer eine Stunde weiter als die Kinder. Den ganzen theoretischen Unterbau bräuchte ich.“* Aufgrund ihrer Tätigkeit als stellvertretende Schulleiterin bleibt ihr ohnehin weniger Zeit für die Unterrichtsvorbereitung: *„Ja, das ist manchmal auch ein Zeitproblem, ne? Wirklich die Vorbereitung von solchen Stunden, das kann ich ja eigentlich immer nur nachts machen, weil Schulleitung und Klasse, das ist viel. Und dann denk ich immer, wenn ich dann noch so eine Musikstunde so ausgebreitet vorbereiten muss, ich brauch dafür Zeit. Und muss mich wirklich richtig reinarbeiten, ne?“* In Notenlehre könnte sie sich wohl mit etwas weniger Aufwand einarbeiten, aber dennoch seien die vielen Kinder in ihrer Klasse, die selbst Instrumente spielen, *„sowieso allemal besser als ich in sowas.“* In Bezug auf ihren fachwissenschaftlichen Hintergrund resümiert sie: *„Also ich denke, dafür musst du einfach ein bisschen mehr Weitsicht haben und [...] überhaupt einfach über Musik [mehr] wissen und sicherer sein. Eine Querfrage von den Kindern und ich stände ja schon wieder blöd da, ne?“*

Weiterhin fände Frau Zessin es wichtig, dass ein Musiklehrer *„mehrere Instrumente kann“* und so einerseits in der Lage ist, den Kindern fachliche Unterstützung zu bieten für die Instrumente, die sie selbst erlernen, sowie andererseits solche *„Kinder, die sonst nicht so fit sind,“* an ein Instrument heranzuführen und sie *„ihren Pack-an“* daran finden zu lassen (*„Ich finde, da kannst du als guter Musiklehrer eben auch richtig was bewegen.“*). Im Interview wird auch dadurch deutlich, wie wertvoll ausgebildete Musiklehrer ihrer Ansicht nach sind, dass sie sich schon immer Rat bei ihnen einholt: *„Ich lasse mich informieren von meinen Musiklehrern. [...] Wenn ich Hilfe brauche bei irgendwas, dann krieg ich von denen die Hilfe. [...] Und wenn ich Theorie brauche, geh ich zu Frau Schmidt.“* Mit Frau Schmidt hat sie beispielsweise das Referate-Projekt

über Künstler abgesprochen. Sollte es selten einmal vorkommen, dass sie auf der Suche nach einem passenden Lied nicht fündig geworden ist, „dann *renn ich dann ja auch zu Frau Schmidt, ne? ‚Was singst du denn gerade?‘*“, oder will sie ihre Klasse auf der Gitarre begleiten, muss sie das auch „*erst mit Frau Schmidt immer üben.*“

5.4.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung

Datum	Klasse	Hauptunterrichtsinhalt MU ⁸⁹	Video MU?	Raum MU	Ggf. weitere Schulstunden
29.04.2008	Eigene 4. Klasse	Lied „Zusammenstern“ kennen lernen und einüben	–	Eigener Klassenraum	Deutschstunde
13.06.2008	Eigene 4. Klasse	Wiederholung des Liedes „Zusammenstern“	✓	Eigener Klassenraum	–
20.06.2008	Eigene 4. Klasse	Präsentation zweier Schülerinnen zum Thema Wise Guys	✓	Eigener Klassenraum	–

Die Unterrichtsbeobachtung bei Frau Zessin erbrachte zu allen fünf oben besprochenen Hauptkategorien (‚Kein richtiger Musikunterricht‘, ‚Musikalischer Alltag ist normal‘, ‚Köln‘, ‚Arbeit mit Kindern‘, ‚Singen‘) vertiefende Eindrücke.

Als Frau Zessin ihrer Klasse ankündigte, dass sie nun eine Musikstunde mit ihnen abhalten werde, die mich als Hospitantin interessiere, wandte ein Kind verwundert ein, dass die Klasse den Musikunterricht doch immer bei der Musikreferendarin Schmidt habe. Diese Reaktion belegt zum

⁸⁹ Im engeren Sinne um eine ‚Musikstunde‘ handelte es sich nur beim ersten Beobachtungstermin; da noch nicht alle Elternunterschriften vorhanden waren, konnte diese Stunde noch nicht videographiert werden. Beim zweiten Termin wiederholte Frau Zessin lediglich das in der ersten Beobachtung erarbeitete Lied zweimal mit den Kindern, besprach den Rahmen der Feierlichkeiten, in dem es zur Aufführung kommen sollte, und machte ansonsten keinen Musikunterricht. Beim dritten Termin gestalteten zwei Mädchen im Rahmen des Deutschunterrichts eine dreiviertelstündige Sitzung über die Wise Guys, eine Kölner Vokal-Pop-Band, und ihre Musik.

einen, dass selbst einige Kinder das wöchentliche Singen und Konzerte vorbereiten mit ihrer Klassenlehrerin Frau Zessin nicht als Musikunterricht ansehen (vgl. HK ‚Kein richtiger Musikunterricht‘) und zum anderen, dass somit auch für die Kinder musikalischer Alltag etwas Normales ist (vgl. HK ‚Musikalischer Alltag ist normal‘).

Köln und der kölsche Dialekt waren in allen drei beobachteten Unterrichtssituationen gegenwärtig: Bei der ersten Beobachtung wurde das Bläck-Fööss-Lied ‚Zesammestonn‘ vorgestellt und erarbeitet, sowie zum Abschluss der Stunde das Lied ‚Loss mer singe‘ (ebenfalls Bläck Fööss) gesungen. Zum zweiten Termin wurde ‚Zesammestonn‘ wiederholt und in der dritten beobachteten Stunde hielten zwei Mädchen ein Referat über die Kölner A-capella-Gruppe ‚Wise Guys‘, ließen dabei viele Lieder dieser Gruppe erklingen und schlossen an ihr Referat einen Karaoke-Contest mit Wise-Guys-Liedern an.

Frau Zessin begegnete den Kindern in dem Sinne tatsächlich auf Augenhöhe (vgl. HK ‚Arbeit mit Kindern‘), dass sie ihnen viel Verantwortung übertrug, auf ihre Anregungen einging, sie sehr wenig ermahnte und gleichzeitig keinen kindlichen Schonraum für sie schuf. So sprach Frau Zessin vor und mit den Kindern abfällig über einen Musikfortbildner, mit dem auch die gesamte Klasse schon zusammengearbeitet hatte. Zur Einführung des Liedes ‚Zesammestonn‘, beschwor sie außerdem ein Szenario herauf, nach dem mit dem in wenigen Wochen bevorstehenden Schulwechsel die derzeitigen Grundschulfreundschaften der Kinder vermutlich vor ihrem Ende stünden. Als Beispiel für die Annahme einer Anregung von Kinderseite lässt sich nennen, dass einige Kinder wünschten, bei einem Lied von CD schon beim ersten Mal mitsingen zu dürfen; Frau Zessin hatte zunächst die Aufgabenstellung gegeben, sich das Lied vorerst nur still zuhörend wieder in Erinnerung zu rufen, nahm dann aber den Vorschlag der Kinder an.

Die Erarbeitung des Liedes ‚Zesammestonn‘ überließ sie ebenfalls relativ eigenständig den Kindern. Sie warf den Text und die Noten mit einem Overheadprojektor an die Wand, erklärte zwar, warum sie das Lied ausgewählt habe, überließ aber schon das Klären und Übersetzen des Textes in wichtigen Teilen den Kindern. Beim Einüben des Liedes zur CD bat sie mal darum, eine neue Strophe nur rhythmisch zu sprechen,

mal schlug sie vor, die Strophen zunächst nur mitzusummen. Auch deutete sie auf die Bridge hin, in der ein Call-Response-Gesang erfolgt. Sie gab aber nur selten Einsätze, sang nur selten mit, kommentierte den Tonartwechsel im Lied beispielsweise nicht, schaute teilweise aus dem Fenster oder kramte in Unterlagen, während die Kinder zur CD sangen – wenn sie nicht gerade die Anlage bedienen musste. Nach einiger Zeit fragte sie die Kinder: „*Den Refrain könnt ihr?*“ Als das bejaht wurde, drehte sie die Lautstärke der CD beim Refrain bedeutend leiser und die Kinder sangen sicher den Refrain. Bis zur zweiten Unterrichtsbeobachtung hatten die Kinder das Lied auswendig erlernt und trugen es souverän vor. Die Darbietung des Liedes ‚Loss mer singe‘ am Ende der ersten Stunde war derart gut, dass ich Frau Zessin im Nachgespräch fragte, ob sie das Lied mit den Kindern tatsächlich nur auf dieselbe Art eingübt habe wie das eben beobachtete ‚Zesammestonn‘. So stellte sich heraus, dass Frau Zessins Klasse ‚Loss mer singe‘ vier Monate zuvor gemeinsam mit den Bläck Fööss aufgeführt und entsprechend oft und mit Begeisterung geübt hatte.

5.5 Frau Florin

5.5.1 Eckdaten

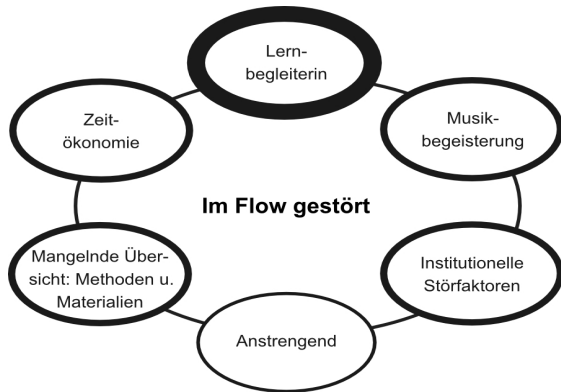
Frau Florin (32) arbeitet seit drei Jahren an einer Grundschule in einem wohlhabenden Großstadtvorort. Gleich im Anschluss an ihr Referendariat in ihren drei Studienfächern Deutsch, Mathematik und Religion trat sie dort 2005 ihren Dienst an. In der Stellenausschreibung waren ausdrücklich ‚Instrument spielen‘ und die Bereitschaft, Musik als Fachlehrer zu unterrichten, als Bevorzugungskriterien angegeben. Frau Florin hat bis zu ihrem Studienbeginn zehn Jahre lang Geigenunterricht erhalten sowie in Musikschulensembles gespielt. Während des Referendariats hatte sie ein halbes Jahr lang Gesangsunterricht, den sie bald wieder aufnehmen möchte. Wie zwei weitere junge Kolleginnen wird sie fachfremd als Musikfachlehrerin eingesetzt. Zur Zeit des Interviews unterrichtet sie sowohl in ihrer eigenen dritten Klasse als auch in einer ersten Klasse fachfremd Musik. Die Schule ist mit einem Musikraum, einem Satz Orff-Instrumente und dem Schulbuch Rondo im Klassensatz ausgestattet.

Das Gespräch mit Frau Florin fand im Mai 2008 im Anschluss an den Unterricht im Klassenraum statt und dauerte 56 Minuten.

5.5.2 Selbsterzählung

5.5.2.1 Schlüsselkategorie ‚Im Flow gestört‘⁹⁰

Frau Florin hat ein klares Bild davon, wie sie als Lehrerin den Unterricht gestalten möchte und auch gestalten muss, damit die Kinder optimal lernen können: Sie möchte in der Rolle einer Lernbegleiterin den Unterricht in allen Fächern durch offene Unterrichtsformen und mit guten Freiarbeits-



materialien⁹¹ so gestalten, dass die Kinder ihr Interesse für das jeweilige Fachgebiet entdecken und weiterlernen wollen. Durch ihre Ausbildung sieht sie sich sowohl zu einer solchen Arbeitsweise befähigt als auch dazu, sich in neue Fächer einzuarbeiten. Im Fach Musik kommt begünstigend hinzu, dass Musik für sie auch privat „*was ganz Wichtiges in meinem Leben*“ ist und sie an ihre „*musikalische Vorbildung*“ anknüpfen kann. Außerdem ist sie bereit, beruflich viel zu investieren. In diesem Flow aus Überzeugung, Ehrgeiz und Freude am Beruf fühlt sie sich aber von mehreren Faktoren gestört, allen voran von der Tatsache, dass sie als Lehrerin nicht nur „*Lernbegleiterin*“ sein darf, sondern im Dienste der Institution Schule auch für viele organisatorische Dinge Sorge tragen muss, die „*einen unheimlich großen Prozentsatz der Unterrichtszeit auf-fressen*“. Dieser Spagat gelingt ihr zwar bisher, stellt für sie aber eine so große Belastung dar, dass sie verstehen kann, dass viele Lehrer irgend-

90 Mit dem englischen Wort ‚Flow‘ ist hier so etwas wie ein ‚Strom von Tatendrang und Begeisterung‘ gemeint, für den ich keinen ähnlich gut passenden deutschen Ausdruck gefunden habe. Der Begriff bezieht sich hier nicht auf das Flow-Konzept des Psychologen Mihali Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi/Charpentier 2007).

91 Die Begriffe ‚Freiarbeit‘ und ‚Freiarbeitsmaterialien‘ übernehme ich hier von Frau Florin, die sie selbst verwendet.

wann nicht mehr in ihrem Beruf zurecht kommen. In Bezug auf den Musikunterricht fühlt sich Frau Florin in besonderem Maße in ihrer Aufgabe als Lernbegleiterin gestört, vor allem, da ihr hier der Überblick über gute fachspezifische Freiarbeitsmaterialien und -methoden fehlt. Den Zeitaufwand, den es für sie bedeuten würde, derartige Materialien selbst herzustellen, kann sie für ein einstündiges Fach wie Musik nicht aufbringen, da sie ihre Zeit „ökonomisch“ einteilen muss. Zusätzlich „anstrengend“ wird der Musikunterricht für sie vor allem dadurch, dass es sich um einen „sehr kommunikativen Unterricht“ handelt, den sie als „sehr störungsfällig“ erlebt.

Bei allem Missfallen, das Frau Florin im Interview äußert, überwiegt aber deutlich der Flow des Lehrerseins und Unterrichtens.

5.5.2.2 Hauptkategorien

5.5.2.2.1 Lernbegleiterin

„Kinder beim Lernen zu beobachten und zu begleiten, das finde ich das Spannendste.“

Frau Florin nennt es das Ziel eines jeden Faches, *„dass die Kinder einfach eine hohe Motivation und ein hohes Interesse dafür aufbauen, sich damit auseinanderzusetzen. Einfach das Interesse zu wecken: Das will ich wissen, da möchte ich was drüber lernen, das macht mir Spaß, das entdecke ich.“* Hierfür hält sie Freiarbeitsmethoden und offenen Unterricht für unerlässlich. Eine zentrale Rolle kommt in diesen Arbeitsformen gutem Unterrichtsmaterial zu, das *„wirklich anregend ist für die Kinder, mit dem sie selbst weiterlernen können, in Form von Karteien oder Büchern oder Nachschlagewerken, oder sogar Internetseiten,“* später nennt sie noch Werkstätten und Stationen. Als Lehrerin möchte sie im Unterricht die Rolle einer „Lernbegleiterin“ innehaben; dies entspricht einerseits ihrem Bild von gutem Unterricht und guten Lernvoraussetzungen für die Kinder, andererseits findet sie diese Aufgabe für sich selbst besonders reizvoll: *„Kinder beim Lernen zu beobachten, wie sich das vollzieht, und ihnen dabei zu helfen. Und auch festzustellen, dass man manchen nicht helfen kann, das sind alles Erfahrungen in diesem Prozess ‚Lernen mit Kindern‘, die ich spannend finde.“* Die Rolle der Lernbegleitung ist für Frau Florin keine passive Rolle, sondern verlangt, das Lernen im Klas-

senverbund sinnvoll zu organisieren, also eine Moderatorenrolle einzunehmen und dafür zu sorgen, dass beispielsweise *„nach handlungsorientierten Phasen oder auch nach gemeinsamen Phasen immer mal wieder einzelne Phasen kommen.“* Außerdem liegt es an ihr, gemeinsam mit den Schülern Klassenregeln zu etablieren, die eine solche Arbeitsweise erst ermöglichen.

Auch im Fach Musik sieht Frau Florin das Hauptziel darin, dass die Kinder ihren Zugang zum Fach, bzw. zur Musik, *„nutzen“* und *„verbreitern“*, und dass sie Musik so *„lieben lernen“*, dass sie *„in ihrem Leben immer eine Rolle spielen wird.“* Sie ist überzeugt, dass man dazu *„auch im Musikunterricht freier, also offener arbeiten“* muss, *„bis die Kinder sich erstmal entdecken und man dann darüber spricht.“* Sie hält es nicht für möglich, dass für das Fach Musik weniger entsprechende Freiarbeitsmaterialien und -methoden existieren, bestimmt gebe es da *„echt tolle Materialien“*, auf die sie nur derzeit noch nicht genügend Zugriff hat. Sie stellt sich beispielsweise eine Komponisten-Kartei mit Hörproben vor, mit der die Kinder individualisiert und entdeckend lernen können.

5.5.2.2 Musikbegeisterung

„Für Musik kann ich mich sehr begeistern.“

Dass Frau Florin *„bezogen auf den Gesamtdurchschnitt unserer deutschen Bevölkerung“* wohl *„überdurchschnittliche“* musikbezogene Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen habe, führt sie zunächst darauf zurück, dass sie aus einem sehr musikalischen Elternhaus stammt: *„Ich hab halt eine musikalische – oder wir alle haben eine musikalische Ausbildung erhalten. [...] Meine Mutter [auch]. Mein Vater nicht, der aber trotzdem sehr musikalisch ist und wahnsinnig gerne klassische Musik hört, also meine Eltern sowieso. Das hat mich meine Kindheit lang begleitet, also ich bin da schon sehr geprägt. [...] Wir sind auch immer auf Konzerte gegangen und so. Also, jetzt nicht so exzessiv – (lacht:) jeden Sonntag in die Philharmonie – aber das war schon immer toll, so Sozialisation und so. Und ich glaube, dadurch hab ich einfach eine Verbindung dazu.“* Musik hat sich aber längst auch zu etwas Eigenem für sie entwickelt. Das aktive Geigenspiel hat sie zwar nur bis zum Studium verfolgt und bei Berufsantritt auch mit dem sechs Monate lang genossenen Ge-

sangsunterricht aufgehört, aber immer noch gilt: *„Musikmachen macht mir sehr viel Spaß [...], also für Musik kann ich mich sehr begeistern. Ich würde eigentlich auch gern noch Klavier lernen.“* Sie resümiert: *„Musik ist was ganz Wichtiges in meinem Leben.“*

Durch diese intensive private Beziehung zu Musik sieht Frau Florin sich für den Musikunterricht gut ausgestattet, zum einen fachlich: *„So rein sachlich-fachlich finde ich das jetzt nicht so schwierig, weil ich selber eine musikalische Vorbildung habe und ein Instrument spiele und einfach weiß, worum es da geht. Also z. B. bei Notenlehre oder Komponisten. Ich habe einfach ein gewisses Verständnis für Musik oder einen gewissen Hintergrund. Deshalb fällt mir das nicht schwer.“* Zum anderen bringt sie die emotionalen Voraussetzungen mit, denn erstens sorgt ihr fachlicher Hintergrund dafür, dass sie – anders als einige Kollegen – nicht gehemmt ist das Fach zu unterrichten: *„Ich habe nicht diese Sorge, dass das [= Musik] das ist, was ich überhaupt nicht kann oder wo ich mich überhaupt nicht auskenne. Ich habe da eben ein gewisses Grundwissen und habe diese Hemmschwelle nicht.“* Zweitens begünstigt ihre Musikbegeisterung selbst ihr Musiklehrerdasein: *„Ich mag Musik und ich probiere viel aus. Ich glaube, das sind gute Voraussetzungen [...]. Ich denke, ich bin auf dem Weg dahin, eine solide Musiklehrerin zu werden.“*

5.5.2.2.3 Institutionell bedingte Störungen

Am deutlichsten gestört in der Ausübung ihres Berufes, wie sie ihn sich wünscht, fühlt sich Frau Florin durch die lästigen Organisationspflichten, die sie als Klassenlehrerin übernehmen muss: *„Alle anderen Sachen [außer Kinder beim Lernen begleiten], diese Struktur des Schulsystems, das ist alles der Teil, der mich nicht so sehr interessiert. [...] Aber ich habe inzwischen auch festgestellt, dass es so viele organisatorische Dinge gibt, die geregelt sein wollen, weil sonst Eltern oder Schulleiter sich aufregen, also dass es unheimlich viele Anteile im Schulalltag gibt, die mit dem Unterricht eigentlich gar nicht viel zu tun haben, die aber trotzdem durchgeführt werden müssen. [...] Organisatorische Dinge oder Dinge, die in der Schule passieren und die Kinder wissen müssen, wo, was, wie, wann.“*

Frau Florin benennt explizit die zwei verschiedenen Lehrerrollen, zwischen denen zu wechseln ihr diese Umstände regelmäßig abverlangen: *„Und in diesen Momenten bin ich, glaub ich, nicht die Lernbegleiterin,*

sondern einfach die Organisatorin. / (Lacht:) Oder die Assistentin der Klasse. [...] Das ist ein Wust an Kleinigkeiten, [...] der auch dazu führt, dass Lehrer so oft sagen, ‚Ich weiß gar nicht, wie ich das noch schaffen soll.‘ [...] Und wenn ich dann unterrichte, dann versuche ich mich zu erinnern, wer ich denn eigentlich bin. Aber man muss schon immer zwischen diesen beiden Rollen hin- und herspringen. Und man kann auch verstehen, dass das vielleicht einigen Leuten irgendwann nicht mehr gelingt, (lacht:) dauernd so schizophren zu sein.“

Da man sich nur in der eigenen Klasse in diesem Ausmaß um organisatorische Dinge kümmern muss, hat Fachunterricht in einer anderen Klasse – „*klassenfremder*“ Unterricht, wie Frau Florin ihn nennt – in dieser Hinsicht, „*vom Lernen her gesehen*“, also Vorteile. Man kann die gesamte Stunde lang tatsächlich unterrichten. Dafür gibt es hier andere Nachteile, die auch Fachunterricht „*anstrengend*“ und „*schwierig*“ machen: Anstrengend ist er erstens, „*weil es eine neue Lerngruppe ist,*“ man die Kinder also nicht so gut kennt und sie einen nicht gut kennen. Zweitens, weil die Unterrichtszeit im Fachunterricht nicht flexibel zu handhaben ist: Man „*würde dann in der eigenen Klasse diese Phase vielleichtstückeln. Anstatt einer Unterrichtsstunde zwei kürzere Einheiten im Verlauf der Woche machen,*“ im Fachunterricht aber muss man immer 45 Minuten am Stück füllen. Drittens bedeutet Fachunterricht nicht nur, in eine andere Klasse hineinzugehen, sondern auch „*aus der eigenen raus, was auch wieder bedeutet, man muss, wenn man reinkommt, wieder alles so organisieren, dass es läuft mit den Kindern. Es ist anstrengend.*“

5.5.2.2.4 ‚Anstrengend‘

„Das ist ein anstrengender Unterricht.“

Im vorausgehenden Kapitel ist bereits deutlich geworden, dass Frau Florin die Ausübung ihres Berufes durch institutionell bedingte Faktoren als anstrengend empfindet. Einen Teil der Anstrengung führt Frau Florin auch darauf zurück, dass sie sich gerade in der Berufsanfangsphase befindet: „*Das ist ja so, wenn man in einen Beruf neu einsteigt, dann ist das die erste Zeit sehr anstrengend.*“ Bezogen auf die Nachteile des „*klassenfremden*“ Fachunterrichts verwendet sie den Begriff „*anstrengend*“ zweimal explizit. Bezogen auf die Nachteile des Klassenunterrichts para-

phrasiert sie, „*dass Lehrer so oft sagen ,Ich weiß gar nicht, wie ich das noch schaffen soll.*“ Auch im Musikunterricht spielt eine dieser Problematiken – die des Fachunterrichts oder die des Klassenunterrichts – immer mit. Speziell im Musik-Fachunterricht kommt bei Frau Florin derzeit hinzu, dass dieser gewöhnlich „*in den späteren Unterrichtsstunden liegt. Also, ich hab das oft in der fünften oder vierten. Das ist für ein erstes Schuljahr schon spät. Dann ist einfach auch schon die Situation der Lerngruppe relativ unruhig.*“

In der weiteren Beschreibung des Faches Musik verwendet Frau Florin vier weitere Male das Wort „*anstrengend*“: Das Fach zeichnet sich für sie durch seine „*Handlungsbezogenheit*“ aus, viel Bewegung, viele Aktionen in der Großgruppe, „*ein sehr kommunikativer Unterricht*“ und durch all das werde der Musikunterricht „*einfach auch dann sehr störungsanfällig. Das macht ihn anstrengend.*“ Wenn Frau Florin sagt, der Musikunterricht sei für sie außerdem besonders „*anstrengend, weil einem der fachliche Hintergrund fehlt*“, dann meint sie damit den als mangelhaft empfundenen fachdidaktischen Hintergrund (s. folgende HK), der es ihr auch „*anstrengend*“ macht, 45 Minuten Musikunterricht am Stück „*zeitlich zu füllen.*“

5.5.2.2.5 Mangelnde Übersicht über Materialien und Methoden

„*Was ich schwierig finde, ist eben die Methodik. Das wirklich angemessen und kindgemäß rüberzubringen.*“

Frau Florin fühlt sich im Fach Musik weniger gut orientiert als in anderen Fächern. Sie erwartet, dass auch im Fach Musik Lernen „*in dieser Kontinuität der vier Jahre*“ stattfinden soll und man als Lehrer „*– wie in den anderen Fächern auch – weiß: Okay, im ersten läuft schwerpunktmäßig das, im zweiten wird das wichtig, im dritten das und im vierten das.*“ Dass sie das Fach noch nicht in einer derartigen „*Gesamtschau*“ „*überblicken*“ kann, führt sie darauf zurück, dass sie zunächst nur im dritten und vierten Schuljahr Musik unterrichtet hat, jetzt im ersten, noch nie im zweiten und noch nie in der entsprechenden Abfolge. Auch fehlt ihr der „*methodische Hintergrund*“, womit sie einerseits mangelnde Kenntnis von fachspezifischen Methoden meint und andererseits mangelnde Kenntnis und Verfügbarkeit von Freiarbeitsmaterialien für den Musikun-

terricht: *„Ich finde es auch ganz schwierig, gute Materialien zu bekommen, mit denen man das dann irgendwann auch mal vertiefen kann. Also all diese Dinge, die es für andere Fächer gibt. Wirklich gute Unterrichtsmaterialien, in denen die vielleicht dann auch zu Hause noch arbeiten können, Freiarbeitsmaterialien, solche Dinge. Finde ich unheimlich aufwändig, da dran zu kommen.“*

Zunächst ist die Schule im Fach Musik schlechter mit Materialien ausgestattet als in den anderen Fächern: *„Also, wir haben viele Musikinstrumente, aber es gibt auch ganz viele tolle andere Dinge, mit denen auch Klang noch erforscht oder Klang selber produziert werden kann.“* Frau Florin hat, ausgehend von ihren Erfahrungen in anderen Fächern, konkrete Vorstellungen, wie solche Materialien aussehen könnten: *„Zum Beispiel so Instrumentenbildkarten, oder man könnte ja zum Beispiel auch so eine Kartei zusammenstellen über berühmte Komponisten und ihre Werke mit Hörproben oder so am PC.“* Sie empfindet es als irritierend, dass sie ihren Musikunterricht mangels Alternativen immer frontal beginnt (*„Und müsste ja nicht damit immer losgehen, ne? Könnte ja auch mal anders losgehen.“*) und insgesamt materialienarm gestaltet *„mit meinen Händen, mit meiner Stimme, mit meinen Instrumenten, und dann vielleicht noch ein paar Bildkarten oder so“*. Sie ist sich *„nicht sicher“*, ob sie den Unterricht *„immer methodisch, didaktisch effizient“* durchführt.

Ebenso unwohl fühlt sie sich damit, sich auf das in der Schule vorhandene Lehrwerk Rondo zu verlassen, ohne sicher zu wissen, dass es überhaupt *„sinnvoll“* ist. Sie wünscht sich, sich einst ein fundiertes *„Urteil über dieses Buch bilden zu können“*. Obwohl es für sie einerseits ein irritierendes Gefühl bedeutet, dass sie *„nicht so viel Ahnung über Methodik und Didaktik im Bereich Musik“* hat, sieht Frau Florin darin andererseits insofern auch einen Vorteil für ihren Unterricht, *„weil ich dadurch viel ausprobieren kann. Also, ich glaube, dass mein Musikunterricht dadurch auf jeden Fall nicht einseitig ist. (Lacht:) Das fällt mir dazu ein. Also, ich sehe das erst mal [eher] positiv als negativ.“*

Von einer Musikfortbildung würde Frau Florin sich erhoffen, von erfahrenen Musiklehrern 1. einen Überblick über die Bereiche des Faches und über die vorgesehenen Inhalte für die gesamte Grundschulzeit zu be-

kommen, 2. „*Freiarbeitsmöglichkeiten im [Musik-]Unterricht kennen zu lernen*“ und 3. eine Übersicht über erprobte Materialien für den Musikunterricht zu bekommen. Doch leider musste Frau Florin bisher die Erfahrung machen, dass Musikfortbildungen „*nicht besonders gut sind. Also, die auf denen ich bisher war, auch was wir damals im Studienseminar geboten bekommen haben, das fand ich doch, naja, doch unterfordernd. Es hat mir auch nicht wirklich viel gebracht.*“

5.5.2.2.6 ‚Zeit-Ökonomie‘

„*Ein Fach, das ich eine Stunde oder zwei Stunden die Woche unterrichte – da muss man das irgendwann ökonomisch sehen.*“

Frau Florin hat hohe Ansprüche an sich und ihren Unterricht, denen sie weit besser genügen könnte, wenn die Zeit nicht so begrenzt wäre: Diese Zeitbegrenzung bezieht sie sowohl auf die Unterrichtszeit, die nach Abzug des „*Wust an [organisatorischen] Kleinigkeiten, der einen unheimlich großen Prozentsatz der Unterrichtszeit auffrisst,*“ zum eigentlichen Lernen bleibt, als auch auf die Zeit zur Unterrichtsvorbereitung und auf die Freizeit. Um möglichst viele ihrer Ziele zu erreichen, muss sie „*ökonomisch*“ mit ihrer Zeit umgehen. Sie würde in ihrer Freizeit gerne wieder Geige spielen, Gesangsunterricht nehmen und sogar Klavier lernen, „*mach ich bestimmt auch, aber im Moment bin ich beruflich sehr eingespannt.*“ Fortbildungen bewertet sie vorm Hintergrund der Zeitökonomie, sie möchte dafür nicht ihren „*Nachmittag opfern,*“ wenn ihr keine effizienten Methoden und Materialien für den Unterricht vorgestellt werden, „*Materialien [...], die ich benutzen kann, oder wie die aussehen könnten. Und immer mit Bezug dazu, dass das auch immer ökonomisch herstellbar – sowohl zeitlich als auch sonst wie – sein muss.*“ Sie könnte auch selbst Materialien recherchieren und besorgen: „*Ich könnte da dran kommen, aber es ist sehr zeitaufwändig.*“ Da sie konkrete Vorstellungen von guten Materialien hat, könnte sie beispielsweise eine Komponistenkartei selbst herstellen, aber diesen Aufwand kann sie für ein Fach mit solch niedriger Stundenzahl nicht betreiben: „*Das ist toll, aber da sitz ich dann stundenlang dran und das dann auch für ein Fach, das ich dann eine Stunde oder zwei Stunden die Woche unterrichte.*“ Mehrfach bedauert Frau Florin im Interview, dass sie den Musikunterricht „*einfach nicht so variantenreich*

– *immer unter dem Aspekt der Zeit* –“ gestalte. Sie ist aber zuversichtlich, dass es ihr im Verlauf der nächsten Jahre gelingen wird „*mehr Materialien zusammenzustellen, also einfach bessere Unterrichtsreihen zu haben*“ und so gemäß ihren Ansprüchen methodisch abwechslungsreicheren Musikunterricht gestalten zu können.

5.5.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung

Datum	Klasse	Hauptunterrichtsinhalt MU	Video MU?	Raum MU	Ggf. weitere Schulstunden
21.11.2008	Eigene 3. Klasse	Gedicht vertonen in Partnerarbeit	–	Eigener Klassenraum	–
28.11.2008	Eigene 3. Klasse	Präsentation der Gedichtvertonungen	–	Eigener Klassenraum	–

Die Unterrichtsbeobachtung hat eindrücklich gezeigt, wie fest offene Unterrichtsformen in Frau Florins Unterricht verankert sind und mit welchem Engagement sie die Rolle der ‚Lernbegleiterin‘ (HK) lebt. Am Rande boten die beiden Unterrichtsstunden Einblicke in Frau Florins Umgang mit Arbeitsmaterialien und mit ihren als Störungen empfundenen organisatorischen Aufgaben als Klassenlehrerin. Es wurde deutlich, dass ihr Urteil im Interview, dass sie Musikunterricht als besonders ‚anstrengend‘ (HK) erlebe, nicht auf die Lautstärke im Musikunterricht zurückzuführen ist.

Die beiden beobachteten Musikunterrichtsstunden im Abstand von einer Woche bildeten eine Einheit zur Vertonung eines Gedichts. In der ersten Stunde teilte Frau Florin ihren Schülern eine Kopie aus dem Rondo-Ordner für dritte und vierte Klassen aus, auf dem das Gedicht ‚Gewitter‘ von Josef Guggenmos abgedruckt stand, aufgegliedert in je eine Tabellenzeile pro Strophe. Sie bat die Kinder, von den zwei weiteren Tabellenspalten mit den Überschriften „Instrumente“ und „Klangzeichen“ nur die Instrumenten-Spalte auszufüllen. Zur Anfangsbesprechung bat sie alle Kinder in die Mitte des Raumes zusammen. Sie nannte nur kurz die Auf-

gabenstellung, mit einigen vorhandenen Instrumenten, der Stimme, Körperinstrumenten und anderen Klangerzeugern passende Klänge und Geräusche zu den Ereignissen des Gedichts zu finden und in selbstgewählten Zweiertteams eine Präsentation für die nächste Woche vorzubereiten. Dass diese Art des vorgefertigten Materials, das den Kindern eine in gewissen Teilen geleitete, in wesentlichen Teilen aber freie Bearbeitung ermöglicht, Frau Florins Vorstellungen guten Materials für den Musikunterricht entspricht, bestätigte sich in einem kurzen Nachgespräch. Ihr gefiel die Vorstrukturierung des Textes durch die Zeilen, und sie fand es elementar wichtig, dass die Kinder die Klangerzeuger und Klänge frei wählen können. Außerdem gefiel es ihr, den Umgang mit dem Material auf die Situation der Klasse abstimmen zu können, indem sie nur zur Bearbeitung des ersten Teils aufrief. Gleichzeitig eröffnete sie sich so die Möglichkeit, die zweite Aufgabe, entsprechende Klangsymbole zu erfinden, eventuell einzelnen Schülern aufzutragen, die mit dem ersten Teil der Arbeit besonders schnell fertig würden. Für die gesamte Klasse schien sich diese Aufgabe ihres Erachtens zunächst nicht zu eigenen, da graphische Notation bisher nicht systematisch erarbeitet worden war.

Frau Florin erteilte in den beiden beobachteten Stunden den genannten Anfangsimpuls, berief die Kinder nach einem Drittel der ersten Stunde noch einmal zur völligen Klärung der Aufgabenstellung und zum Austausch erster Ideen ein, gab die Zeichen für Beginn und Ende von Arbeits- und Präsentationsphasen und sprach ansonsten nur noch während der Präsentationsphase in der zweiten Stunde zur ganzen Klasse, wenn sie von den präsentierenden Kindern das Wort erteilt bekam. Im Wesentlichen verbrachte Frau Florin die gesamte Unterrichtszeit damit, von Tisch zu Tisch zu gehen, sich die Arbeitsblätter und die Klangexperimente der Kinder anzusehen und -zuhören, Ideen zu loben, nachzufragen, auf welchen Teil einer Strophe sich ein gewählter Klang genau beziehe und ihrerseits für seltene Rückfragen zur Verfügung zu stehen. Ihr Arbeits-Flow zeigte sich für mich darin, dass Frau Florin sich in den insgesamt drei viertelstündigen Partnerarbeitsphasen keinmal hinsetzte, sondern von Zweierteam zu Zweierteam ging und dabei selten länger als 30 Sekunden bei einem stehen blieb. Selbst in der Zwischenbesprechung zur Klärung der Aufgabenstellung und in solchen Einzelgesprächen, die im Wesentli-

chen der Instruktion dienten, beschränkte Frau Florin sich weitgehend auf das Stellen von Fragen, die die Kinder zum Nachdenken und Antworten anregten. Frau Florin würdigte alle Antworten, erklärte sie nie für falsch oder schlecht, sondern stellte sie höchstens mit einer weiteren Frage als nicht alleinig richtige Antwort dar.

Die Kinder gingen umsichtig miteinander um und brachten offenbar Routine in einer derartigen offenen und selbständigen Unterrichtsgestaltung mit. Bei der eigenständigen Wahl der Instrumente gab es keine Streitigkeiten, obwohl viele Instrumente nur in begrenzter Anzahl vorhanden waren. Verließ Frau Florin für kurze Zeit den Raum,⁹² hatte das keine merklichen Auswirkungen auf die Arbeitsatmosphäre. Bis zur Aufführung hatten alle Gruppen ein präsentables Ergebnis erarbeitet und in der Präsentation übernahmen die jeweils vorführenden Kinder – nachdem ihnen ein Applaus zugekommen war – selbst die Moderation der Diskussionsrunde zu ihrem Auftritt. Frau Florin befand sich während der Aufführungen und ihrer Besprechungen hinten im Klassenraum, an einem Regal lehnd. Die Kinder erwiesen sich als routiniert sowohl im Üben als auch im Annehmen von Kritik: Nahezu jede Wortmeldung wurde eingeführt mit einer positiven Bemerkung zur Aufführung, meist in Form eines Gesamturteils, teils auf einzelne klangliche oder performative Aspekte bezogen, erst daraufhin folgten Verbesserungsvorschläge.⁹³ Die Kritisierten bedankten sich für die einzelnen Hinweise, gaben selten Antworten, warum sie sich dennoch für diese Aufführungsweise entschieden hatten, und erteilten dem nächsten aufzeigenden Mitschüler das Wort. Nach etwa sechs Wortmeldungen erhob in allen Fällen auch Frau Florin ihre Hand, wurde nach etwa zwei weiteren Wortmeldungen drangenommen und

92 Da ein Junge trotz Verzicht auf Videomitschnitt und Fotos nicht die Erlaubnis seiner Eltern bekommen hatte, sich im Unterrichtsraum aufzuhalten, während ich die Unterrichtsbeobachtung durchführte, verließ Frau Florin während beider Stunden einige Male für eine knappe Minute den Raum, um den im Nebenraum sitzenden Jungen zu betreuen.

93 Die Verbesserungsvorschläge bezogen sich meist nicht auf genuin musikalische Aspekte, sondern eher auf performative. So solle beispielsweise der Vorleser lieber pausieren, wenn Geräusche erklingen, so sollten lieber beide Aufführenden den Zettel zum Mitlesen vor sich liegen haben, so solle man alle Instrumente auch einsetzen, die man mit nach vorne nehme, und so sei die Aussprache des Worts „Alleebaum“ nicht korrekt gewesen.

schloss sich mit einer weiteren Kritik an, nannte ebenso erst positive Aspekte, meist bisher noch nicht genannte, und dann ggf. noch Verbesserungsvorschläge.⁹⁴

Für die Organisationsaufgaben als Klassenlehrerin, die Frau Florin im Interview als lästig bezeichnet hatte, gab es in den beiden beobachteten Schulstunden nur zwei kleine Beispiele. Im Anschluss an beide Stunden, während die Kinder still und scheinbar unaufgefordert ihr Frühstück auspackten, bat sie um Abgabe von Geldern für den bevorstehenden Klassen-ausflug und die Pausengetränke.

Da die Kinder den Hauptteil der ersten und eine 15-minütige Phase der zweiten Musikstunde mit Klangexperimenten und Üben verbrachten, war die Lautstärke im Raum so hoch, dass ich darin die Erklärung dafür vermutete, dass Frau Florin den Musikunterricht im Interview als „*anstrengend*“ bezeichnet hatte („*Dann ist eine Stunde so wie vier.*“). Dagegen sprach, dass Frau Florin die Kinder nicht bat, die Lautstärke zu reduzieren und auch sonst nahezu keine Ermahnungen aussprach. Außerdem öffnete sie während der Arbeit für einige Zeit das Fenster und auch die Klassentür stand beide Unterrichtsstunden lang offen. Auf meine Frage, ob das die Nachbarklassen nicht störe, antwortete sie, dass es ein wichtiges Prinzip der Schule sei, dass alle Klassentüren jederzeit offen stünden. Auf meinen Kommentar, dass ich angesichts dieser Lautstärke verstehen könne, dass sie Musikunterricht anstrengend finde, erklärte sie dann explizit, dass sie eine solche Lautstärke, die daher rührt, dass ihre Schüler gezielt Klänge ausprobieren, nicht als anstrengend empfinde.

Eine Erklärung für diese Differenz zwischen Intervieweindruck und Unterrichtsbeobachtung mag darin liegen, dass Frau Florin in ihrem Grundschullehrerdasein in der Berufsanfangsphase auf einer allgemeinen Ebene zwar Anstrengungen empfindet, eine einzelne Musikstunde, die nicht in den letzten Schulstunden liegt und nicht von vielen organisatorischen Aufgaben überschattet wird, aber nicht anstrengend findet. Außerdem gab Frau Florin in der kommunikativen Validierung zu verstehen,

94 Sie kommentierte die Aufführungen beispielsweise so: Der Triangel-Schlag zur Verklanglichung der aufgehenden Sonne habe ihr besonders gefallen; sie sei beeindruckt davon, wie kreativ die Kinder auch die Stimme zur Verklanglichung eingesetzt haben; eine zusätzliche Schauspieleinlage von zwei Jungen habe ihr sehr gut gefallen; man möge die Aufführung selbst vielleicht noch besser vorbereiten.

dass sie die Anstrengung, die sie im Interview bezüglich ihres Berufs erwähnt habe, im Selbsterzählungstext überbetont findet. Da der Text zur Unterrichtsbeobachtung diesen Eindruck aber wieder relativiert, erklärte sie sich mit dem Wortlaut des Selbsterzählungstexts einverstanden.

5.6 Frau Synnersdorf

5.6.1 Eckdaten

Frau Synnersdorf (41) hat gleich nach ihrem Referendariat in den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachunterricht eine volle Stelle an einer Grundschule in einem wohlhabenden Großstadtaußenbezirk begonnen, an der sie nun seit 14 Jahren beschäftigt ist. Sie hat sich während dieser Zeit vor allem in den beiden Fächern Sport und Musik in mehreren unterrichtspraktischen Veranstaltungen fortgebildet. Nach der Geburt ihrer beiden Kinder hat sie insgesamt drei Jahre Elternzeit genommen und arbeitet seitdem in Teilzeit, weshalb sie über Jahre nur als Fachlehrerin eingesetzt wurde, u. a. auch für das Fach Musik. Seit gut zwei Jahren ist sie nun wieder Klassenlehrerin und unterrichtet sowohl aus diesem Grund, als auch weil neuerdings zwei studierte Musiklehrerinnen zum Kollegium gehören, nur noch in ihrer eigenen Klasse der flexiblen Eingangsphase (Klassen 1 und 2) fachfremd Musik. Die Schule ist sowohl mit Musikbüchern als auch mit Instrumenten recht gut ausgestattet. Letztere lagern in einem Mehrzweckraum, der auch für den Musikunterricht genutzt werden kann. Frau Synnersdorf war in Kindheit und Jugend in musikalischer Hinsicht institutionell stark eingebunden: Auf musikalische Früherziehung und Flötenunterricht folgten zunächst der Orff-Spielkreis, nach den ersten Jahren Cello-Unterricht das Musikschul-Orchester und während der Oberstufe noch ein weiteres Orchester.

Das Interview mit Frau Synnersdorf war das zweite dieser Studie, fand im Februar 2008 bei ihr zu Hause statt und dauerte 51 Minuten.

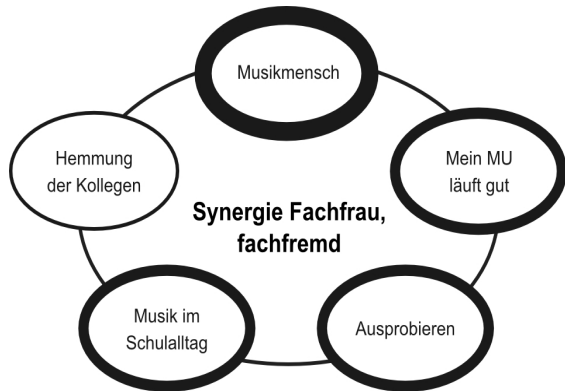
5.6.2 Selbsterzählung

5.6.2.1 Schlüsselkategorie ‚Synergie Fachfrau, fachfremd‘

Frau Synnersdorf sieht sich als gute Grundschulmusiklehrerin, die Studierenden nur darin nachsteht, dass sie kein Akkordinstrument vom Blatt

spielen kann, denn musikalische Vorbildung und Freude an Musik bringt sie zu Genüge mit, und ein musikdidaktisches Repertoire konnte sie sich in zahlreichen Fortbildungen und durch ihre Unterrichtserfahrung aneignen. Genauso wie ihr privater musikalischer Alltag nicht von „Ehr-

geiz“ geprägt ist, sondern eher von „Spaß an der Freud“, so gestaltet sie auch den Schulalltag in ihrer Klasse mit „relativ viel Musik“ unter der Prämisse, dass es „Spaß macht“ und ruhig mal etwas „schiefegehen“ darf. Da sie Kolleginnen hat, die „auf gar keinen Fall Musik“ unterrichten möchten, und es einige Jahre lang keine ausgebildeten Musiklehrer im Kollegium gab, hat sie gerne den Musikunterricht anderer Klassen übernommen und war so über Jahre als Musikfachlehrerin tätig. Bei ihrem regelmäßigen Austausch mit studierten Musiklehrern hat Frau Synnersdorf festgestellt, dass ihr Musikunterricht manchmal sogar davon profitiert, dass sie fachfremd unterrichtet. Denn mangels Ausbildung in Sachen Schwierigkeitsgrad und Altersangemessenheit von fachspezifischen Aufgaben bringt sie teilweise mehr Mut auf, mit den Kindern „einfach Sachen auszuprobieren“. So kommt sie manchmal zu Ergebnissen, die ein Studierter nicht für möglich gehalten und daher erst gar nicht den Weg dorthin in Angriff genommen hätte. Sie sieht in sich also sowohl Vorteile der ‚Fachfrau‘ als auch der ‚Fachfremden‘ vereint.



5.6.2.2 Hauptkategorien

5.6.2.2.1 Musikmensch

„Ob es jetzt [...] Hören ist oder schöne Konzerte Raussuchen oder mit den Kindern Singen, [...] das ist irgendwie total schön. Ich finde [...] das immer irgendwie schön, wenn Musik dazugehört.“

Frau Synnersdorfs Alltag ist durchzogen von Musik, allerdings nicht geprägt von „*Ehrgeiz, Oh, ich muss jetzt irgendwie das Instrument besonders toll... ‘Einfach Spaß, mehr Spaß an der Freud.*“ Praktisch bedeutet das, dass aus irgendeinem Zimmer im Haus eigentlich immer Musik schallt „*sei’s, wenn von denen [ihren beiden Töchtern] Geträller kommt und die dann mitsingen*“, sei es, dass sie selbst Robbie Williams aufgelegt hat oder andere Musik, die man „*so nebenher plätschern lassen*“ kann, oder dass gemeinsam musiziert wird. Frau Synnersdorf und ihre Kinder singen vor allem gerne zusammen, meist „*klassische Kinderlieder*“, manchmal nehmen sie ein Instrument dazu, und in letzter Zeit werden auch die verschiedenen Familien-Instrumente zusammengesetzt: Zum Geigenspiel der einen Tochter hat sie Klavier gespielt („*Dass man sich dann wirklich so hinsetzt, Guck mal hier, [...] wir versuchen mal mit Flöte und Klavier.*“), mit der anderen hat sie zu zweit auf dem Klavier gespielt. Begeistert ist sie auch von ihrer neuen Entdeckung, dass sie „*mit den Vorkenntnissen vom Cello – klar, den Violinschlüssel konnte man ja von Blockflöte –*“ auf der Geige ihrer Tochter deren einfachen Stücke vom Blatt spielen kann, „*das macht einfach Spaß*“. Auch ihr Mann hat sein Schlagzeug wieder aktiviert, auf dem die Kinder häufig Klänge ausprobieren.

Frau Synnersdorf geht gerne mit der ganzen Familie in die Kinderoper – wohin schon ihre Eltern mit ihr gegangen sind –, ist aber genauso froh, dass sie auch wieder nur mit ihrem Mann oder mit Freunden zu Konzerten gehen kann, seit die Kinder größer sind. In der letzten Zeit war sie z. B. bei den Rolling Stones, Robbie Williams, George Michael und Revolverheld.

5.6.2.2.2 ‚Mein Musikunterricht läuft gut‘

Wenn Frau Synnersdorf von ihrem Musikunterricht erzählt, dann verwendet sie immer wieder Formulierungen wie „*macht Spaß*“, „*sehr schön*“, „*der Clou*“, „*der Hammer*“. Ihr Musikunterricht bereitet sowohl ihr als auch den Kindern Freude, und gemeinsam kommen sie zu guten Ergebnissen, ob beim Singen, wenn sie Körperinstrumente benutzen, Geschichten vertonen, Mitspielsätze spielen, Instrumente basteln, über Musik sprechen, zur Musik malen, graphische Notation ausdenken oder Tänze einüben. „*Auf jeden Fall, ich glaub, so rein lehrplanmäßig ist das schon al-*

les drin,“ bilanziert sie. Sie hält sich für eine gute Musiklehrerin und steht studierten Musiklehrern nur in dem Punkt nach, dass sie nicht Klavier spielen und damit ad hoc die Kinder beim Singen begleiten kann („Also, ich fand immer das Klavier so ein typisches Lehrerinstrument.“). Sie weiß sich allerdings mit CDs und Kassetten zu helfen, was einen etwas höheren Aufwand bedeutet: „Dann muss ich vielleicht irgendwie suchen und vorher genau gucken und wissen, was will ich da machen. [...] Da sind die anderen bestimmt im Vorteil.“ Auch bekommt sie Unterstützung von einer Freundin, „die Musik studiert hat. Die hat dann immer mal Playbacks auf Klavier eingespielt, die wir dann als Kassette gekriegt haben und so. Das [= dass sie auf Playbacks angewiesen ist] ist halt ein bisschen blöd. Aber das find ich so das einzige, was ein bisschen blöd ist.“ Dieselbe Freundin, mittlerweile Fachleiterin für Musik, stattet sie auch mit Materialien aus unterrichtspraktischen Zeitschriften aus, wenn Frau Synnersdorf mal eine neue Idee für ihren Unterricht braucht. Mit dieser Freundin im Hintergrund bügelt Frau Synnersdorf also die letzten Nachteile aus, die sie gegenüber einer studierten Musiklehrerin empfindet. Sie nennt zwar noch zwei weitere Dinge, die ein Studierter eventuell etwas besser könnte als sie selbst: Stücke für die Kinder instrumentieren und mit den Kindern einen Kanon einüben. Dass dies aber nichts ist, was ihr wirklich ‚fehlt‘, wird erstens in der genannten Formulierung deutlich, dass ihre fehlende Instrumentalbegleitungs-Kompetenz „das einzige“ ‚Blöde‘ ist und zweitens, wenn sie bezogen auf das Kanonsingen sagt: „Aber im ersten, zweiten Schuljahr, wenn es dann mal schief geht, finde ich das auch nicht so schlimm.“

Auf die Frage, welche Eigenschaften einen guten Grundschulmusiklehrer ausmachen, antwortet Frau Synnersdorf, das sei neben Freude an Musik vor allem eine „Offenheit“ für Musik im Schulalltag und für die musikbezogenen Anregungen der Kinder. Zur Erläuterung nennt sie mehrere Beispiele aus ihrem eigenen, derart offenen – und somit guten – Unterricht: 1. Sie gibt den Kindern Zeit im Unterricht, wenn sie auf die Idee kommen, zu einem Lied noch eine Strophe zu dichten und einzuüben. 2. Sie ist offen dafür, sich auf die musikbezogenen Hinweise aus den Handbüchern anderer Fächer einzulassen (und z. B. ein Lied zu einem Sachkundethema zu singen). 3. Als einige Kinder zu einem von Frau Synners-

dorf mitgebrachten Lied im Sachkundeunterricht einen Tanz kannten, durften sie ihn vortanzen und den anderen Kindern beibringen. 4. Die Kinder dürfen ihre eigenen CDs mitbringen, die dann z. B. als Pausenmusik gehört werden können. 5. Die Kinder dürfen ihre eigenen Instrumente mitbringen.

5.6.2.2.3 Ausprobieren

„Was für ein Musiklehrer [ich bin]? Also, schon interessiert, der gerne Musik macht und auch gerne Sachen ausprobiert, einfach mal.“

Offen sein im Musikunterricht bedeutet für Frau Synnersdorf auch, ins kalte Wasser zu springen und „*einfach mal*“ Dinge auszuprobieren. Elfmal im gut 50-minütigen Gespräch verwendet sie das Wort „*ausprobieren*“ (davon sechsmal in der Formulierung „*einfach mal ausprobieren*“) zur Beschreibung ihrer Einstellung und ihres Vorgehens im Musikunterricht. Hier zwei Beispiele: *„Wir sind eigentlich ziemlich gut ausgestattet an der Schule [...] und von daher kann man ja alles Mögliche ausprobieren.“* *„Die Fachkollegin [hat] irgendwann letztens [...] eine Fortbildung gemacht [und] uns ein paar Sachen [vorgestellt], die man dann so ausprobieren kann. Also ich würde schon sagen, dass ich zumindest alles ausprobiere.“* Frau Synnersdorf verdeutlicht an einem Beispiel, wie diese Einstellung sie und die Kinder zu ganz besonderen Erfolgserlebnissen bringt: *„Das war zweites oder drittes Schuljahr. [...] Jeder Gruppentisch hatte ein Glockenspiel, und da wurde das Lied ‚Viel Glück und viel Segen‘ [gespielt] und das vierstimmig. [...] Alle gleichzeitig, dass wir dann halt so ein vierstimmiges Dings hatten. [...] Und das war wieder so eine typische Sache, einfach probieren. Wir haben das einfach ausprobiert.“* Und es hat funktioniert. Als sie ihrer Freundin, der Fachleiterin, davon erzählte, lautete deren Reaktion: *„Wie bitte? In welcher Klasse hast du das gemacht?“* Das Gelingen dieses Unternehmens in der zweiten oder dritten Klasse hätte die Musik-Fachfrau nicht für möglich gehalten. Frau Synnersdorfs Fazit lautet: *„Ich denk mal, dass man sich manchmal auch einfach drauf einlassen muss. Ja, wenn man Pech hat, dann stellen alle Beteiligten nachher fest, ‚Hö, war doch nicht so gut‘, ne? Das finde ich in Musik immer einfacher, einfach auszuprobieren, das kann nicht mehr als schiefgehen. [...] In Sport kann ich verstehen, wenn da einer sagt,*

„Bor, wenn mir da einer runterknallt, dann liegt der da.“ Aber Musik! [...] [Dann] sagt man nachher halt ‚Bor, das mach ich nie wieder im zweiten Schuljahr; ging nicht!‘ Deshalb bin ich da immer so sehr pro ‚wird ausprobiert‘.“

5.6.2.2.4 Musik im Schulalltag

Wenn Frau Synnersdorf in ihrer eigenen Klasse Musik unterrichtet, dann unterrichtet sie gerade in den ersten beiden Schuljahren selten *„genau diese 45 Minuten“* am Stück. Vielmehr ist der Schulalltag geprägt von Musik. Man singt zur Begrüßung; wenn nicht gerade *„Bombenwetter“* ist, wird die im Stundenplan festgeschriebene wöchentliche Bewegungsstunde im Klassenraum musikalisch gefüllt: *„Irgendetwas Musisches. Irgendwie auch mal eine Phantasiereise zur Musik. Oder ein Lied oder ein Tanz.“* Gelegentlich wird Musik mit in den Sportunterricht genommen, und auch in anderen Fächern singt man zu den Themen passende Lieder, *„weil ja auch in den Handbüchern, z. B. Deutsch- und Mathehandbüchern, immer Verweise sind. Klar soll der Unterricht fächerübergreifend sein, da sind schon immer Verweise zu den anderen Fächern und dann natürlich ständig Musik.“* *„Also ich würde schon sagen, das ist relativ dicht, relativ viel Musik.“* Zusätzlich gibt es natürlich auch größere Musikunterrichtseinheiten, *„aber das kommt vielleicht so einmal im Monat vor oder so, dass [...] so etwas Ausgefallenes“* wie ein Mitspielsatz auf selbstgebastelten Instrumenten erarbeitet wird.

5.6.2.2.5 Hemmungen der Kollegen

„Soweit ich weiß, [ist es so,] dass sich da wirklich viele mit Händen und Füßen sträuben.“

Dass Frau Synnersdorf privat ein solcher ‚Musikmensch‘ ist, bedeutet nicht, dass sie selbst keinerlei Hemmungen hatte, als sie vor 14 Jahren, gleich nach dem Referendariat, fachfremd Musik unterrichten musste. *„Das war dann so, dass man sich gedacht hat ‚Oh Gott, jetzt hast du dich die drei Jahre lang – ja, oder ja im Studium schon! – nur auf die drei Fächer konzentriert.‘ Und dann hatte man einfach das Bedürfnis, also bei mir waren es vor allem Sport und Musik, wo ich dachte, da muss man jetzt was tun. Sich einfach Rat holen.“* Gerade im Fach Musik hat sie daher *„alles mitgenommen, was man kriegen konnte an zusätzlichen*

Fortbildungen.“ Durch die Fortbildungen und vor allem durch ihre Unterrichtspraxis hat sie dann „festgestellt“ dass es ihr „total viel Spaß gemacht hat, Musik in der Schule.“

An ihrer Schule gibt es Kolleginnen,⁹⁵ die bis heute große Hemmungen vorm Fach Musik haben und bei der Fächerverteilung als einzigen Wunsch äußern, dass sie „auf gar keinen Fall Musik“ unterrichten wollen. Gelegentlich wird auch Sportunterricht abgelehnt, aber gerade „Musik fällt halt immer wieder auf.“ Aufgrund des somit gesteigerten Bedarfs an Musikunterricht, und weil sie es selbst so gerne macht, hat Frau Synnersdorf sich schon früh anboten, auch in anderen Klassen den Musikunterricht zu übernehmen. Für wirklich nötig hält sie es allerdings nicht, dass die Kolleginnen so gehemmt sind gegenüber diesem Fach und es selbst in ihrer eigenen Klasse abgeben wollen. Sie räumt ein, dass ein gewisses „Grundwissen“ und elementare musikalische Fähigkeiten zum Musikunterricht hilfreich sind. So könnte es tatsächlich jemanden geben, der mit Recht von sich sagen würde: „Gut, ich kann keine Noten, ich kann keinen Rhythmus halten, wie soll ich dann...“ Aber für das Unterrichten in der Grundschule seien die musikalischen Anforderungen nicht besonders hoch. „[An] weiterführenden Schulen könnte ich mir vorstellen, dass da natürlich fundiertere Kenntnisse einfach noch wichtiger sind. Schätz ich mal. Denn wir haben ja in der [Grund-]Schule kein Orchester in dem Sinne oder so, deswegen.“ Grundsätzlich glaubt sie, dass Musik in der Grundschule eigentlich jeder Grundschullehrer unterrichten kann, der „ein bisschen Spaß an Musik“ hat. „Ich glaub, so ein gewisses Interesse muss schon da sein. Ja, sonst tut man sich vielleicht wirklich schwer.“ Das fachdidaktische Knowhow samt Ausstattung mit Materialien könne man sich bestens auf Fortbildungen verschaffen, die in der Regel sehr unterrichtsnah und auf die Bedürfnisse fachfremd Unterrichtender ausgerichtet seien, wie sie nicht nur aus eigener Erfahrung weiß. Denn auch eine Freundin, die „mit Musik nichts am Hut“ hatte, war von einer gemeinsamen Fortbildung „total begeistert“ und befand das meiste für gut anwendbar in ihrem Musikunterricht. Als Frau Synnersdorf im

95 Frau Synnersdorf spricht von den gehemmten Kolleginnen im Plural, benennt aber nur eine konkret. Sie erzählt von der Hemmung ihrer Kolleginnen, ohne dass ich sie vorher darauf angesprochen hätte.

Kollegium einmal Material von einer Fortbildung vorstellte, reagierten ihre Kolleginnen ebenfalls sehr positiv darauf „*Oh, das mach ich jetzt auch!*“ *Also [das ist] schon so angelegt, dass man nicht Musik studiert haben muss, um diese Sachen umzusetzen. Ich glaube, da reicht echt Spaß und Lust an Musik und Musikmachen.*“ Derartige Ideen für den Unterricht seien aber auch notwendig, damit Musikunterricht dem Lehrer und den Kindern Spaß mache. Denn wenn Kollegen „*dann wochenlang dasselbe Lied [singen] oder so, [...] das würde mir ja selber aus den Ohren wieder rauskommen, ne? Also einfach, weil's totilang... Also, dann würd's mir auch keinen Spaß machen.*“

Für Frau Synnersdorf steht fest, „*wenn man sich so die Ziele von Musikunterricht anguckt, dann denke ich schon, dass man die umsetzen kann. Und dass den Kindern dann auch eigentlich nichts fehlt.*“ Sie weiß aber auch, dass einige Kollegen das wohl anders sehen würden und ergänzt mit Bezug auf Frau Zessin:⁹⁶ „*Dann sagt die Frau Zessin wahrscheinlich... Die würde was ganz anderes erzählen! [...] Frau Zessin, die dann sagt ‚Oh, Hilfe, Musik‘, ne?‘*“

5.6.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung

Datum	Klasse	Hauptunterrichtsinhalt MU	Video MU?	Raum MU	Ggf. weitere Schulstunden
10.1.2008	Eigene Klasse 1 u. 2	Werkhören, Bewegung zur Musik, Formenanalyse	–	Eigener Klassenraum	–
24.1.2008	Eigene Klasse 1 u. 2	Rasseln basteln, Lautstärke hören	✓	Eigener Klassenraum	Mathestunde
30.1.2008	Eigene Klasse 1 u. 2	Klanggeschichte ‚Hexe Zwicke-Zwacke feiert Fasching‘	✓	Eigener Klassenraum	Mathestunde

96 Hier bezieht sich Frau Synnersdorf auf ihre Kollegin Frau Zessin, die ebenfalls Probandin dieser Studie ist, da ich sie auf Frau Synnersdorfs Empfehlung hin ebenfalls interviewt habe.

Die von Frau Synnersdorf postulierte Offenheit des Musiklehrers gegenüber Ideen von Kindern und verschiedenen möglichen Unterrichtsverläufen fand Niederschlag in den beobachteten Unterrichtsstunden. Ebenfalls konnten Eindrücke gewonnen werden, wie tief ‚Musik im Schulalltag‘ (HK) von Frau Synnersdorf und ihrer Klasse verankert ist. Es gab aber auch einzelne Hinweise darauf, dass Frau Synnersdorf in einigen Details an einen studierten Musiklehrer vielleicht nicht heranreicht.

Beim ersten Unterrichtsbeobachtungstermin legte Frau Synnersdorf ein etwa 3-minütiges Orchesterstück auf und bat die Kinder zuzuhören. Im Anschluss sah sie die Kinder nur fragend an, ließ sie frei ihre Höreindrücke beschreiben und formulierte aus dem Gesagten neue Höraufgaben: Da einige Kinder auf einzelne Instrumente eingingen, sollte man beim nächsten Hören auf die Instrumente achten, andere Kinder nannten Assoziationen wie ‚Beerdigung‘ oder ‚Moor‘ oder nannten das Stück ‚traurig‘, also sollte man auf Stimmung und Assoziationen achten. Durch seltene gezielte Nachfragen, beispielsweise ob das Stück denn durchgängig ‚traurig‘ sei, lockte sie die Kinder zwar auch dahin, auf die Form des Stückes zu achten, worauf sie in dieser Stunde offenbar hinaus wollte. Genauso würdigend ging sie aber auch auf andere Kinderäußerungen ein. Als sie später die eine Hälfte der Kinder mit Klanghölzern, die andere Hälfte mit Tüchern ausgestattet hatte, ließ sie die Kinder frei entscheiden, zu welchen Teilen sie den Einsatz ihres Instruments bzw. ihrer Tuchbewegung am passendsten fanden. Die meisten Kinder entschieden sich zwar auf Anhieb für dieselben Stellen, aber auch die wenigen Abweichler sprach Frau Synnersdorf nicht explizit an. Wieder fragte sie nur die gesamte Gruppe: „*Will jemand was dazu sagen, wie das war mit den Tüchern oder Klangstäben?*“ Beispiele dafür, wie Frau Synnersdorf offen für Kinderideen blieb, gab es in allen drei Stunden viele. Hier sei auch für die beiden weiteren Beobachtungstermine je ein Beispiel genannt: Beim zweiten Beobachtungstermin, beim Bau der Rasseln für den Karnevalszug, fragte sie die Kinder, ob sie lieber leise oder laute Rasseln basteln wollen. Als sich die Mehrheit für laute entschied, lautete der Auftrag herauszufinden, mit wie vielen Erbsen als Inhalt die Filmdöschen-Rasseln am lautesten werden. Als die verschiedenen Gruppen zu verschiedenen Ergebnissen kamen, akzeptierte sie zunächst alle Versionen, ließ die Kin-

der mit ihren Prototypen allerdings vorrasseln und so selbst herausfinden, welches tatsächlich die lauteste Rassel und somit die günstigste Füllung sei. Als Frau Synnersdorf beim dritten Beobachtungstermin die Geschichte „Hexe Zwicke Zwacke feiert Fasching“ vertonen ließ, durften die Kinder die Zuordnung einzelner Instrumente zu Textstellen frei wählen, sollten ihre Wahl aber begründen.

Für die Verankerung von Musik im Schulalltag fanden sich drei Beispiele: An Tagen, an denen die Unterrichtsbeobachtung mit der ersten Stunde begann, wurde zunächst ein Guten-Morgen-Lied gesungen (beide Male verschiedene Lieder), was also fester Bestandteil des Klassenalltags zu sein schien. Das Ende einer Freiarbeitsphase in Mathe läutete Frau Synnersdorf ein, indem sie eine „*Aufräummusik*“ auflegte, die die Kinder ohne weitere sprachliche Aufforderung zum Beenden ihrer Arbeit und zum Aufräumen ihres Platzes bewegte. Dass die Musik selbst, ein klassischer Satz von knapp vier Minuten Länge, aber nicht nur als Aufräumzeichen eingesetzt, sondern auch als Musik gewürdigt wurde, zeigte sich daran, dass Frau Synnersdorf die Musik nicht abstellte, als bereits nach etwa drei Minuten alle Kinder ruhig auf ihren Plätzen saßen, sondern eine knappe Minute bis zum Ausklang des Schlussakkords abwartete, ehe sie ihre Stimme wieder erhob. Als Auftakt der Mathestunde in der darauf folgenden Woche tanzte sie mit den Kindern den ‚Sternenfängertanz‘ zur CD.

Im Interview hatte Frau Synnersdorf selbst formuliert, dass die Tatsache, dass sie kein Begleitinstrument spiele, für sie einen Nachteil gegenüber studierten Musiklehrern darstelle. Dieser Nachteil zeigte sich nicht, wenn sie a capella mit den Kindern sang, denn mit ihrer eigenen tragenden Stimme bot sie für die Kinder offenbar eine gute Orientierung. Ohne Begleit-CD sang sie aber nur die beiden Guten-Morgen-Lieder und beim Einsatz der Begleit-CD zeigten sich deutliche Nachteile: Bei den beiden Karnevalsliedern ‚Zugabe‘ und ‚Hände zum Himmel‘ legte sie die CD ein und sang selbst nicht mehr tragend mit. Da der CD-Player zu leise war, gerieten die Kinder mehrfach aus dem Takt des Liedes. Bei den Strophen sang Frau Synnersdorf oft selbst gar nicht mit, somit auch die Kinder nur vereinzelt. Nur auf den Einsatz im Refrain bestand sie, zeigte ihn auch deutlich an und sang mit. Neben diesem Nachteil des Singens zur

(leisen) CD, der bei einem studierten Musiklehrer – zumindest bei Einsatz eines Begleitinstruments – vermutlich nicht so ausgeprägt zum Tragen käme, fiel noch ein Detail auf, das derart beim studierten Musiklehrer vermutlich nicht zu finden wäre. An beiden Beobachtungstagen, an denen ein Guten-Morgen-Lied gesungen wurde, bat Frau Synnersdorf je ein Kind, die Gruppe einzuzählen. Allerdings bat sie um Zählen bis 3, obwohl es sich beim einen Lied um einen 4/4-Takt handelte, beim anderen Lied zwar um einen 3/4-Takt, der aber mit einem Auftakt begann; musikalisch gesehen machte dieses Einzählen also wenig Sinn.

5.7 Herr Hoberg

5.7.1 Eckdaten

Herr Hoberg (38) ist verheiratet, hat drei Kinder (3, 6 und 8 Jahre) und arbeitet seit acht Jahren an einer städtischen Grundschule. An diese Schule kam er, nachdem er nach Ende des Referendariats zunächst „*arbeitslos auf der Straße*“ gestanden hatte. Um seine Einstellungschancen mit seiner bisherigen Fächerkombination Religion, Mathematik und Deutsch zu verbessern, bildete er sich auf weiteren Gebieten fort: Er nahm ein Sonderschullehramtsstudium auf, das er bis zur Zwischenprüfung absolvierte, erwarb einen Rettungsschwimmerschein sowie einen Chorleiterschein, nachdem er an einem eineinhalbjährigen Chorleiterkurs des evangelischen Kirchenkreises teilgenommen hatte. Zeitgleich nahm er eineinhalb Jahre lang Klavierunterricht und baute damit auf seinen Musikunterricht während Kindheit und Jugend auf: 2 Jahre Blockflöte, 6 Jahre Gitarre und 1 Jahr Klavier. Auf diese musikalische und musikpädagogische Vorbildung konnte er sich bei der Bewerbung auf seine jetzige Stelle berufen, als deren Teil die Übernahme des Schulchors erwünscht war. Dessen Leitung hat Herr Hoberg seitdem inne. Auch er selbst singt privat in einem Chor. Zudem hat er mittlerweile in einer halbjährigen Weiterqualifizierungsmaßnahme eine Lehrbefähigung für das Fach Musik erworben. Im Kollegium arbeitet seit Beginn des Schuljahres auch eine studierte Musiklehrerin; Herr Hoberg selbst unterrichtet zur Zeit des Interviews in seiner eigenen zweiten Klasse, einer Parallelklasse sowie in zwei dritten Klassen Musik. Er nutzt dafür meist seinen eigenen großzügigen Klassenraum, nicht den Musikraum.

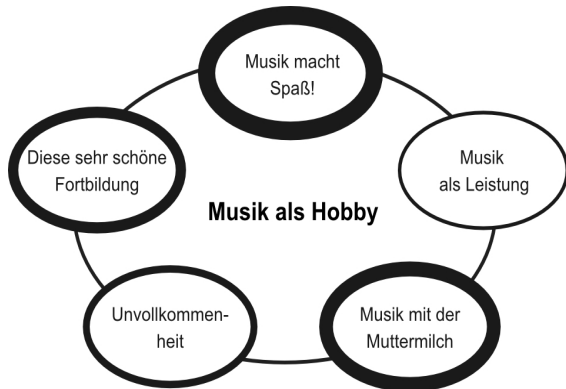
Das Interview fand am 27. Juni 2008 im Elternsprechzimmer der Schule statt und dauerte 55 Minuten.

5.7.2 Selbsterzählung

5.7.2.1 Schlüsselkategorie ‚Musik als Hobby‘

„*Musik ist mein Hobby, wobei ich jetzt kein Instrument wirklich gut spiele.*“

Mit diesen Worten leitet Herr Hoberg seine Antwort auf die Frage ein, wie er sich als Musiklehrer beschreiben würde. Für sein Selbstbild als Musiklehrer spielt also die große Bedeutung der Musik in seinem privaten Leben eine wichtige Rolle. Schon in seiner frühen Kindheit sei ihm



durch das Klavierspiel seiner Mutter „*dieses Gehör für Akkorde in Fleisch und Blut übergegangen*“, von dem er heute beim Gitarrenspiel im Freundeskreis und in der Schule Gebrauch macht, um Lieder zu begleiten. Herr Hoberg hat außerdem ein geliehenes Klavier, ein Keyboard und eine E-Gitarre und hört seit seiner Jugend gerne und viel Musik, sowohl zu Hause als auch im Zug oder regelmäßig auf Konzerten.

Musik hat ihn somit seit jeher begeistert; gleichzeitig aber hatte Musik für ihn auch schon immer ein irritierendes zweites Gesicht: eines, das von Leistung und Disziplin geprägt ist. Vom Blockflöten- übers klassische Gitarren- und Klavierspiel hinweg haben seine Schwierigkeiten, diszipliniert zu üben, dazu geführt, dass er „*jetzt kein Instrument wirklich gut spielt.*“ Der Begriff „*Hobby*“ impliziert also nicht nur Begeisterung und Hingabe, sondern auch eine Abgrenzung von musikalischer Professionalität, die sich auch in anderen Äußerungen ausdrückt, beispielsweise dass man bei seinem vermeintlichen Schul-„*Chor*“ eigentlich nur von einem „*Singkreis*“ reden könne.

Seinem wichtigsten Ziel von Musikunterricht, den Kindern zu „zeigen, dass Musik Spaß macht“, wird er aber in jedem Fall gerecht. Neben seiner Begeisterung für Musik zeichnen ihn dafür vor allem seine Liedbegleitungskompetenz auf der Gitarre und sein großer Fundus an „Ideen“ für den Musikunterricht aus, die er maßgeblich auf der halbjährigen Fortbildung erworben hat.

5.7.2.2 Hauptkategorien

5.7.2.2.1 Musik macht Spaß

„Ich bin ein Musiklehrer, der selber Spaß und Freude an Musik hat. [...] Und der eben auch zum Ziel hat, dass der Funke so ein bisschen auf die Kinder überspringt. Ja, und das mit, teilweise mit Erfolg.“

Mit diesem vorangestellten Zitat resümiert Herr Hoberg gegen Ende des Interviews seine Selbstbeschreibung als Musiklehrer. Gemessen an seinem eigenen Maßstab ist er damit ein guter Musiklehrer, denn *„spontan würde ich sagen, ein guter Musiklehrer ist der, der zeigt, dass Musik Spaß macht. Also das ist das Wichtigste.“* Dafür muss der Lehrer sowohl Freude an Musik als auch an musikpädagogischer Arbeit mit Kindern haben. Er ist sicher, *„die Kinder merken auch, dass es mir Spaß macht.“*

Das Hauptziel, das seiner Ansicht nach mit dem Musikunterricht in der Grundschule erreicht werden soll, liegt darin, dass die Kinder an Musik solchen Gefallen finden, dass sie *„selber mit Musik für sich alleine weitermachen“*, dass sie also eine aktive persönliche Beziehung zur Musik aufbauen. Dementsprechend gehört es zu den wichtigen Aufgaben eines Musiklehrers, *„die Kinder dazu zu kriegen, auch zu sehen: Das, was sie selber gerne mögen, ihre eigene Musik, ist genauso wichtig oder vielleicht auch wichtiger als das, was wir jetzt vielleicht im Unterricht so als Beispiel haben.“* Auch die Überwindung von bei vielen Kindern vorhandenen Hemmungen gegenüber musikalischen Aktivitäten sei ein wichtiges Ziel des Musikunterrichts, *„alleine dieser Schritt, sich zu trauen, mitzusingen.“* Denn je älter man werde, umso schwieriger seien diese Hemmungen zu überwinden: *„Siehe Kollegium, die trauen sich erst recht nicht.“* Der Lehrer muss dementsprechend selbst Freude an Musik haben, verschiedene Musikarten wertschätzen und ohne Hemmungen singen, um diese Einstellungen *„als Vorbild“* „weitergeben“ zu können. Hierfür ver-

wendet Herr Hoberg die Metapher des überspringenden Funkens (siehe vorangestelltes Zitat), der aber nicht nur vom Lehrer, sondern auch von einzelnen Kindern ausgehen könne: *„Die sind ganz, ganz wichtig, diese einzelnen Kinder, die eben wirklich gerne singen [und] dann alle anderen so anstecken können, dass eben ein Lied immer weiter gesungen wird, egal, was ich mache. Das ist dann ein sehr schönes Erlebnis. Dann ist der Funke übersprungen.“* Wenn Herr Hoberg sagt, dass dieses wichtigste Ziel der eigenen, durch Freude bestimmten Beziehung zur Musik *„nicht unbedingt im Lehrplan“* steht, dann deutet das schon darauf hin, dass er sich diesem Ziel stärker verpflichtet fühlt als dem Lehrplan. Was das Erfüllen des Lehrplans angehe, *„bleiben immer viele Lücken. Was man nicht so schafft.“* Besonders gut gelingt ihm das Überspringen des Funkens beim Singen, das daher in seinem Musikunterricht eine prominente Stellung einnimmt. Dies bedeutet nicht, dass die meisten anderen Bereiche des Lehrplans vernachlässigt würden, aber die Auswahl und Gewichtung der Unterrichtsinhalte und Methoden geschieht nach der Prämisse *„da zählt der Spaßfaktor und weniger der Wissensfaktor.“* Herr Hoberg hat durchaus den Anspruch, den Kindern zu *„zeigen, beweisen,“* dass das Fach Musik zwar Spaß macht, man es aber *„auch ernst nehmen“* muss. Er möchte den Kindern aber für diese Erfahrung die Zeit einräumen, die sie brauchen. Als Beispiel nennt er das Einüben von Tänzen, das viele Jungen als *„Babykram“* abtun. Im Zweifel entscheidet Herr Hoberg sich eher dafür, mit den Kindern keine vorgefertigten Tänze einzustudieren, sondern Bewegungen frei erfinden zu lassen, als zu riskieren, dass die Kinder den Spaß am Tanz und damit vielleicht gar am Musikunterricht verlieren: *„Wenn ich das so durchboxe mit dem Tanzen und ich hab wirklich viele Jungs, die überhaupt keine Lust dazu haben, ja, dann bleibt da natürlich wieder eine sehr schlechte Erinnerung an den Musikunterricht hängen. Und wer weiß, ob die später jemals noch mal freiwillig das Tanzbein schwingen.“*

Gemäß seiner Prämisse geht Herr Hoberg auch bei der Notenvergabe für den Musikunterricht vor: *„Von daher würde ich meine Noten doch immer wieder mit der Motivation begründen, wie ein Kind mitmacht und sich für eine Sache interessiert.“*

5.7.2.2 Musik als Leistung

„Wie bei meinem Sohn das jetzt auch mit der Blockflöte der Fall ist: Ich spiele das Instrument gerne, aber das Üben dafür, das war immer eine Qual.“

Dass Musik auf der einen Seite Spaß bringt, auf der anderen Seite aber Disziplin und Anstrengung erfordert – auch, um noch mehr Freude zu ernten –, dieses Dilemma spricht Herr Hoberg auf drei Ebenen an: Er erlebt es bei der Arbeit mit den Kindern im Musikunterricht, bei der Erziehung seines Sohnes und kennt es aus seinem eigenen musikalischen Werdegang.

Im Musikunterricht steht der Leistungsgedanke seinen Schülern manchmal im Weg. Denn häufiger stößt Herr Hoberg auf negative Selbstüberzeugungen bezüglich der eigenen musikalischen Fähigkeiten, die dazu führen, dass gerade Singen vermieden wird: *„Ich kann nicht singen, deswegen singe ich nicht mit.“* Durch einen derart starken Fokus auf die musikalischen Fähigkeiten ist den Kindern zunächst der Weg verstellt, sowohl Freude am Singen zu empfinden als auch sich durch Singpraxis zu verbessern. Auf der anderen Seite macht sich Herr Hoberg den Leistungsgedanken der Kinder im Fach Musik auch gelegentlich zu Nutze. Wie erwähnt findet er es nicht sinnvoll *„nutzloses Wissen einzupauken, zum Beispiel eben Notenlehre,“* und ist insofern froh, dass auch der neue Lehrplan Notenlehre nicht zum *„Selbstzweck, sondern wirklich nur dann, wenn es zum Verstehen von Liedern weiterhilft,“* vorschreibe. Dennoch fragt er gelegentlich in schriftlichen Tests Wissen ab, da die Kinder das Fach und musikalisches Lernen dadurch ernster nehmen: *„In dem Moment, wo man einen Test schreibt, das mach ich dann ab und zu mal, merken die Kinder ‚Ach, da wird ja doch Wissen abgefragt.‘ Und viele Kinder nehmen es dann ernster, wenn man sowas macht. [...] Singen, das ist eine Sache, die hat mit Spaß zu tun, aber alles andere so drum herum, so das Disziplinarische, das geht besser, wenn man ab und zu mal einen Test schreibt. Ja, das ist kurios.“* Herr Hoberg muss also gelegentlich das Mittel des Tests hinzuziehen, um in seinem Unterricht, der maßgeblich Spaß an Musik zum Ziel hat, die dafür notwendige disziplinierte Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Er formuliert explizit, dass auch die Kinder die Dualität der Beschäftigung mit Musik kennen lernen müssen: Musik *„kann Spaß machen, und man muss es auch ernst nehmen. Und beide*

Dinge sind erstmal bei den Kindern nicht so klar und deutlich.“ Wenn es um die Zeugnisnoten geht, bewertet Herr Hoberg allerdings wieder in erster Linie die Motivation, da er musikalisches Lernen als einen Prozess ansieht, der längst nicht nur innerhalb des Klassenraums stattfindet: *„Ich denke, wenn ich jetzt musikalische Fähigkeiten oder Fertigkeiten beurteile: Kann ein Kind dieses oder jenes Instrument gut beherrschen oder trifft es den Ton? Das sind Dinge, die kann ich in meinem Musikunterricht nur sehr langfristig beurteilen. Also ich merke [und] man weiß ja: Musikalische Grundausbildung findet ganz ganz früh statt, wie das Sprechenlernen in den ersten Jahren. Und der eine bekommt eben zu Hause die Musik mit der Muttermilch, gewissermaßen. Und andere haben eben zu Hause nicht viel dazu gemacht. Und dann kann ich denen, die keinen Ton treffen können, deswegen keine 4 auf dem Zeugnis geben. Also von daher würde ich meine Noten doch immer wieder mit der Motivation begründen.“*

Ganz deutlich wird die Dualität von Freude beim musikalischen Lernen einerseits, Überwindung, Disziplin und Anstrengung andererseits für Herrn Hoberg beim Erlernen eines Instruments. Noch bevor sein Sohn vor etwa einem Jahr mit dem Flötenunterricht begann, hatte sein Vater ihm einiges auf der Flöte gezeigt, aber *„wirklich immer nur, wenn er damit ankam.“* Aus dieser Aussage wird deutlich, wie wichtig ihm die freie Motivation zur musikalischen Betätigung ist, da sie die Freude daran begünstigt. Andererseits hätte sein Sohn die bisherigen Leistungen ohne den Druck seiner Eltern wohl nicht erzielt. Wie präsent ihm dieser Widerspruch ist, verdeutlicht das folgende Zitat, in dem sich seine Argumente für (fett markiert) und wider ein Bestehen auf das tägliche Üben des Sohnes abwechseln:

„Jetzt mit dem Unterricht, da muss er natürlich jeden Tag üben. Und das ist mit Druck verbunden, ne? Wir bestehen darauf, dass er jeden Tag zehn Minuten übt. Das gibt manchmal Geheul. Und manchmal will er danach auch nicht mehr aufhören. Aber dieses, dass man da Druck machen muss, das ist ja ganz schrecklich eigentlich. Aber andererseits, der lernt das so schnell! Der konnte nach einem halben Jahr wirklich schon alle möglichen Kinderlieder, die jetzt eben nur ein Kreuzchen haben oder so vom Blatt spielen weitgehend, ne? [...] Und auch da denke ich, ich will ihm die Lust an Musik ja nicht verderben. Aber ganz ohne Druck geht's eben nicht.“

Wie aus dem diesem Kapitel vorangestellten Zitat hervorgeht, sieht Herr Hoberg in der Situation seines Sohnes deutliche Parallelen zu seiner eigenen instrumentalen Lerngeschichte: *„Mit dem Üben, das fiel mir immer ein bisschen schwer.“* Sein Klavierunterricht sei in der Kindheit nach einem Jahr daran *„gescheitert“*, dass er sich nicht überwinden konnte, im Wohnzimmer vor den Ohren seiner auf dem Klavier weiter fortgeschrittenen Schwestern zu üben. Aber auch für das Üben des Gitarrenspiels hinter verschlossenen Türen galt: *„Das ist einfach schwer, ne? Oder allein dieses Bei-der-Sache-Bleiben. Ich hab schon angefangen zu üben. Und nach zehn Minuten war irgendwie die Luft raus. Ja, ich saß halt schon weiter da, aber habe mich dann irgendwie trotzdem mit anderen Sachen beschäftigt.“* Für Herrn Hoberg liegt es an seiner mangelnden Disziplin zum Üben, dass er *„jetzt kein Instrument wirklich gut spiele“*, dass weder Blockflöte noch Klavier oder Gitarre seiner Ansicht nach zu dem Instrument wurden, *„das ich so wirklich gut beherrscht habe.“* Auf der Gitarre hat er sich immerhin beigebracht, ad hoc Liedbegleitungen zu improvisieren, aber *„das klassische Nach-Noten-Spielen, das hab ich mehr schlecht als recht gelernt.“*

5.7.2.2.3 ‚Musik mit der Muttermilch‘

„Der eine bekommt eben zu Hause die Musik mit der Muttermilch, gewissermaßen.“

Den Ausdruck ‚Musik mit der Muttermilch‘ habe ich einem Zitat Herrn Hobergs entlehnt, das auf die heterogenen musikalischen Voraussetzungen von Grundschulkindern bezogen war. Auch auf ihn trifft diese Bezeichnung zu, denn auch er ist in einer musikalisch aktiven Familie aufgewachsen, und auch er scheint es nicht als sein eigenes Verdienst anzusehen, dass er auf der Gitarre problemlos Liedbegleitungen improvisieren kann: *„Ganz wichtig meine Mutter. Also meine Mutter, die am Klavier saß und Weihnachtslieder begleitete. Mit einfachen Grundakkorden. Ich glaube, das ist so in Fleisch und Blut übergegangen. So dieses Gehör für Akkorde, das mir dann für die Gitarre sehr viel gebracht hat. Dass ich eben weiß, wo gehört welcher Akkord hin, ohne jetzt nachdenken zu müssen und auszuprobieren. Das weiß man dann einfach, ne? Das hört man dann eben sofort. Ich glaube, das ist eben durch diese sehr frühkindliche*

Erfahrung gekommen. “ Seine älteren Geschwister spielten bereits Instrumente, als er als Siebenjähriger mit dem Spiel der Blockflöte begann, die seine Mutter für ein gutes Einstiegsinstrument befunden hatte. Auch wenn er mit dem Üben Probleme hatte, hat ihm das Blockflötenspiel viel Spaß gemacht.

Ebenfalls im Grundschulalter begann Herrn Hobergs Interesse am Musikhören, das er eher bemerkenswert zu finden scheint als seine instrumentalen Fähigkeiten: *„Musik ist schon immer sehr wichtig gewesen, auch Musik zu hören. Und auch neue Musik zu entdecken.“* Er erinnert sich genau an die beiden Platten seiner älteren Schwester, Genesis und Supertramp, Platten aus den frühen Siebzigern, die er als Achtjähriger erst *„ganz, ganz schrecklich“* fand, dann aber langsam lieben lernte. Dass er als Kind bei der *„sehr harten Platte“* von Genesis, die er anfangs in erster Linie als *„zu laut“* wahrgenommen hatte, langsam erkannte, dass da *„unheimlich viel drinsteckte“*, was er beim ersten Hören einfach *„nicht verstanden“* hatte, hat sein Verhältnis zu Musik geprägt: *„Das hat mich sehr beeinflusst, dass man sich in Musik auch langsam Reinhören kann und erst mit der Zeit schätzen lernt, was da eigentlich Geniales drinsteckt.“* Diese Erfahrung bezieht er nicht nur auf sich, sondern er hält es für ein allgemeines Prinzip: *„Ich denke, mit vieler Neuer Musik geht das ja so. Wir verstehen das nicht und deswegen sagt man, ‚Das ist keine gute Musik‘ oder ‚Was soll ich damit?‘ Man kann einfach nichts damit anfangen.“* *„Man muss sich immer so langsam reintasten, finde ich. Man kann nicht einfach irgendwie in ganz wildfremde Sachen Reinhören, die man überhaupt gar nicht versteht, sondern so vom Bekannten zum Nächsten, was so in der Nähe liegt, übergehen. Und am besten eben auch irgendwelche Leute kennen lernen, die einem einfach was zeigen können und einen mit, ja, da mit reinstecken können, die das selber gut finden. Das ist eben für mich wichtig.“* Genauso froh, wie er über die musikalische Beeinflussung seitens seiner Schwester in seiner Kindheit ist, so dankbar ist er, über seine Frau 70er- und 80er-Jahre-Hard-Rock hören gelernt zu haben, und so hat er auch kürzlich seinen Sohn auf ein Flöten-Konzert mitgenommen, *„um dem das ein bisschen schmackhaft zu machen. Der musste erstmal kichern, weil der so mit dem ganzen Körper Flöte spielt, und der fand das komisch.“* Herr Hoberg ist sich sicher,

„diese Erfahrungen als Kind und als Jugendlicher, die sind eben sehr wichtig für das, was man später mit Musik noch so anfangen kann.“ Und auch wenn es sich somit erklären lässt, dass ihm die Musik, die er im Alter von zehn bis fünfzehn Jahren gehört hat, immer noch gefällt (genau, wie die Genesis-Platte „*mich bis heute unheimlich fasziniert*“), ist Herr Hoberg „*stolz*“ darauf, schon in diesem jungen Alter einen noch heute vertretbaren Musikgeschmack herausgebildet zu haben.

5.7.2.2.4 Unvollkommenheit

Herr Hoberg hüllt seine musikbezogenen Selbstbeschreibungen in eine Atmosphäre des Unvollkommenseins, was ihn allerdings im Selbstbild nicht in seiner Qualität als Musiklehrer herabsetzt. Denn in Bezug auf den Musikunterricht bekennt er nur, dass er den Lehrplan nicht immer komplett erfüllt, was für ihn aber auch keine Priorität darstellt. Seine musikalische Unvollkommenheit liegt vor allem in seiner Schwierigkeit begründet, diszipliniert ein Instrument spielen zu lernen: „*Das Üben dafür, das war immer eine Qual. Wobei mein Sohn das besser hinkriegt als ich damals, und auch viel schneller lernt als ich damals.*“ So hat Herr Hoberg vor allem Blattspiel „*mehr schlecht als recht gelernt.*“ Außerdem sind ihm „*rhythmische Dinge [...] immer sehr schwer gefallen.*“ In der Konsequenz hat er bei der Fächerwahl für das Lehramtsstudium „*eben nicht Musik [gewählt], weil's ja nie so mein großes Können war.*“ Erst als er nach dem Examen „*arbeitslos auf der Straße*“ stand, arbeitete er auf eine erste musikpädagogische Qualifikation hin als weiteres „*Blatt für die Bewerbungsmappe*“. Nach einem anderthalbjährigen Kurs erwarb er bei der evangelischen Kirche den D-Schein, einen Befähigungsnachweis zur Chorleitung. Er weist ausdrücklich darauf hin, dass das „*der kleinste Schein*“ ist, der im Bereich Chorleitung vergeben wird. Mit dieser Qualifikation erhielt er seine derzeitige Stelle unter der Auflage, den Schulchor zu übernehmen, dessen Unvollkommenheit er ebenfalls explizit benennt: „*Dann hab ich halt diesen Chor, also Chor ist schon eine gewagte Bezeichnung, aber eben diesen Singkreis weiter fortgeführt.*“ M. E. wäre Herr Hoberg gerne ein ‚echter Musiker‘, ist es seiner Ansicht nach aber nicht. Dass allerdings nicht nur ein Mehr an Übung und Fähigkeiten den Unterschied zum Musiker ausmacht, sondern auch Zutrauen eine wichtige Rolle spielt, ist ein Gedanke, den Herr Hoberg selbst aufwirft, als er

auf die Frage antwortet, ob sich in seinem privaten Umgang mit Musik noch etwas ändern soll: *„Man träumt ja immer davon, mal selber noch mehr aktiv Musik zu machen. Und ich habe also nie in einer Band gespielt. Ich habe mir zwar mal ein Keyboard und eine E-Gitarre gekauft und auch mit einem Freund mal so das ein oder andere Liedchen gespielt. Aber solche Sachen. Dass man sich mal mehr traut, zutraut, mit anderen Menschen gemeinsam Musik zu machen.“*

5.7.2.2.5 ‚Diese sehr schöne Fortbildung‘

Seine zweite musikpädagogische Qualifikation hat Herr Hoberg vor fünf Jahren in einer halbjährigen Weiterqualifizierungsmaßnahme der Bezirksregierung erworben. Er wurde von seiner Schule einen Tag wöchentlich freigestellt, um an *„diese[r] sehr schöne[n] Fortbildung“* bei zwei Fortbildungsmoderatoren aus der Schulpraxis teilzunehmen. Der Anteil an Theorievermittlung war in dieser Maßnahme so angelegt, wie er Herrn Hobergs Vorstellung von Musikunterricht entspricht: *„Eben eine sehr praktische Fortbildung. Also es wurde sehr wenig Theorie vermittelt, aber eben sehr viele gute Ideen, was man machen kann in allen Bereichen, die der Lehrplan so hergibt.“* Der Lehrplan selbst wurde nie explizit zum Gegenstand der Fortbildung gemacht: *„Der Lehrplan ist schon in vielen Dingen abgegrast worden, ohne dass der wirklich an sich Thema gewesen wäre.“* Als *„Bausteine“* der Fortbildung erwähnt Herr Hoberg Instrumentenbau, Einstudieren von Tänzen, Erfinden von Tänzen und szenischem Spiel zur Musik sowie Sprechstück- und Lied-Erarbeitung, häufig mit instrumentaler Begleitung, all das didaktisch vielfältig aufbereitet. Neben dem geringen Theorieanteil und dem lockeren Umgang mit dem Lehrplan findet sich eine weitere Parallele zwischen der Fortbildung und Herrn Hobergs eigenem Musikunterricht darin, dass auch in der Fortbildung das Singen eine besondere Rolle spielte. Zwar war es *„nur ein Teil von vielen“*, aber es fehlte in keiner Fortbildungssitzung: *„Wir haben in jeder Fortbildung sicher jedes Mal etwas gesungen und gedacht, ‚Das lässt sich gut verwerten.‘“* Herrn Hoberg gefiel, dass zu allen musikbezogenen Themenbereichen so viele *„verschiedene Zugangsweisen“* vorgestellt und durchgeführt wurden. Zur Erläuterung wählt er wieder das Singen: *„Ja, irgendwas kennt man natürlich immer, nur man lernt natürlich viel mehr Zugangsweisen kennen, wie man – ich bleibe jetzt bei den Lie-*

dern wieder hängen, ne? – wie man Lieder einführt. Oder manche Methoden kannte man eben so noch nicht, dass man eben Rhythmen erstmal nur Klatschen kann, oder dass man, um den Rhythmus eines Liedes besser ins Blut zu kriegen, den auch als Rap erstmal sprechen kann, solche Sachen.“ Wenn Herr Hoberg beschreibt, was er aus der Fortbildung mitgenommen hat, dann spricht er davon, dass er vieles „kennen gelernt“ hat und mit vielen unterrichtspraktischen „Ideen“ ausgestattet wurde („*Sehr viele dieser Ideen verwende ich eben auch.*“). Formulierungen wie, dass er dort etwas ‚geübt‘ oder ‚erlernt‘ habe, verwendet er nicht, und der Begriff des ‚Vermitteln‘ taucht nur in der relativierenden Formulierung auf, dass ihm dort „wenig Theorie vermittelt“ worden sei. In musikalischer Hinsicht fühlt sich Herr Hoberg nämlich ohnehin mittlerweile genügend ausgebildet für den Musikunterricht; das tägliche Singen und Liedbegleiten in der Schule sowie seine langjährige Chormitgliedschaft haben ihn so weit „geschult“, dass er in beidem „immer sicherer“ geworden ist und seine Rhythmus-Schwäche überwunden hat. Auch nach der Weiterqualifizierungsmaßnahme hält er weiter Ausschau nach musikdidaktischen Ideen, vor allem, um seinen Musikunterricht weniger lehrerzentriert gestalten zu können: „*Im Prinzip bin ich immer dabei, meine Ideen-Sammlung noch zu erweitern, was man eben an schönen Sachen so machen kann. Und klar, ich bin schon einer, der eben weg vom Frontalunterricht möchte. Im Prinzip sammle ich eigentlich immer wieder gute Ideen. Und wenn ich gute Musik finde, die für die Kinder interessant sein könnte, dann schaffe ich mir das an, auch das, was so in neuen Schulbüchern oft steht. Es gibt ein [Lehr-]Werk, das finde ich ganz toll: Fidelio. Da sind so viele Ideen drin, die man einfach gut verwenden kann. [...] Mein Ziel [ist] eben, dass der Unterricht da noch ein bisschen offener wird. Also offener im Hinblick auf die Methoden, dass man eben nicht immer so viel lehrerzentriert macht.*“

5.7.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung

Datum	Klasse	Hauptunterrichts-inhalt MU	Video MU?	Raum MU	Ggf. weitere Schulstunden
09.06.2008	Eigene 2. Klasse	Englischen Volkstanz einüben	✓	Eigener Klassenraum	Deutschstunde
23.06.2008	Fremde 3. Klasse	Malen zur Musik des Zyklus „Bilder einer Ausstellung“	✓	(Hobergs) eigener Klassenraum	Deutschstunde (mit Hobergs eigener 2. Klasse)

In der Unterrichtsbeobachtung deuteten einige Details auf eine vergleichsweise hohe Professionalität Herrn Hobergs als Musiklehrer hin. Gleichzeitig stellte er sich im Unterricht vor den Kindern selbst mehrfach als Lernender dar, was Anknüpfungspunkte für die Hauptkategorie der ‚Unvollkommenheit‘ (HK) bietet. Mit neuem Leben gefüllt wurde auch sein Umgang mit seiner Priorität von ‚Spaß‘ an Musik (HK) gegenüber ‚Musik als Leistung‘ (HK).

Professionell wirkte Herr Hoberg erstens dadurch, dass er aus einem großen Repertoire zu schöpfen scheint; allein in diesen beiden beobachteten Musikstunden wartete er mit einem Guten-Morgen-Lied auf, dem Lied ‚Drunken Sailor‘, dem englischen Folklorestück Portsmouths in der Instrumentalversion von Mike Oldfield und Hintergrundinformationen dazu, einem Folkloretanz (erste Stunde), zwei weiteren Kinderliedern, zwei Sätzen aus dem Zyklus ‚Bilder einer Ausstellung‘ in der Orchester-version von Ravel, dem weiteren Satz ‚Ballett der Küken in ihren Eierschalen‘ in der Synthesizerfassung von Tomita, sowie ausführlichen Hintergründen zur Entstehungsgeschichte des Zyklus‘, veranschaulicht durch ausgedruckte Portraits von Hartmann, Mussorgsky, Ravel und Tomita (zweite Stunde). Zweitens begleitete Herr Hoberg die Kinder bei den Liedern souverän auswendig auf der Gitarre. Drittens war sein Klassenraum durch eine Musikanlage und den daran angeschlossenen Computer, von dem aus Herr Hoberg seine Musik für den Unterricht verwaltet und ab-

spielt, vergleichsweise gut ausgestattet. Viertens setzte er Musik auch außerhalb des Musikunterrichts ein. Musikalische und musikpädagogische Fähigkeiten bewies er beispielsweise bei einem Klatschspiel zur Aufmerksamkeitsgewinnung, bei dem Herr Hoberg routiniert und abwechslungsreich vorklatschte und die Kinder die Folge erstaunlich gut wiedergaben. Für einige Klatschfolgen drehte er sich von den Kindern weg, so dass sie sich allein auf ihr Gehör verlassen mussten. Innerhalb der Klatscheinheiten variierte er die Dynamik und machte auch deren Wiedergabe zur Aufgabe.

Als jemand, der sich selbst im Lernprozess befindet, stellte sich Herr Hoberg gegenüber den Kindern vor allem dar, wenn es um Kenntnisse ging, hier zwei Beispiele: Er habe seine Schwester am Vortag nach der genauen Übersetzung der Strophen von „Drunken Sailor“ gefragt, habe aber bisher nicht für alle Ausdrücke eine endgültige Lösung in Erfahrung gebracht. Dass die Bilder von Viktor Hartmann überliefert worden seien, habe er gar nicht gewusst, *„Ich hab gedacht, die gibt's vielleicht gar nicht mehr, aber die gibt's wirklich.“* Mit dem Satz *„Die kann man im Internet teilweise sogar sich angucken,“* machte er den Kindern seinen Lernweg transparent und öffnete ihn so auch für sie. Seine Art, sich ‚unvollkommen‘ zu zeigen, fiel somit vor dem Hintergrund des Interviews zwar auf, war aber dem didaktischen Kontext angemessen.

Herr Hoberg betonte zwar im Interview, dass er nicht die musikalischen Fähigkeiten der Kinder benoten wolle, sondern ihre Motivation, dass in seinem Unterricht weit *„weniger der Wissensfaktor“* zähle als der *„Spaßfaktor“*. Die Unterrichtsbeobachtung zeigte jedoch, dass dies nicht bedeutet, dass Wissens- und Fähigkeitserwerb in seinem Unterricht vernachlässigt werden. In der zweiten beobachteten Musikstunde unterbrach Herr Hoberg das Lied ‚Stimmakrobat‘ mehrfach, um die Kinder durch gezieltes Auffordern, genaues Vorsingen und Handzeichen zum Singen der richtigen Intervalle in der richtigen Tonlage zu bewegen, hielt dabei aber die Spannung des Liedes aufrecht. Die Kinder seiner eigenen Klasse (erster Beobachtungstermin) sangen das tägliche Guten-Morgen-Lied auch tatsächlich mit großem Engagement und gesanglicher Qualität. Beim zweiten Beobachtungstermin gab Herr Hoberg den Kindern sieben Minuten lang Hintergrundinformationen zur Entstehungsgeschichte des

Zyklus' ‚Bilder einer Ausstellung‘ und hatte zur visuellen Untermalung DIN A4-große Ausdrucke der Portraits aller involvierten Künstler vorbereitet. Dass ‚Theorie‘ und ‚Wissensvermittlung‘ in seinem Unterricht ein solches Gewicht bekommen, steht nicht im Gegensatz zu seinen Interviewaussagen, dennoch hätte ich es nach dem Interview nicht so erwartet.

5.8 Frau Einicke

5.8.1 Eckdaten

Frau Einicke (46) ist studierte Grundschulmusiklehrerin. Die Entscheidung, auch eine studierte Lehrerin in mein Sample aufzunehmen, fiel, nachdem ich die anderen sieben Interviews bereits geführt und weitgehend ausgewertet hatte. In den Daten hatte ich ‚übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ als probandenübergreifendes Muster gefunden, die gänzlich zu erklären mir auf Grundlage der bisherigen Datenbasis nicht möglich war. Von der Befragung einer studierten Musiklehrerin erhoffte ich mir, Erklärungen zu finden, die auch auf die Gruppe der eigentlich im Fokus stehenden fachfremden Lehrer zutreffen, die dort aber nicht so einfach zu identifizieren waren. Die zu entwickelnde gegenstandsbezogene Theorie soll weiterhin den Status einer materialen Theorie zu den Selbstkonzepten fachfremder Grundschulmusiklehrer haben – für deren Entdeckung sich aber das Interview mit der studierten Musiklehrerin Einicke als wichtig erwies.

Im Kollegium der zweieinhalb-zügigen katholischen Vorstadtschule, an der sie seit 12 Jahren arbeitet, ist Frau Einicke die einzige studierte Musiklehrerin. Seit sie vor einigen Jahren von einer halben auf eine ganze Stelle aufgestockt hat, hat sie zusätzlich zu ihrer eigenen Klasse immer mehr Klassen im Fach Musik bekommen, so dass zur Zeit nur das erste Schuljahr nicht bei ihr Musikunterricht hat. Den Fachunterricht hält sie im gut ausgestatteten Musiksaal mit einer Bühne, einem Klavier und einem Klassensatz an verschiedenen Orff-Instrumenten. Über den Musikunterricht hinaus ist sie für die musikalische Gestaltung von Schulgottesdiensten und anderen Schulveranstaltungen verantwortlich. Im Studium mit den Hauptfächern Deutsch und Mathematik und dem Nebenfach Musik war Klavier ihr Hauptinstrument und statt eines Zweitinstrumentes hatte sie Gesangsunterricht. Frau Einicke hat gern und viel gesungen und

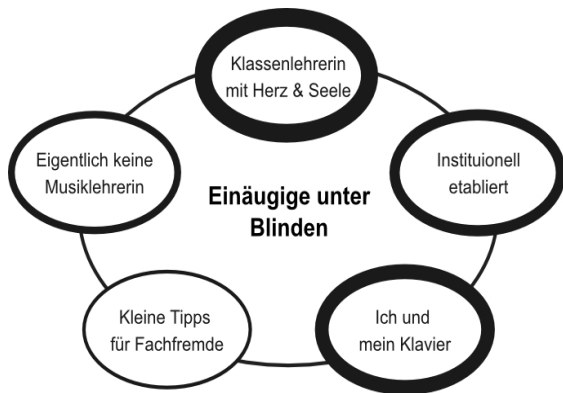
war als Chorsängerin aktiv, bis sie vor etwa zehn Jahren nach einer langen Phase von Heiserkeit ihre Singstimme verlor, die auch durch logopädische Behandlung nicht wieder hergestellt werden konnte. Seit einem Jahr nimmt sie wieder Klavierunterricht bei dem Klavierlehrer ihrer Kinder.

Das Interview fand im Juli 2009 bei Frau Einicke zu Hause statt, dauerte eine Stunde und vierzig Minuten und war somit das längste Interview der Studie.

5.8.2 Selbsterzählung

5.8.2.1 Schlüsselkategorie ‚Einäugige unter Blinden‘

Frau Einicke ist an ihrer Schule „*die Königin der Dinge*“, was das Fach Musik angeht; das kann sie nicht leugnen. Sie hat über die Jahre maßgeblich dazu beigetragen, dass Schulveranstaltungen und Schulgottesdienste heute oft musikalisch ausgerichtet sind und konnte für die Weihnachtszeit die Tradition eines wöchentlichen Weihnachtssingens mit der ganzen Schule etablieren, für das sie ein gemeinsames Liederrepertoire zusammengestellt hat. Vor einigen Jahren hat sie in einer schulinternen Fortbildung ihren fachfremd unterrichtenden Kolleginnen „*Tipps*“ für den Musikunterricht weitergegeben, mittlerweile aber hat sie fast alle Klassen selbst in Musik übernommen. Für all dies bekommt sie Anerkennung von Schulleitung, Kollegen, Eltern und Kindern. Auch ihr selbst „*geht das Herz auf*“, wenn wieder einmal 230 Kinder gemeinsam ein Lied aufführen, das sie am Klavier mit ihnen eingeübt hat.



Alleerdings stellt Frau Einicke ihre Vorreiterstellung als „*Königin der Dinge*“ im Fach Musik an ihrer Schule nicht in erster Linie als ihren per-

sönlichen Erfolg dar. Denn als „*der König da*“ sieht sie sich nur vor dem Hintergrund, dass „*sich alle meine Kollegen noch viel unfähiger fühlen als ich [mich]*.“ Sie betont, dass auch sie sich viel eher als Grundschullehrerin und Klassenlehrerin verstehe „*und nicht [als] ‚Musiklehrerin‘*“. Sie sieht sich also gewissermaßen als ‚Einäugige‘ unter ‚Blinden‘, und das macht sie dem Sprichwort folgend zum „*König*“. Von einem studierten Musiklehrer erwartet sie eigentlich mehr: Ausreichend Fachwissen, um gleich morgen in der 10. Klasse am Gymnasium zu unterrichten. Dieses Fachwissen hat sie ihres Erachtens aber nie erworben, da sie mit Nebenfach Musik und Mutterschaft während des Studiums nur das „*absolute Minimalprogramm*“ studiert habe. Konkrete Vergleichsmöglichkeiten außerhalb ihres Kollegiums hat Frau Einicke nicht, seit dem Referendariat hatte sie keinen Kontakt mehr zu anderen ausgebildeten Grundschulmusiklehrern.

5.8.2.2 Hauptkategorien

5.8.2.2.1 Klassenlehrerin mit Herz und Seele

„Ich wäre sehr unglücklich, wenn ich keine Klassenlehrerin mehr wäre: Meine Klasse mit allem drum und dran, mit den Eltern und mit auch den anderen Unterrichtsformen.“

Wenn Frau Einicke sowohl im Vorgespräch per Mail als auch an zwei Stellen des Interviews unterstreicht, dass sie sich eher als Grundschullehrerin sehe denn als Musiklehrerin, dann bezieht sie sich vor allem auf die Arbeit mit ihrer eigenen Klasse, die für sie den wichtigsten Teil ihres Berufes ausmacht: „*Ich möchte gerne möglichst viel Unterricht in meiner eigenen Klasse haben. Das ist für mich echt die Priorität. Ich möchte da meine eigenen Kinder haben. Und die formst du dann ja auch mit der Zeit, die du da investierst.*“ Zur Begleitung der eigenen Klassenkinder durch die vier Jahre Grundschulzeit hindurch gehört für Frau Einicke auch Elternarbeit, die zunehmend wichtiger wird. Es mehren sich die Kinder, die kein Frühstücksbrot zur Schule bringen, nicht regelmäßig Hausaufgaben machen oder nur noch vom Computerspielen sprechen. Hierbei seien „*die Kinder [...] oft gar nicht das richtig große Problem, sondern oft ist [es] so, [dass] [...] sich die Eltern vielleicht zu wenig Gedanken gemacht haben, Kinder zu kriegen, Kinder zu erziehen. Die mei-*

nen, dass das alles von selber geht und dass man vieles auch erzwingen kann an einem Kind.“ Ganze sieben Minuten lang spricht Frau Einicke im Interview davon, wie schwierig es teilweise sei, *„einen guten Draht zu den Eltern zu haben und denen zu vermitteln, dass Eltern und wir Lehrer gemeinsam das Beste für das Kind wollen“*. Die Situation verschärft sich für Frau Einicke dadurch, dass neuerdings Eltern die Möglichkeit haben, *„dass, wo irgendwas nicht so läuft, wie die das wollen, sie ihr Kind abmelden und an der nächsten Schule anmelden. Das ist natürlich für so ein Kind ganz schrecklich.“* Gemeinsam mit den Eltern einen sinnvollen Weg für die Kinder auszuhandeln sei manchmal, so resümiert Frau Einicke, *„schwieriger als denen das 1x1 beibringen!“*

Für die Arbeit mit der eigenen Klasse ist es Frau Einicke außerdem wichtig, dass sie möglichst viele Fächer in der eigenen Klasse unterrichtet: *„Ich möchte die Fächer auch alle haben, im ersten Schuljahr sowie so.“* Dies sieht sie als Voraussetzung für das fächerübergreifende Arbeiten in der eigenen Klasse, das für Frau Einicke den Kern des Arbeitens als Grundschullehrerin darstellt: *„Du machst das schon über so viele Jahre, du kannst das gar nicht mehr anders denken als immer fächerübergreifend. Das ist für mich der Grundschullehrer.“*

Auch Musikunterricht erteilt Frau Einicke am liebsten in ihrer eigenen Klasse: *„Denn da kann ich im Grunde schalten und walten, wie ich möchte. Du hast eigentlich selten eine Sequenz von 45 Minuten, gerade auch bei den ganz Kleinen. Da machst du nicht 45 Minuten Musik, sondern du machst irgendwie jeden Tag etwas oder eben projektweise.“* Zum einen kann sie also den wöchentlichen Musikunterricht auf mehrere kurze Sequenzen im Schulalltag verteilen, zum anderen kann sie in ihrer eigenen Klasse größere Musikprojekte wie Musicals erarbeiten, *„eine Sache, die mir besonders viel Spaß und Freude macht. Das nehme ich mir im Grunde auch raus, das in meiner eigenen Klasse zu machen.“* Hierfür wiederum ist erstens wichtig, fächerübergreifend arbeiten zu können: *„Dann hast du den Kunstunterricht, den Deutschunterricht und den Musikunterricht.“* Zweitens ist wichtig, die Zeit nicht nur kurzfristig, sondern im gesamten Halbjahresverlauf frei einteilen zu können: *„Und dann machst du das eben projektweise. Dann hast du da mal wirklich so eine Sache von sechs Wochen und knallst das dann so rein. Dann machst du*

eben mal sehr viel Musik. Man muss dann auch am Ball bleiben und üben. Und dafür machst du danach vier Wochen auch mal kein Musik.“ Drittens muss man die Kinder gut kennen, um jedem eine ihm angemessene Rolle in dem Gemeinschaftsprojekt zuteilen zu können, *„das geht dann am einfachsten natürlich in der [eigenen] Klasse.“*

Nach ihrer Priorität der möglichst großen Stundenzahl in ihrer eigenen Klasse scheint Frau Einicke relativ leidenschaftslos, was die Verteilung ihrer übrigen Stunden angeht. Sie hat ihren Rektor wissen lassen, dass sie im Fachunterricht in anderen Klassen am liebsten Religion und Musik erteilt, ansonsten aber überlässt sie die Einteilung für das kommende Schuljahr ohne große Neugier oder Sorge der Schulleitung: *„Könnte also sein, dass ich möglicherweise jetzt wirklich alle Klassen [in Musik] habe. [...] Kann auch sein, dass [...] ich jetzt viel weniger Musikunterricht habe. Die legen das immer so, wie das jetzt gerade für die Schule⁹⁷ auskommt.“*

Musik in anderen Klassen als Fachlehrerin zu unterrichten, findet sie für die betroffenen Kinder sinnvoller, als dass möglicherweise deren Musikunterricht bei einer unmotivierten Klassenlehrerin zu kurz kommt. Für sie selbst allerdings ist Musikunterricht in anderen Klassen *„sehr anstrengend. Wenn ich sechs Stunden habe und ich habe dann an manchen Tagen auch drei oder vier Stunden Fachunterricht Musik, dann finde ich das sehr sehr anstrengend, weil die dann eben in der Zeit, im Musikunterricht, immer eine andere Sitzordnung haben.“* Diese *„ständig wechselnde Sitzweise“* sorgt, wie sie in der kommunikativen Validierung ergänzt, in Kombination mit dem wöchentlich nur einmal stattfindenden Zusammentreffen dafür, dass sie sich die Namen der Kinder schwer merken kann und *„nur langsam“* lernt. Diese ungünstige Situation trifft auf die Spezifika des Musikunterrichts, die das Fach per se *„anstrengend“* machen: *„Instrumente, Bewegung, wenig Stillarbeit,“* die typische Lautstärke des Faches und gleichzeitig der Bewegungsdrang, dem die Kinder im Musikunterricht nachkommen wollen und sollen. Frau Einicke muss in fremden Klassen *„sehr kämpfen, um die Disziplin da rein zu kriegen.“*

97 Im Originalzitat sagte Frau Einicke: *„wie das jetzt gerade für den Rektor auskommt“*, statt *„für die Schule“*. In der kommunikativen Validierung war es ihr jedoch wichtig, diese Textstelle zu ändern, da ihre ursprüngliche Formulierung zu implizieren scheine, dass der Rektor dabei seine eigenen Interessen verfolge, er verfolge aber die Interessen der Schule.

5.8.2.2.2 Institutionell etabliert

Die Kategorie ‚Institutionell etabliert‘ steht erstens dafür, dass Frau Einicke es auf verschiedene Weise geschafft hat, Musik im Alltag ihrer Schule *„anzuregen“* und zu etablieren: Wöchentliches Singen mit der ganzen Schule in der Vorweihnachtszeit, ein schulweit bekanntes Repertoire von Weihnachtsliedern aus einer von ihr zusammengestellten Mappe, die musikalische Ausrichtung von Schulgottesdiensten und anderen Schulveranstaltungen und mehrfache⁹⁸ Aufführungen von Musicals. Gleichzeitig bezieht die Kategorie sich zweitens auf Frau Einicke selbst, die an ihrer Schule als Musikfachfrau etabliert ist (*„Königin der Dinge“*). Wie sehr ihr Engagement auch von Seiten der Schulleitung anerkannt wird, zeigte sich, als sie in diesem Jahr vom Rektor eine Ermäßigungsstunde bekam *„mit der Begründung, ich würde so viel Musikunterricht geben, und habe also wirklich das ganze Schuljahr eine Stunde ermäßigt bekommen. Da hätte ich jetzt gar nicht mit gerechnet.“* Von Kollegen bekommt sie einerseits das positive Feedback, dass *„ein deutlicher Unterschied zu hören [sei] zwischen den Kindern, die regelmäßig immer mit mir singen und denen, die das nicht machen“*. Andererseits bekommt sie nonverbale Rückmeldungen, so *„flossen dann die Tränchen bei manchen Kollegen sogar, weil die so gerührt“* waren, als die drei Viererklassen zu ihrem Schulabschluss gemeinsam das mit Frau Einicke eingeübte Pfadfinderlied ‚Flinke Hände, flinke Füße‘ sangen. Auch bei den Eltern kommt besonders dieses Lied *„immer gut an“*, und die Geistlichen lassen sie wissen, dass ihre Schule im Einzugsgebiet der Kirche einzigartig darin ist, dass wirklich alle Kinder in Gottesdiensten mitsingen können und es gerne tun. Nicht zuletzt bekommt Frau Einicke auch selbst die Früchte ihrer Arbeit immer wieder zu spüren: *„Da, muss ich ehrlich sagen, geht mir dann ja doch manchmal das Herz auf. Wenn [...] da dann 230 Kinder sitzen und die singen wirklich alle 230 mit, [...] und dann machen 230 Kinder auf Kommando dasselbe Klatschzeichen, weil sie das vorher alle bei mir*

98 Ich hatte ursprünglich die Formulierung *„regelmäßige Aufführungen von Musicals“* gewählt, da ich Aufführungen etwa alle zwei Jahre als regelmäßig empfand. In der kommunikativen Validierung jedoch wollte Frau Einicke den Ausdruck in *„unregelmäßige Aufführungen“* geändert wissen. Schließlich habe ich eine dritte Formulierung gewählt, die allerdings nicht mehr von Frau Einicke validiert wurde.

gemacht haben. Da geht mir schon ein bisschen das Herz auf, weil ich das sehr schön finde.“

5.8.2.2.3 ‚Ich und mein Klavier‘

Das Klavier spielt sowohl für Frau Einicke privat eine wichtige Rolle als auch für ihre Arbeit als Musiklehrerin. Mit 11 Jahren begann sie ihren Klavierunterricht an einer Musikschule im Nachbarort, den sie dort bis zum Abitur und dann bis zum Studienende an der Uni fortführte. Dass sie damals auf dem Klavier *„gar nicht so schlecht“* gewesen sein muss, fällt ihr erst jetzt deutlich auf, da sie seit einem Jahr wieder Klavierunterricht nimmt und somit entdeckt, was ihr an Technik und Gestaltungsmitteln verloren gegangen ist über die vielen Jahre, die sie das Klavier zwar täglich, aber nur als Begleitinstrument in der Schule gespielt hat. Einerseits ist sie *„überrascht, wie anstrengend das ist,“* sich einst Beherrschtes wieder zu erarbeiten, andererseits *„wollte [ich] auch für mich weiterkommen. Und das macht mir total viel Spaß und Freude.“*

In der Schule steht Frau Einicke sowohl in ihrem Klassenraum als auch im Musikraum ein Klavier zur Verfügung. Wie wichtig dieses Instrument für ihr Musiklehrerdasein ist, wird im Gespräch von Anfang an deutlich in Formulierungen wie *„mit Hilfe des Klaviers [...] ist [das] nicht so anstrengend für mich, mit denen zu singen. Weil ich das Klavier zur Unterstützung habe.“* Wie handfest sie aber mit ihrem Klavier verwurzelt und auf es angewiesen ist, wird erst klar, als sie auf meinen augenzwinkernden Interviewer-Kommentar hin, dass sie dann ja gar nicht allein unterrichte, sondern zu zweit mit ihrem Klavier, antwortet: *„Ja genau. Ohne ginge es allerdings auch gar nicht. Ich habe noch nicht erzählt: Ich habe seit ziemlich genau zehn Jahren die Stimmbänder kaputt und kann also gar nicht mehr singen.“* Dass sie diese Aufklärung über ihre stimmlichen Fähigkeiten erst nach 22 Minuten Interviewzeit unternimmt, obwohl sie bis dahin ausführlich von der wesentlichen Rolle des Singens in ihrem Unterricht gesprochen hat, zeigt, wie wenig zentral ihr Unvermögen zu singen für sie ist, da sie sich mit ihrem Klavier gut arrangiert hat: *„Ich komm damit ja gut klar, ich bin froh. Ohne Klavier wäre es wirklich ein Problem und ich würde mich auch weigern, so viel Musikunterricht zu geben. Das geht dann einfach nicht. Aber mit dem Klavier geht es schon, zumal du ja nicht immer nur singst.“* Die Kinder seien es

gewohnt, Lieder erst durch rhythmisches Sprechen zu lernen, um dann vom Klavier die Melodie abzuhören, sie kennen Frau Einickes „*Spielart und -weise*“ und erkennen, wenn sie ihnen mit einem gebrochenen Akkord den Einsatz gibt. Frau Einicke gefällt es auch, wenn sie und ihr Klavier für die Kinder zusammen gehören: „*Ich habe zum Beispiel ein Kind [= einen Jungen in der Klasse], der wiederholt jetzt ein Schuljahr, die erste Klasse. Und der sprach mich auf dem Schulhof an und sagte: ‚Ich komm ja jetzt in deine Klasse, ich wiederhole ja. Spielst du denn dann auch Klavier?‘ Und dann war irgendwie direkt der Kontakt da, über dieses Klavier. Das fand der irgendwie gut.*“ Da Frau Einicke problemlos Blattspielen und Begleitakkorde improvisieren kann, sind Musikstunden, in denen das Singen im Vordergrund steht, für sie zwar aus genannten Gründen anstrengend durchzuführen, entlasten sie aber immens in der Unterrichtsvorbereitung: „*Wenn ich zum Beispiel für einen Gottesdienst übe, [...] wenn ich dann wirklich zehn Stunden Musikunterricht gebe, dann habe ich zehn Stunden, die ich nicht vorbereiten muss. [...] Ich kenne die Lieder, ich muss die selber nicht mehr üben, ich weiß, wie ich sie einüben kann. Und das ist dann natürlich auch eine Entlastung*“.

Auch im privaten Bereich ist das Klavier zum „*Ersatz für das Singen*“ geworden, das sie bis vor zehn Jahren u. a. im Chor aktiv betrieben hat. Somit besteht ihr privates Musikleben nahezu ausschließlich im Klavierüben und -unterrichtnehmen. Denn aktives Musikhören oder Sammeln von Liedern betreibt sie nur im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung.

5.8.2.2.4 ‚Kleine Tipps für Fachfremde‘

„Solche Tipps habe ich dann mal weitergegeben. Und daran scheitert das womöglich, an kleinen Dingen. Nicht an den Fähigkeiten.“

Für Frau Einickes Selbstbild als ‚Einäugige unter Blinden‘ ist sowohl ihr Bild von ihren fachfremden (‚blinden‘) Kollegen wichtig, als auch die Art und Weise, wie sie sich von ihnen abhebt. Die Überschrift greift Frau Einickes Haltung gegenüber fachfremdem Musikunterricht zum Ende des Gesprächs auf, dass nämlich ‚kleine Tipps‘ Fachfremden schon eine große Hilfe dabei seien, guten Musikunterricht zu machen, sie unterschlägt jedoch die eher pauschal negativen Urteile über fachfremden Mu-

sikunterricht, die die Studierende vor allem zu Gesprächsbeginn äußert: *„Es ist eben so, dass die Lehrer, die fachfremd Musik geben, es oft sehr ungern machen. Und oft auch eigentlich überhaupt nicht mehr machen als Singen. Und da letztendlich ja auch nicht kompetent sind, weil sie das ja auch nicht gelernt haben. Also, irgendwie wird da eine Kassette eingeschmissen, weil sie dann eben auch oft sagen: ‚Ich kann ja gar nicht singen.‘ Also man schmeißt eine Kassette ein und lässt die Kinder mitsingen, und das ist dann im Grunde Musikunterricht. So. Und da wird dann natürlich, wenn man das nicht gerne macht, auch gerne mal so ein bisschen geschlabbert, ne? Und dann wird unterm Strich viel weniger Musik gemacht.“* Frau Einicke spricht Fachfremden außerdem pauschal die Fähigkeit ab, sich mit Noten ein Lied beizubringen: *„Wenn ich ein Lied nicht kenne, dann sehe ich aber die Noten und spiele mir das vor und dann kann ich das. Und das alles kann ein Fachfremder nicht.“* Auf die Nachfrage, ob dieses Bild konkret auf ihre Kolleginnen zutrefte, benennt sie vier Kolleginnen, bei denen der Musikunterricht sicherlich doch in guten Händen wäre, von denen wenigstens zwei auch gerne Musik unterrichten würden. Dennoch ist sie sicher, dass auch für diese Kolleginnen, die selbst ein Instrument spielen oder sich mit dem Schulbuch Rondo gut arrangieren würden, der Musikunterricht *„wirklich aufwändig“* wäre und *„anstrengender“* als für sie selbst. Wieder ohne konkrete Personen zu benennen, bleibt sie dabei: *„Aber dann gibt es auch Lehrer, die [...] wirklich offen sagen ‚Nee, ich kann das nicht, ich will das nicht.‘“* Konkret vor Augen hat sie dabei eine bestimmte Kollegin, wie sie im Nachgespräch äußert.

In einem etwas positiveren Licht erscheint fachfremder Musikunterricht später im Interview vor dem Hintergrund dessen, was für Frau Einicke einen guten Musiklehrer ausmacht. Ihre beiden Hauptkriterien für einen guten Musiklehrer lauten erstens *„Zugang zu den Kindern“* und zweitens *„Spaß und Freude am Singen“* sowie daran, *„mit Instrumenten umzugehen.“* Hinzu kommt die Bereitschaft, sich in eines der hilfreichen Grundschulmusikbücher wie Rondo einzuarbeiten, sich Bewegungsspiele anzueignen etc. Außerdem *„steht und fällt“* guter Musikunterricht ihrer Ansicht nach *„auch mit den Möglichkeiten, die man möglicherweise hat“*, was vor allem Ausstattung mit Instrumenten und einem guten Lehr-

werk angeht. Sie kommt zu dem Schluss, guter Musikunterricht scheitert eher „*nicht an den Fähigkeiten*“ von fachfremden Musiklehrern, denn die wichtigste Fähigkeit zum Umgang mit Kindern sei ja in der Regel vorhanden. Sondern es hapere womöglich erstens an der Ausstattung (die an ihrer Schule aber gegeben ist), zweitens und vor allem an einem „*Tabu, [dass] die denken ‚Ich kann das nicht‘*“, das sie „*hemmt*“, beispielsweise Instrumente überhaupt „*rauszuholen*“. Drittens könnte schon die Kenntnis von einigen „*kleinen Tipps*“, beispielsweise zum Umgang mit Instrumenten im Unterricht, den fachfremden Lehrern sehr helfen in ihrem Musikunterricht. Sie nennt einige solcher „*Tipps*“, „*die man dann mal geben kann*“, die „*so viel wert*“ sind, „*ganz einfache Dinge*“, „*die die gar nicht kennen, die Fachfremden*“, denn „*da kommst du gar nicht drauf.*“ Viele dieser folgenden Tipps hat sie selbst von einer Fortbildung, die sie dann schulintern an ihre fachfremden Kolleginnen weitergegeben hat:

- Zum Einüben von Instrumentalstücken auf Glockenspielen zunächst den Finger als lautlosen „*Ersatzschlegel*“ verwenden und den „*Originalschlegel*“ erst benutzen, wenn die Melodie beherrscht wird.
- Einfachste eingeübte Melodien auf dem Glockenspiel durch CD-Begleitung zu einem Ereignis für die Kinder machen.
- Instrumentenverteilung bei Verklänglichungen sorgfältig organisieren.
- Einen Kanon so einüben, dass jede Gruppe nur je eine Zeile wiederholen muss.
- Lieder über den Refrain einüben.
- Beim Einüben von Liedern nach kreativ zusammengestellten Gruppen (z. B. „*Nur die, die irgendwas Blaues anhaben.*“) singen lassen, so dass das Üben nicht eintönig wird.
- Lieder mit körpereigenen Instrumenten begleiten.
- Das Schulbuch Rondo als Grundlage nehmen.

5.8.2.2.5 ‚Eigentlich keine Musiklehrerin‘

„Eigentlich bin ich überhaupt kein Musiklehrer. Das, was ich weiß, ist eigentlich für jemanden, der Musik studiert hat, viel zu wenig.“

Schon in der Email-Antwort auf meine Interviewanfrage wird deutlich, dass für Frau Einicke ein Bild von ‚richtigen‘ Musiklehrern existiert, dem sie einerseits selbst nicht genügt, und von dem sie andererseits annimmt, dass andere dieses Bild ebenfalls vor Augen haben. In der Email heißt es: *„Meine Tochter⁹⁹ hat mir von deiner Doktorarbeit erzählt und ich habe direkt großen Respekt vor deiner Arbeit und fühle mich als kleiner Grundschullehrer kaum in der Lage, Nützliches und Weises von mir zu geben.“* Auch nachdem ich ihr bereits versichert habe, dass es mir gerade um die Sichtweisen von verschiedenen Einzelpersonen geht, bleibt sie besonders während der ersten Interviewhälfte verunsichert und nennt ihr Erzählen *„völlig chaotisch“* und *„unstrukturiert“*. Als sie berichtet, dass sie nach musikintensiven Wochen in ihrer eigenen Klasse, etwa zur Musicalesarbeit, den Musikunterricht auch schon mal eine Woche lang ausfallen lässt, unterbricht sie sich selbst, nimmt die Hand vor den Mund und flüstert: *„Ist ja alles gar nicht rechtens hier, ne?“* Meine Formulierung, dass sie *„regelmäßig“* Musicals mit ihren Schulkindern aufführe, wollte sie in der kommunikativen Validierung in *„unregelmäßig“* geändert wissen (denn etwa alle 2 Jahre empfand ich als regelmäßig, sie als unregelmäßig). Gleichzeitig aber berichtet Frau Einicke begeistert von ihrer Arbeit als Grundschulmusiklehrerin und gibt (auch schon in der ersten Email) zu, dass sie an ihrer Schule *„die Königin der Dinge“* ist, was den Musikunterricht angeht.

Als ich dann nach einer Stunde Gesprächszeit einmal nachhake, auf welches Bild eines guten Musiklehrers sie sich denn beziehe, wenn sie in der Email sagt, dass sie selbst zu sich *„als Musikfachfrau auch ein gespaltenes Verhältnis“* habe und sie nicht *„das Gefühl gehabt [habe], wirklich ausgebildet zu sein,“* ergibt sich eine Lösung, die im wesentlichen auf drei Faktoren basiert:

- Erstens hat Frau Einicke Musik wegen der zunächst verpassten Aufnahmeprüfung schließlich nur als kleines Fach studiert, während des

99 Eine Bekannte hat mir den Kontakt zu ihrer Mutter, Frau Einicke, vermittelt.

Studiums aber schon Kinder gehabt, daher *„nur das Allernötigste studiert und nie das Gefühl gehabt, wirklich ausgebildet zu sein.“*

- Zweitens hat sie keinen Kontakt zu anderen studierten Grundschulmusiklehrern und somit keinen konkreten Vergleich, was sie verunsichert.
- Drittens stellte sich heraus, dass sie besonders solches *„Fachwissen“* im Bereich Tonsatz und Klassische Musik bei sich vermisst, das sie bei genauerer Betrachtung in ihrem Beruf als Grundschulmusiklehrerin auch gar nicht zum Einsatz bringen könnte, das ihr aber Probleme bereiten würde *„wenn ich jetzt morgen zum Gymnasium oder zur Realschule gehen müsste und ich müsste dann da in der zehnten Klasse irgendwo unterrichten.“* Mangels Vergleichs mit anderen Grundschulmusiklehrern misst sie sich also mit dem Bild, das sie von einem guten 10.-Klasse-Lehrer hat, und stößt so auf Schwächen.

Frau Einicke geht davon aus, dass allgemein eine hohe Meinung von Musik-Studierten existiert, mit der Erwartungen verknüpft sind, denen sie nicht genügt: *„Schon, wenn man sagt, man hat Musik studiert, ist das eigentlich ein Wahnsinnswissen, was jeder voraussetzt, und das hab ich aber eigentlich nicht, ne?“* Vor diesem Hintergrund hat sie Jahre gebraucht, um sich zu trauen, beim Klavierlehrer ihrer Kinder Unterricht zu nehmen, *„weil der ja schon seit Jahrzehnten hier zu uns ins Haus kommt. Der weiß ja, ich bin Musiklehrerin. Da muss ich mich erstmal outen: ‚Hör mal, ich bin eigentlich Grundschullehrerin und nicht wirklich Musiklehrerin‘. Weißt du, ‚Wer weiß, was der denkt von mir! Und wenn ich jetzt bei dem Unterricht nehme, dann merkt der erstmal, was für eine Lu-sche ich bin.“*

Ich drucke nun einen längeren Abschnitt aus Frau Einickes Interview ab, in dem sich einige der bereits genannten Zitate wiederholen. Frau Einicke ruft sich hier mehrfach in Erinnerung, dass das Fachwissen, das sie bei sich vermisst, für die Grundschule entbehrlich und teilweise sogar nicht anwendbar ist (hier fett markiert). Im Textfluss zeigt sich, wie diese Einsichten ihr Gefühl von Unzulänglichkeit als studierte Musiklehrerin aber nicht mindern (nicht fett):

Müsste sie also morgen „in der zehnten Klasse irgendwo unterrichten, [...] das wäre sicherlich nicht in Ordnung, dafür weiß ich zu wenig. Und ich hätte darum gern mehr Fachwissen. So. Aber in der Grundschule ist, glaub ich,

viel, viel wichtiger, dass man einen Zugang hat zu den Kindern, mit denen umgehen kann. [...] Und bei den älteren Schülern, die ich ja auch gar nicht habe, insofern ist das ja auch wieder nichtig, ne? Aber bei den Älteren läuft so ein Unterricht ja auch wieder wesentlich anders ab. Da ist ja auch wieder viel mehr Wissen notwendig. Insofern denk ich immer: ‚Oh Gott, ich könnte mir durchaus vorstellen, dass es besser wäre, wenn ich mehr Fachwissen hätte.‘ [...] Ja, also ich kann natürlich Noten lesen, ich kann denen das, was in der Grundschule gefordert wird, beibringen. Also im Grunde die C-Dur-Tonleiter und dann machst du das Kreuzchen und das B-chen und dann hast du noch mal Dur und Moll. Natürlich, das weiß ich alles, ne? Aber schon beim Quintenzirkel muss ich drüber nachdenken. Der kommt ja gar nicht vor in der Grundschule, ne? Aber das ist ja schon, wenn man sagt, man hat Musik studiert, ist das eigentlich ein Wahsinnswissen, was jeder voraussetzt, und das hab ich aber eigentlich nicht, ne? Und in sofern denk ich immer: ‚Öäh, eigentlich bin ich überhaupt kein Musiklehrer. Das, was ich weiß, ist eigentlich für jemanden, der Musik studiert hat, viel zu wenig.‘“

5.8.2.3 Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung

Datum	Klasse	Hauptunterrichtsinhalt MU	Video MU?	Raum MU	Ggf. weitere Schulstunden
23.11.2009	Eigene 1. Klasse	Klanginszenierung mit Instrumenten dem Impuls einer Geschichte folgend	–	Musikraum	Montagsmorgenkreis, Freies Schreiben, Deutschunterricht
23.11.2009	Fremde 3. Klasse	Tanz kennen lernen und einüben zu ABBA-Song	–	Forum vorm Musikraum	–

Der Unterrichtsbesuch bei Frau Einicke vermittelte Eindrücke dazu, wie ‚institutionell etabliert‘ sie an ihrer Schule als Musiklehrerin ist und wie etabliert dort gleichzeitig die Musik als Teil des Schullebens ist. Er relativierte jedoch auch den Intervieweindruck, dass Frau Einickes Stimmbandschaden völlig folgenlos für das Singen mit den Kindern bliebe (s. HKs ‚Institutionell etabliert‘ und ‚Ich und mein Klavier‘).

Frau Einicke zeichnet sich als ‚etablierte Musiklehrerin‘ durch äußerliche Faktoren deutlich gegenüber den anderen Probanden dieser Studie

aus: Sie konnte mir als einzige einen Besuchstermin anbieten, an dem ich gleich mehrere Musikstunden beobachten konnte – eigentlich hätte sie an diesem Tag von fünf Stunden drei Musik unterrichtet, wenn nicht krankheitsbedingt eine davon ausgefallen wäre. Sie hat als einzige den beobachteten Musikunterricht in einem gesonderten Musikraum durchgeführt. Auf einen derart gut ausgestatteten Raum haben die anderen Probanden der Studie keinen Zugriff.¹⁰⁰ Er ist sowohl mit einem variabel großen, ovalen Tisch ausgestattet, um den herum 25 Kinder auf Stühlen Platz nehmen können, als auch mit einer Bühne, auf der ebenso viele Kinder Platz finden. Im Raum befinden sich ein E-Piano und mehrere Instrumentenschränke. Die der Bühne gegenüberliegende Wand ist mobil und trennt einen etwa 70 m² großen Zuschauerraum mit eigenen Lautsprechern ab, das „Forum“, das aus dem Musikraum beschallt werden kann. Frau Einicke hat in den beiden beobachteten Musikstunden all diese Ausstattungsbestandteile genutzt. Bei allem ging sie routiniert und – aufgrund ihres Stimmschadens mit der Ausnahme des Singens – auch gekonnt vor, spielte problemlos Melodie und Begleitung auf dem Klavier, gab immer deutliche Einsätze und achtete auf die richtige Haltung und Bedienung von Instrumenten. Bei einer Klanginszenierung mit ihrer ersten Klasse auf der Bühne variierte sie die Aufgabenstellungen, beim Vermitteln einer Choreographie zu einem ABBA-Song konnte sie den Tanz sowohl spiegelverkehrt vorführen als auch Fachbezeichnungen für die Schritte nennen.

Frau Einickes Stimmschaden, der im Interview eine so nebensächliche Rolle gespielt hatte, trat bei den Schulbesuchen in den Vordergrund: Der erste vereinbarte Unterrichtsbesuch musste ausfallen, da Frau Einicke so heiser war, dass ihre Kollegen ihr rieten, noch vormittags zum Arzt zu gehen, während ihr Unterricht vertreten wurde. Außerdem zeigte sich in der Unterrichtsbeobachtung, dass Frau Einickes Stimmschaden, wie eigentlich auch nicht anders zu erwarten, nicht gänzlich ohne Konsequenzen für das Singen mit den Kindern bleibt. Frau Einicke sprach deutlich rhyth-

¹⁰⁰Frau Einicke ist nicht die einzige Lehrerin, an deren Schule es einen Musikraum gibt, allerdings vermutlich die einzige, an deren Schule der Musikraum derart gut ausgestattet ist. In den Schulen von Frau Florin sowie von Herrn Hoberg und Frau Neigert steht ein Musikraum zur Verfügung. An der Schule von Frau Zessin und Frau Synnersdorf gibt es einen Mehrzweckraum, in dem die Instrumente lagern und ein Klavier steht. Die beobachteten Stunden dieser Lehrer fanden aber alle im Klassenraum statt.

misch vor, begleitete souverän auf dem Klavier, gab Einsätze, sang wie angekündigt aber nicht vor, sondern sprach deutlich hörbar rhythmisch mit. Die Kinder nahmen die Melodietöne aber nicht problemlos vom Klavier ab, sondern passten teilweise ihre Töne eher der Stimmlage von Frau Einickes Sprechgesang an. Deutlich wurde aber, wie verankert das Singen in Frau Einickes Musikunterricht ist: Beide Musikstunden, in denen eigentlich ein jeweils anderer Unterrichtsinhalt im Vordergrund stand, begann mit dem Singen, in beiden Fällen von zwei Liedern. Der beobachtete Schultag endete mit einer Deutschstunde in Frau Einickes Klasse. Als Frau Einicke gegen Ende der Stunde um das Aufschreiben der Hausaufgaben und das Einpacken der Schulsachen bat, begannen die Kinder ohne Aufforderung, ein Abschiedslied zu singen.

* * *

Mit Frau Einicke habe ich nun den letzten Einzelfall vorgestellt, den ich auch als letztes erhoben, ausgewertet und beschrieben habe, daher konnte ich in der Beschreibung der Unterrichtsbeobachtung schon erste kleine Vergleiche mit den anderen Probanden ziehen, was beispielsweise ihre professionelle Ausstattung für den Musikunterricht angeht. In die eigentlichen Fallanalysen wurden aber weder solche Erkenntnisse einbezogen, die sich erst aus der komparativen Datenanalyse ergeben, noch solche, die aus der Beschäftigung mit der Forschungsliteratur zum Selbstkonzept hervorgehen. Das folgende Kapitel (6) macht sich die komparative Analyse zur Aufgabe, verweilt dabei aber weiterhin auf der reinen Datenebene. Theorien und Terminologie der Selbstkonzeptforschung werden erst im Anschlusskapitel (7) zur Erklärung der in diesem Kapitel beschriebenen Phänomene und aufgeworfenen Fragen herangezogen.

Hier sei zunächst noch einmal eine Übersicht der Probanden und ihrer Schlüsselkategorien aufgeführt, um daran während der Lektüre der folgenden beiden Kapitel die einzelnen Fälle in Erinnerung zu rufen zu können:

	<i>Gesprächspartner</i>	<i>Schlüsselkategorie</i>
1. ¹⁰¹	Frau Neigert	Neigungslehrerin in Klassen 1 und 2
2.	Frau Mertens	Unbemerktes Musikprofil
3.	Frau Nolte	nolens volens
4.	Frau Zessin	Zesammestonn
5.	Frau Florin	Im Flow gestört
6.	Frau Synnersdorf	Synergie Fachfrau, fachfremd
7.	Herr Hoberg	Musik als Hobby
8.	Frau Einicke	Einäugige unter Blinden

Tabelle 5: Übersicht der Probanden und der Schlüsselkategorien ihrer Einzelfallanalysen

101 Die Reihenfolge entspricht der Reihenfolge der Einzelfallvorstellungen und richtet sich nach dem Grad musikpraktischer Vorerfahrung (steigend).

6 Komparative Analyse auf Datenebene

Bei der folgenden Besprechung probandenübergreifend relevanter Aspekte werde ich immer so viele Zitate von und Informationen über die einzelnen Probanden anführen, dass auch ohne ausführliche Kenntnis der Einzelprobandentexte nachvollziehbar wird, worauf ich mich beziehe. Für ein tieferes Verständnis der Fälle verweise ich auf die Einzelfallvorstellungen (Kapitel 5). Die Auswahl der in diesem Kapitel probandenübergreifend besprochenen Aspekte erfolgt im Wesentlichen nach zwei Kriterien: Infrage kommt erstens alles, was sich als relevant für die der Arbeit zugrunde liegende Fragestellung nach den Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer in der Grundschule erweist und von probandenübergreifender Relevanz zu sein scheint. Zweitens werden aber nur solche Aspekte ausführlich besprochen, die während der Interviewführung und -analyse mit Blick auf eine zu entwickelnde Theorie aufgefallen sind, etwa da sie mit Brüchen verbunden waren und erklärungs-würdig schienen, und so Eingang in die selektive Kodierung genommen haben. Wenn das folgende Kapitel (6.1) unter der Überschrift ‚Empfundene Unzulänglichkeiten‘ rangiert, bedeutet dies also nicht, dass nicht ebenfalls die von den Gesprächspartnern beschriebenen Stärken und Interessen systematisch dargestellt werden könnten. Die selektive Datenanalyse bezieht sich deshalb auf die empfundenen Unzulänglichkeiten, weil diese, wie schon in mehreren Einzelfalldarstellungen deutlich wurde, erstens durch ihre Präsenz ins Auge springen und zweitens durch damit zusammenhängende Brüche in den Erzählungen mehrerer Probanden auffallen (s. Zwischenfazit I (6.2)). Diese Brüche werden noch deutlicher, wenn man die Unzulänglichkeitszuschreibungen mit dem probandenübergreifend relativ einheitlich rekonstruierbaren Bild eines guten Musiklehrers abgleicht (s. Kapitel 6.3 und Zwischenfazit II (6.4)). Hier handelt es sich um eine klassische ‚Überraschungssituation‘, die zur Generierung von Erklärungshypothesen mittels Abduktion anregt. So entwickelte sich die Kategorie der ‚übertriebenen Unzulänglichkeiten‘ zu einer ersten Kernkategorie, die zur Suche einer zweiten, stärker explikativen Kernkategorie auffordert. Die Kategorie der ‚übertriebenen Unzulänglichkeiten‘ wird in Kapitel 6 entfaltet. Die Generierung von Erklärungen und einer zweiten Kernkategorie macht

sich erst Kapitel 7 zur Aufgabe. Obwohl beide Kapitel auf die Entwicklung einer materialen Theorie zu den Selbstkonzepten *fachfremder* Grundschulmusiklehrer abzielen, wird die studierte Musiklehrerin Einicke zunächst als gleichberechtigtes Mitglied des Samples ausgewertet, da die identifizierten Muster zu einem großen Teil auch auf sie zutreffen und sich gelegentlich an ihrem Fall besonders gut aufspüren ließen und illustrieren lassen.

6.1 Empfundene Unzulänglichkeiten

Betrachtet man die Übersicht der Einzelfallanalysen (Abb. 5, S. 280 f.), so fällt ins Auge, dass sich bei nahezu jedem der Probanden empfundene Unzulänglichkeiten der eigenen Person in einer eigenständigen Hauptkategorie niederschlagen, in der Abbildung durch Blitze gekennzeichnet (für weitere Erklärungen zu den Graphiken siehe S. 182 f.). Lediglich bei Frau Synnersdorf findet sich keine solche auf die eigene Person bezogene Kategorie, allerdings eine vergleichbare mit Bezug auf ihre Kollegen.

In den gekennzeichneten Kategorien der verschiedenen Probanden ist zweimal die Rede davon, dass man eigentlich gar nicht von richtigem Musikunterricht (Zessin), bzw. einer richtigen Musiklehrerin (Einicke) sprechen könne. Dreimal finden sich Formulierungen, die eigene Mängel zum Ausdruck bringen: mangelnde Kompetenz (Neigert), mangelnde Übersicht (Florin) und mangelnde Singfähigkeiten (Nolte). Des Weiteren ist von Hemmung (Neigert, Synnersdorf)¹⁰² und Unsicherheit (Nolte) die Rede, sowie von einem schlechten Gewissen (Mertens). Während sich in den bisherigen Kategorienbezeichnungen Formulierungen der Probanden selbst niederschlagen, ist schließlich die letzte Formulierung einer Hauptkategorie, die empfundene Unzulänglichkeiten spiegelt, ‚Unvollkommenheit‘ (Hoberg), von mir gewählt. Zu bedenken ist nun, dass die Hauptkategorienbildung anhand des Einzelfalls vollzogen wurde und derartige Gemeinsamkeiten auf der Darstellungsebene dabei nicht gezielt angestrebt wurden. Sie sprechen also umso stärker für ein übergreifendes Muster in der Selbstsicht der Grundschulmusiklehrer – und, so lässt sich vorsichtig festhalten, nicht nur der fachfremden (vgl. Frau Einickes Zitat

¹⁰²Für Frau Synnersdorfs Selbstkonzept ist die Hemmung insofern wichtig, als sie sich selbst eine solche Hemmung gerade nicht zuschreibt, die sie von anderen Kollegen kennt.

„*Eigentlich bin ich überhaupt kein Musiklehrer. Das, was ich weiß, ist eigentlich für jemanden, der Musik studiert hat, viel zu wenig.*“). Dass den Grundschullehrern mit Blick auf ihren Musikunterricht eigene Unzulänglichkeiten sehr präsent sind, wurde in den Interviews meistens schon innerhalb des Vorgesprächs oder ihrer ersten Antwort auf die Eingangsfrage deutlich:

Neigert: „*Mein Gott, denen [= den Kindern] fehlt dann doch einiges. ‘Denn worauf sich mein Musikunterricht im Grunde genommen reduzierte, war Singen, Geräusche-Hören, Taktempfinden. Und diese Dinge, da konnte ich mich ja nur drauf beschränken.*“ (Erster Redeakt Interview)

Mertens: „*Mein Unterricht ist nichts! Ich singe höchstens mal mit denen*“ (Vorgespräch per Telefon). „*Also: Mein Musikunterricht ist simpel, ja?*“ (Erster Redeakt Interview)

Zessin: „*Es läuft mehr oder weniger, muss ich wirklich sagen, denn manchmal schludere ich die Stunde halt. Ich bin da nicht so ganz konsequent. [...] Also, ich mache eben wirklich nur Liedgut, ne? Ich mache also wenig Theorie. [...] Es hat jetzt nichts Musikalisches. Also ist eben wirklich kein, kein Musikunterricht.*“ (Erster Redeakt Interview)

Florin: „*Es ist anstrengend, weil einem der fachliche Hintergrund fehlt und auch der methodische Hintergrund fehlt.*“ (Erster Redeakt Interview)

Hoberg (nachqualifiziert): „*Musik ist mein Hobby, wobei ich jetzt kein Instrument wirklich gut spiele. [...] Das klassische Nach-Noten-Spielen, das habe ich mehr schlecht als recht gelernt. [...] Später habe ich dann auf Lehramt studiert und eben nicht Musik, weil es ja nie so mein großes Können war.*“ (Erster Redeakt Interview)

Einicke (studierte ML): „*Ich fühle mich als kleiner Grundschullehrer kaum in der Lage, Nützliches und Weises von mir zu geben. [...] Ich fühle mich mehr als ‚Grundschullehrerin‘ und nicht [als] ‚Musiklehrerin‘. [...] Ich habe nie das Gefühl gehabt, wirklich ausgebildet zu sein. [...] Jetzt soll natürlich [...] [eine] Doktorarbeit nicht meine Unfähigkeit öffentlich machen...*“ (Vorgespräch per Mail)

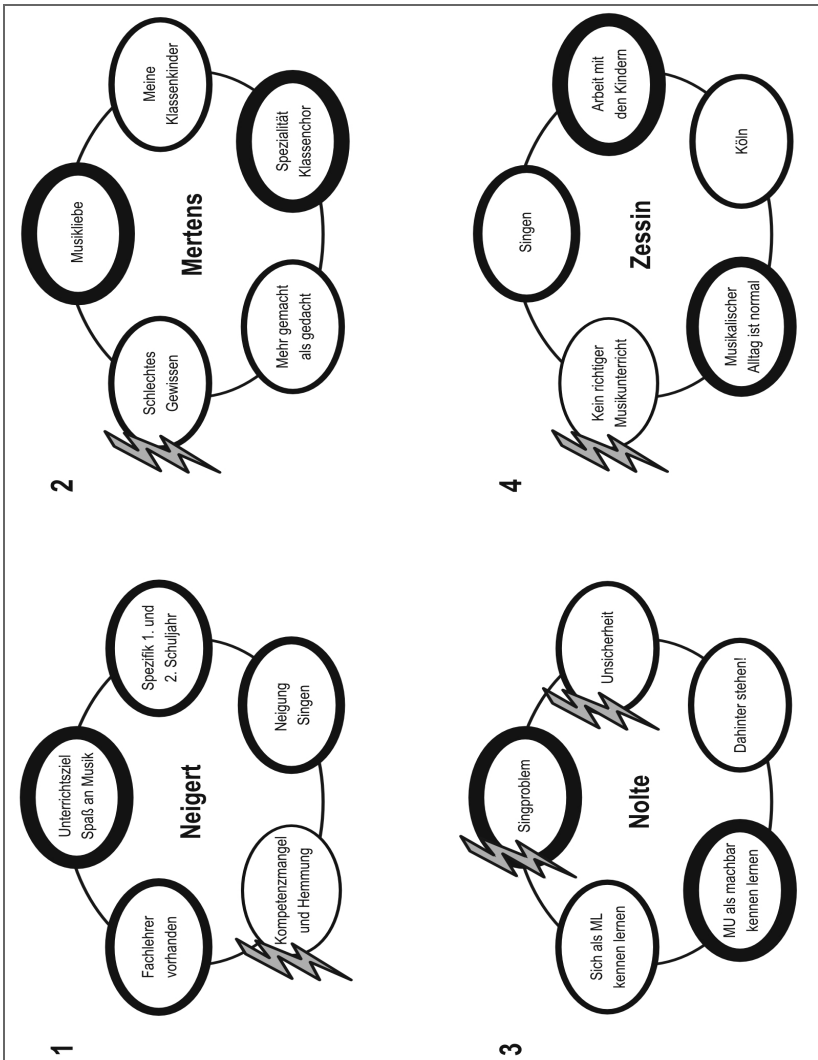
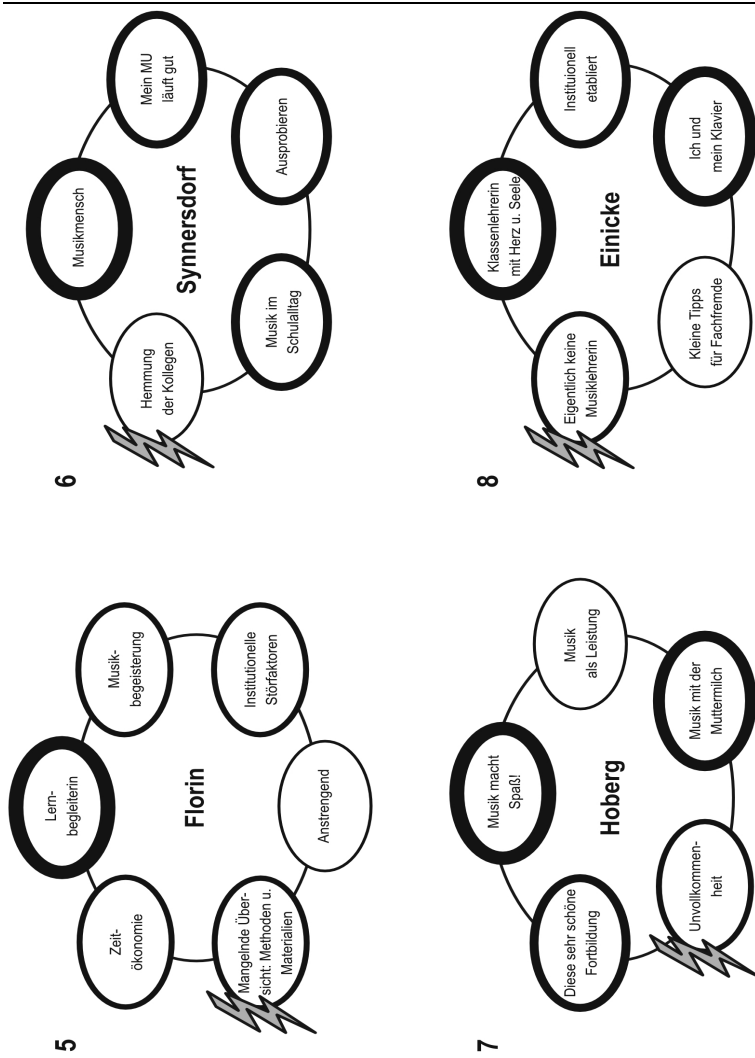


Abbildung 5: Übersicht der Hauptkategorie-Graphiken aller Probanden unter Kennzeichnung der empfundenen Unzulänglichkeiten



In den genannten Zitaten spiegelt sich in etwa das Verhältnis von konkret benannten Unzulänglichkeiten (z. B. Herrn Hobergs Schwierigkeiten beim Blattspiel) einerseits (s. Kapitel 6.1.1) und weit vageren Formulierungen zu eigenen Unzulänglichkeiten andererseits wider, wie es sich in den Interviews findet (s. Kapitel 6.1.2). So spricht z. B. Frau Neigert davon, dass den Kindern in ihrem Unterricht „*einiges*“ fehle, und die studierte Musiklehrerin Einicke spricht zunächst nicht näher spezifiziert von ihrer „*Unfähigkeit*“, die sie ungerne in einer Doktorarbeit enthüllt wissen möchte.

6.1.1 Konkret benannte Unzulänglichkeiten

Bei eingehender Betrachtung der konkret benannten empfundenen Unzulänglichkeiten der eigenen Person wurde deutlich, dass nicht nur persönliche Voraussetzungen als nachteilig für den eigenen Musikunterricht beschrieben werden, sondern ebenso eigene Verhaltensweisen.

6.1.1.1 Voraussetzungen der eigenen Person

6.1.1.1.1 ... ohne negative Auswirkungen auf den eigenen Unterricht

Ein erster Bruch im Zusammenhang mit den Unzulänglichkeitszuschreibungen liegt darin, dass zwei Gesprächspartner, Herr Hoberg und Frau Einicke, mit Blick auf ihren Musikunterricht konkrete Unzulänglichkeiten empfinden, die ihnen aber – auch nach eigenem Ermessen – im Grundschulmusikunterricht gar nicht im Wege stehen. Dennoch äußert Herr Hoberg seine Schwierigkeiten beim klassischen Gitarrenspiel nach Noten gleich als erste Antwort auf die Frage, wie er sich als Grundschulmusiklehrer beschreiben würde. Auch sein mangelndes Zutrauen, mit anderen Leuten in einer Band zu spielen (s. HK „Unvollkommenheit“), scheint für sein Selbstbild als Musiklehrer eine wichtige Rolle zu spielen, obwohl auch das für seinen Grundschulmusikunterricht ohne Bedeutung ist. Ähnliches findet sich im Interview mit Frau Einicke: Auf die wiederholte Frage, worauf sie sich im Vorgespräch bezogen habe, als sie von ihrer „*Unfähigkeit*“ als Musiklehrerin sprach und davon, dass sie zu sich selbst „*als Musikfachfrau ein gespaltenes Verhältnis*“ habe, berichtet sie von ihren mangelhaften Tonsatzkenntnissen: „*Schon beim Quintenzirkel muss ich drüber nachdenken.*“ Sie schiebt aber gleich hinterher: „*Der*

kommt ja gar nicht vor in der Grundschule, ne?“ Auch ihr Klavierspiel ist ihres Erachtens verbesserungswürdig: „Oder auch zum Beispiel beim Klavierspielen: Bin ich nicht so klasse. [...] Ich finde schon, dass man das auch alles noch ein bisschen besser hätte machen können. Ich kann aber nicht besser spielen. Solche Dinge.“ Auf meine Frage, ob sie meine, dass den Kindern dadurch im Musikunterricht etwas entgehe, antwortet sie aber mit „*Nein.*“ Die beiden Gesprächspartner des Samples, die eine Lehrbefähigung für das Fach Musik besitzen, nennen also beide letztlich keine konkreten eigenen Unzulänglichkeiten, die Nachteile für ihren Grundschulmusikunterricht hätten, und dennoch verweisen sie beide gleich im ersten Redeakt bzw. im Vorgespräch auf ihre Unzulänglichkeiten. Dieser Teil ihres jeweiligen musikalischen Selbstkonzepts, vermisste musikalische Fähigkeiten, Kenntnisse und Zutrauen, scheint also prägend für das Selbstbild als Musiklehrer zu sein, trotz seiner Bedeutungslosigkeit für die Qualität des eigenen Unterrichts. Die Beispiele werden daher im Kapitel ‚Diffuse Unzulänglichkeiten‘ (6.1.2) teilweise noch einmal aufgegriffen.

6.1.1.1.2 ... mit negativen Auswirkungen auf den eigenen Unterricht

Voraussetzungen der eigenen Person, die für den Musikunterricht als hinderlich empfunden werden, werden erstaunlich selten konkret benannt und differieren von Person zu Person. Sie lassen sich unterscheiden in 1. mangelnde musikalische Fähigkeiten und Kenntnisse, 2. mangelnde musikdidaktische Fähigkeiten und Kenntnisse und 3. Hemmungen:

1. Mangelnde musikalische Fähigkeiten und Kenntnisse:

- Singproblem (Nolte)
- Nicht vom Blatt singen können (Neigert)
- Notation eines Mitspiel-Satzes nicht verstehen (Mertens)
- Gitarrenbegleitung erst üben müssen (Zessin)
- Den Kindern auf ihren privaten Instrumenten nichts beibringen können (Zessin)

2. Mangelnde musikdidaktische Fähigkeiten und Kenntnisse:

- Wenig Kenntnis fachspezifischer Freiarbeitsmaterialien und -methoden (Florin)

- Mangelndes Beurteilungsvermögen in Bezug auf Schulbücher (Florin)
- Schwierigkeiten, Musiktheorie zu vermitteln (Neigert, Zessin)
- Mangelnde Expertise im Einsatz von Orff-Instrumenten (Neigert)
- Mangelndes Lied-Repertoire (Nolte)

3. Hemmungen:

- Hemmung, Musik zu unterrichten (Nolte)
(Synnersdorf, Einicke, Florin sprechen mit Bezug auf Andere ebenfalls davon)
- Hemmung, die eigenen Instrumente im Musikunterricht einzusetzen (Nolte)
- Hemmung, vor/mit den Kindern zu tanzen (Neigert)

Zu bedenken ist bei dieser Aufzählung, dass es sich hier um Angaben der Gesprächspartner handelt, die ich für eine Systematisierung aus den freien Gesprächen extrahiert habe. Wären die Gesprächspartner systematisch zu allen oben genannten Unzulänglichkeiten befragt worden, wäre vermutlich eine größere Übereinstimmung zwischen den Probanden sichtbar geworden.

6.1.1.2 Verhaltensweisen der eigenen Person

Die Gesprächspartner nennen neben den Voraussetzungen der eigenen Person auch eigene Verhaltensweisen, die sie als unzulänglich empfinden. Die beschriebenen Handlungen bzw. Unterlassungen an sich finden oft große probandenübergreifende Übereinstimmung, allerdings empfindet nicht jeder der Probanden das jeweilige Verhalten als unzulänglich, sondern möglicherweise sogar als sinnvollste Art zu unterrichten. Ich werde deshalb auch solche Probanden zu Wort kommen lassen, die sich auf den jeweils besprochenen Aspekt bezogen selbst keine Unzulänglichkeit zuschreiben, mit dem Ziel die Brüche aufzudecken, die mit den ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ in Verbindung stehen. Ein solcher Bruch kann darin liegen, dass jemand eine solche eigene Verhaltensweise als unzulänglich empfindet, die andere Probanden aber für gerechtfertigt oder sogar wichtig halten. Mehrfach rechtfertigen die Gesprächspartner sogar selbst eine zunächst als unzulänglich dargestellte Verhaltensweise

im Nachhinein – allerdings scheint ihnen das in der Regel trotzdem nicht die Last von den Schultern zu nehmen, das eigene Verhalten als unzulänglich zu empfinden. In der folgenden Aufzählung sind nur die Namen der Probanden angegeben, die ihre Verhaltensweise als unzulänglich darstellen; die anderen Gesprächspartner kommen erst später zu Wort.

- Gelegentlich den Musikunterricht ausfallen lassen (Zessin, Einicke)
- Nicht den gesamten Lehrplan erfüllen (Mertens, Zessin, Neigert)
 - Monokultur des Singens (Mertens, Zessin)
 - Keine/wenig ,Theorie‘¹⁰³ (Neigert, Zessin)
 - Selten instrumentales Musizieren (Mertens, Neigert)
 - Keine Mitspielsätze (Mertens)
 - Wenig Tänze (Neigert, Hoberg)
- Sich nicht so ausführlich wie möglich vorbereiten (Mertens, Florin, Zessin)
- Viel frontal unterrichten (Florin)

Im Folgenden seien nun alle aufgezählten Punkte kurz angesprochen und beispielhaft mit einigen Zitaten veranschaulicht.

Gelegentlich den Musikunterricht ausfallen lassen

Frau Zessin begründet ihr Urteil über ihren Musikunterricht („*Es läuft mehr oder weniger, muss ich wirklich sagen...*“) damit, dass sie ihn gelegentlich ausfallen lasse: „... *denn manchmal schludere ich die Stunde halt. Ich bin da nicht so ganz konsequent.*“ Allerdings schiebt sie gleich hinterher: „*Es gibt Zeiten, da muss man viel Musik machen, viel singen. Wenn wir Konzerte haben oder so was, dann müssen wir halt viel ran.*

¹⁰³Ich übernehme hier den Begriff „Theorie“ aus den Daten. Sowohl Frau Zessin und Frau Neigert als auch Herr Hoberg nennen ihn und verwenden ihn relativ einheitlich. Theorievermittlung scheinen sie sich als zeitlich abgrenzbare Teileinheit des Unterrichts vorzustellen, im Grundschulmusikunterricht im Wesentlichen in den Bereichen Notenlehre, Musikgeschichte und Instrumentenkunde. Während für Herrn Hoberg Theorie eher staubig und praxisfern konnotiert zu sein scheint, sprechen Frau Neigert und Frau Zessin eher ehrfürchtig über die Theorievermittlung. Für eine Auseinandersetzung mit dem Theoriebegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, auch im Hinblick auf das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ vgl. Niessen 2006, S. 14-33.

Und dann gibt es wieder Zeiten, da muss ich sagen, fällt die [Musikstunde] schon mal als Deutschstunde aus oder so. Aber die Kinder fordern sie ein.“ Vermutlich fällt Frau Zessins Musikunterricht also gar nicht so oft aus, da die Kinder ihn einfordern, außerdem wird der gelegentliche Ausfall durch andere musikintensive Arbeitsphasen kompensiert: *„Dann holen wir das irgendwann mal nach. [...] Ich denke, das kommt schon nicht zu kurz.“* Genau wie Frau Zessin rechtfertigt auch Frau Einicke selbst ihr Verhalten, das sie zunächst als unzulänglich darstellt: *„Wenn ich in meiner eigenen Klasse bin, kann ich auch immer sagen ‚Ääh, ich hab jetzt noch kein Musik gemacht, aber ääh, wir machen mal nächste Woche ein bisschen mehr Musik. / (Hält Hand vor Mund:) Ist ja alles gar nicht rechtens hier, ne?! (Lacht) // Und dann lässt man so was schon mal ausfallen. Aber ich [...] kann das für mich immer noch rechtfertigen, weil ich letztendlich doch unterm Strich den Musikunterricht schon mache.“* Gerade wenn im dritten Schuljahr die Vergleichsarbeiten stattfinden, sei dies eine typische Phase, in der der Musikunterricht etwas kurz komme, dafür umfasse bei ihr aber beispielsweise der Anfangsunterricht *„ganz automatisch“* *„sehr viel mehr Musik“*. Sie fürchtet allerdings, dass viele fachfremde Kollegen nicht auf den vorgeschriebenen Umfang an Musikunterricht kommen, da sie ihn nicht gerne erteilten, und somit ausgefallene Stunden nicht nachholten.

Nicht den gesamten Lehrplan erfüllen

Wenn Gesprächspartner deutlich machen, dass sie nicht jeden Bereich des Lehrplans mit derselben Konsequenz abdecken (*„Ich denke so, vom Lehrplan her, da bleiben immer viele Lücken. Was man nicht so schafft.“* (Hoberg)), dann sind dabei zum einen die vermeintliche Monokultur des Singens und zum anderen das Vernachlässigen von ‚Theorie‘ zwei prominente Muster: *„Ich mach eben wirklich nur Liedgut. Ich mache also wenig Theorie. [...] Es ist eben wirklich kein Musikunterricht“* (Zessin). Auch Frau Mertens kündigte im Vorgespräch an: *„Ich singe höchstens mal mit denen.“* Bei beiden Probandinnen liegt der Bruch im Zusammenhang mit dieser Unzulänglichkeitszuschreibung darin, dass sie de facto neben dem Singen mit ihren Kindern noch zahlreiche andere musikalische und musikbezogene Aktivitäten durchführen, wie die weiteren Inter-

viewerzählungen schnell offenbaren und auch die Unterrichtsbeobachtung zeigte. Wenn es sich also nicht um eine Ausschließlichkeit des Singens in ihrem Unterricht handelt, lässt sich diesbezüglich nur noch von einem Schwerpunkt auf dem Singen sprechen. Ein solcher Schwerpunkt wiederum trifft auch auf den Unterricht von Frau Neigert, Herrn Hoberg und Frau Einicke zu, was diese drei keineswegs als unzulänglich ansehen, sondern für sinnvoll halten. Singen bietet sich aus Sicht der Probanden an, weil die Kinder „*einfach gerne singen*“ (Zessin), weil damit die Hemmung vorm eigenen Singen und Musizieren überwunden werden und der „*Funke überspringen*“ kann (Hoberg), weil der Umgang „*mit der eigenen Stimme*“ geübt wird (Mertens), weil Singen das „*Gemeinschaftsgefühl*“ stärkt (Einicke) und „*zusammenhält*“ (Zessin), weil sich die Kinder – wie im Alltag bemerkbar und durch Untersuchungen erwiesen sei – durch Singen „*ausgeglichen fühlen, sich besser konzentrieren können*“ (Einicke), sich Singen für Rituale im Schulalltag eignet, z. B. als „*Eingangsgesang- und Ausgangslied*“ (Hoberg) oder als „*Gebet*“ (Nolte), weil es den Schulalltag belebt, „*wenn die Arbeitsphasen zwischendurch sehr lang*“ werden (Hoberg) und wenn man merkt, „*die sind jetzt irgendwie platt, die brauchen jetzt mal ein Liedchen mit Bewegung*“ (Mertens), und weil es „*immer wieder einen Anlass*“ für einen Auftritt gibt, der die Kinder mit dem „*Gefühl, vor Publikum*“ zu stehen, vertraut macht. Ein Schwerpunkt auf Singen an sich kann also nicht als Unzulänglichkeit betrachtet werden. Allerdings kann damit natürlich dennoch eine Vernachlässigung einiger Lehrplaninhalte einhergehen, wie es nach Selbstaussage bei Frau Neigert der Fall ist: „*Denen [= den Kindern] fehlt dann doch einiges. Denn worauf sich mein Musikunterricht im Grunde genommen reduzierte, war Singen, Geräusche hören, Taktempfinden. Und diese Dinge, da konnte ich mich ja nur drauf beschränken.*“ Zu den oben genannten fachlichen, überfachlichen und institutionellen Begründungen für das Singen in der Grundschule und zu den persönlichen fachlichen Voraussetzungen kommen nun die persönlichen Neigungen der Lehrer hinzu. Bei mehreren Gesprächspartnern, so bei Frau Zessin (s. HK ‚Singen‘), Frau Mertens (s. HK ‚Spezialität Klassenchor‘), Frau Neigert (s. HK ‚Neigung Singen‘), Herr Hoberg und Frau Einicke stellt das gemeinsame Singen eine solche Neigung dar. Für Frau Synnersdorf und Frau Florin gilt das

zwar auch, sie heben das Singen in ihren Erzählungen aber nicht so sehr unter den verschiedenen Aktivitäten ihres Musikunterrichts hervor.

Als Beispiel für eine musikbezogene Aktivität, der die Gesprächspartner eher ‚abgeneigt‘ sind, lässt sich das Tanzen bei Herrn Hoberg anbringen: *„Was ich nicht so gerne mach, sind eben Tänze. Wenn es so aufs Schuljahresende zugeht, dann übe ich so was schon ein, ansonsten kommt es eher zu kurz bei mir.“* Bei Frau Neigert sind es ebenfalls Tänze, die sie nicht so gerne im Unterricht durchführt, obwohl sie sich die Fähigkeit eigentlich zuschreiben würde und privat auch gern tanzt (s. HK ‚Kompetenzmangel und Hemmung‘). Frau Nolte formuliert ganz explizit, dass es ihres Erachtens zumindest für sie in ihrer Situation (erstes Jahr Musikunterricht, obwohl sie ursprünglich nie Musik unterrichten wollte) genau das Richtige sei, ihren Musikunterricht zunächst vor allem auf solche Bereiche zu fokussieren, die ihr selbst besonders liegen: *„Ich mach erstmal das, wo ich selber mehr Freude dran habe“* (s. HK ‚Sich als ML kennen lernen‘). Denn sie möchte ihre Hemmungen vor dem Fach reduzieren und außerdem hinter dem stehen können, was sie mit den Kindern macht (s. HK ‚Dahinter stehen‘). Wenn es beispielsweise ums Musikhören geht, dann gefällt es ihr besonders gut, mit den Kindern Gehörtes graphisch darzustellen.

Was das Vernachlässigen des instrumentalen Musizierens angeht, so ist erstens festzuhalten, dass sowohl Frau Neigert als auch Frau Mertens, die diese eigene Verhaltensweise als Unzulänglichkeit darstellen, zumindest schon mehrfach mit Klassen Geschichten vertont und Orff-Instrumente zum Einsatz gebracht haben. Tatsächlich noch nie hat Frau Mertens Mitspiel-Sätze durchgeführt. Allerdings machen widrige Bedingungen in der Schule das auch schwierig: Weder ist ein kompletter Instrumentensatz vorhanden, noch hält sie das bei einer Gruppenstärke von 24 Kindern für durchführbar. Damit liefert sie also selbst Argumente, die ihre Unzulänglichkeit relativieren. Ähnliches berichtet die studierte Musiklehrerin Frau Einicke, die instrumentales Musizieren als für die Lehrperson sehr anstrengend beschreibt:

„Am leichtesten fällt es mir, mit den Kindern zu singen. [...] Während wenn du Instrumente rausholst oder solche Dinge machst, das finde ich auch immer sehr, sehr anstrengend. Das kann ich auch nicht immer. Dazu musst du dann wirklich auch die Power haben. Und manchmal, wenn du wirklich viel-

leicht auch selber mal schlecht drauf bist, dann ist das nicht so einfach. Weil das immer sehr laut ist, immer sehr wild ist. Und du musst sehr kämpfen, um die Disziplin da rein zu kriegen, solche Dinge mit denen zu machen. Das macht das einfach anstrengend.“

Sich nicht so ausführlich wie möglich vorbereiten

Wenn Gesprächspartner von mangelnden musikalischen oder musikdidaktischen Fähigkeiten und Kenntnissen sprechen, dann geben sie meist zu verstehen, dass sie durch eine entsprechend ausführlichere Vorbereitung diese Defizite wettmachen könnten. Diesen Arbeitsaufwand für das einstündige Fach nicht immer zu betreiben, sehen sie aber durch den Zeitmangel im Berufsalltag gerechtfertigt:

Zessin: „Ja, das ist manchmal auch ein Zeitproblem, ne? Wirklich, die Vorbereitung von solchen Stunden, das kann ich ja eigentlich immer nur nachts machen, weil Schulleitung und Klasse, das ist viel. Und dann denke ich immer: Wenn ich dann noch so eine Musikstunde so ausgebreitet vorbereiten muss, ich brauch dafür Zeit. Und muss mich wirklich richtig reinarbeiten, ne?“

Florin: „Ich könnte das bestimmt noch besser machen, aber [...] ich muss das ökonomisch sehen.“ „Ich könnte da [= an gute Freiarbeitsmaterialien] dran kommen, aber es ist sehr zeitaufwändig. Viele Sachen muss man auch selber herstellen. [...] Das ist toll, aber da sitz ich dann stundenlang dran und das dann auch für ein Fach, was ich eine Stunde oder zwei Stunden die Woche unterrichte, da muss man das irgendwann ökonomisch sehen.“

Mertens: „Das [= Lehrerband Rondo 1] hatte ich mir für die Sommerferien mitgenommen, weil ich mich nämlich eigentlich grundbilden wollte. [...] Aber das ist unheimlich umfangreich. [...] Und ich hab es eben nicht geschafft [...]. Aber gut, in den Ferien braucht man dann einfach auch Ferien, ne? Das ist völlig klar.“

Anders als die drei gerade zitierten Gesprächspartnerinnen unterscheidet Frau Neigert explizit zwischen einzelnen musikalischen Fertigkeiten und musikwissenschaftlichen Kenntnissen, die man sich in der Unterrichtsvorbereitung selbst aneignen könne auf der einen und der adäquaten musikdidaktischen Umsetzung auf der anderen Seite. Die hält sie ohne Anleitung von außen auch bei mehr Zeitinvestition für nur begrenzt realisierbar: *„Selbst wenn ich mir also diese einzelnen Sachen, die man sich theoretisch dann noch aneignen kann, angeeignet hatte, [...] [wurde es*

schwierig] die weiterzugeben. Dann, denk ich also doch, ist man an seinen Grenzen.“ Als Beispiel nennt sie den Umgang mit Orff-Instrumenten, die eine junge Kollegin *„noch ganz anders einsetzte“*.

Viel frontal unterrichten

Frau Florin und Herr Hoberg finden es bedauerlich, dass ihr Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern stärker lehrerzentriert geprägt ist. Während Herr Hoberg dafür aber auch einige Gründe in der Beschaffenheit des Fachs sieht, ist Frau Florin (s. HK ‚Lernbegleiterin‘) davon überzeugt, dass es lediglich an ihrem mangelnden fachdidaktischen Wissen und ihrem mangelnden Zugriff auf geeignete Materialien liegt, dass sie es nicht schafft, den Unterricht, *„freier“*, *„offener“* und weniger *„einseitig“* zu gestalten (s. HK ‚Mangelnde Übersicht Methoden & Materialien‘). Sie denkt, dass Musikunterricht *„wie jeder [andere] Unterricht auch einer ist, in dem eben nach handlungsorientierten Phasen oder auch nach gemeinsamen Phasen immer mal wieder Einzel-Phasen kommen müssen“*, wofür man aber Materialien wie gute *„Karteien, Bücher, Nachschlagewerke oder sogar Internetseiten“* brauche: *„Gibt’s mit Sicherheit.“* Wenn Musik also diesbezüglich ein Fach ist wie alle anderen, liegt es nur an ihrer Unzulänglichkeit, wenn ihr der Musikunterricht nicht so methodisch gut aufbereitet gelingt wie in anderen Fächern. Auch Herr Hoberg findet seinen Musikunterricht *„mehr frontal, als [er] sein sollte.“* Allerdings hält er vor allem das an anderer Stelle als wichtig beschriebene Singen weitgehend für *„eine frontale Angelegenheit“*. Andere musikbezogene Aktivitäten seien zwar einfacher in die Hände der Kinder zu geben, so das Erfinden von Tänzen oder Verklänglichungen. Allerdings Sorge die dem Musikunterricht eigene Lautstärke, die beispielsweise mit Verklänglichungen unweigerlich verbunden ist, dafür, dass *„leider doch noch der größte Teil [des Musikunterrichts] eben frontal [geleitet wird], weil es sonst so unruhig wird.“* Für Herrn Hoberg bleibt Musik bei aller Bemühung um weniger Lehrerzentrierung *„das Fach, wo am wenigsten Stillarbeit in dem Sinne möglich ist oder auch langweilig wäre.“* Mehrfach heben verschiedene Gesprächspartner gerade die Qualität des Faches Musik heraus, die in der – meist frontal geleiteten – ‚gemeinschaftsbildenden‘ Gruppenaktivität liege: *„Wir machen auch viel freie Arbeit und jeder was*

anders, aber diese Gruppengeschichten, also gerade auch beim Text-Nachsprechen, da merk ich dann, das fördert auch so ein Gruppengefühl, also gerade dann das gemeinsame Nachsprechen. Und es zentriert sie auf eine Sache“ (Mertens).

6.1.1.3 Weitere Hinweise auf konkret empfundene Unzulänglichkeiten

In der Datenanalyse zeigte sich von Beginn an, dass sich das eigene Selbstkonzept nicht nur in Aussagen über eigene Voraussetzungen und Verhaltensweisen manifestiert, sondern auch in Fremdaussagen zu anderen, ‚besseren‘ Musiklehrern sowie in eigenen Zukunftsplänen, die mitunter gegenwärtig empfundene Unzulänglichkeiten spiegeln. Obwohl es in diesem Kapitel letztlich darum geht, Unzulänglichkeiten zu identifizieren, die die Gesprächspartner sich gegenwärtig selbst zuschreiben, lohnt es sich daher, den Blick auch auf die beiden anderen genannten Bereiche zu richten.

6.1.1.3.1 Vorzüge anderer Musiklehrer

Die Aussagen darüber, welche Vorzüge andere, ‚bessere‘ Musiklehrer haben, also welche günstigeren Voraussetzungen sie mitbringen und was sie besser machen, lassen sich im Wesentlichen auf drei Hauptmotive zusammenführen: Erstens wird ein großer Vorteil darin gesehen, wenn Grundschullehrer ein Harmonieinstrument beherrschen, mit dem sie Kinder beim Singen begleiten können. Zweitens wird ein privater, selbstgewählter musikpraktischer Umgang mit Musik als sehr günstig empfunden und drittens bestimmte musikdidaktische Kompetenzen. Für Frau Neigert, Frau Mertens, Frau Nolte und Frau Synnersdorf ist die Fähigkeit, ein Begleitinstrument spielen zu können, ein wichtiger Vorteil, den andere Musiklehrer ihnen voraus haben. Dessen Nutzen wird auch einhellig von den Probanden benannt, die ein solches Instrument in ihrem Musikunterricht einsetzen können und das auch tun (Einicke, Hoberg, Florin; Zessin selten).¹⁰⁴ Übereinstimmend nennen beide Gruppen die folgenden Vorteile:

¹⁰⁴Dies ist insofern interessant, als ich nach Brüchen im Zusammenhang mit der Unzulänglichkeitszuschreibung suche. Ein Bruch läge vor, würden die einen sich mit Blick auf den Musikunterricht unzulänglich fühlen, weil ein bestimmtes Attribut auf sie nicht zutrifft, gleichzeitig aber diejenigen, auf die es zutrifft, darin keinen Vorteil für den Musikunterricht sehen.

Die Instrumentalbegleitung motiviert die Kinder in besonderem Maße. So lässt es sich auch einsetzen, wenn im Schulalltag Unruhe herrscht, um ohne mahnende Worte die Aufmerksamkeit der Kinder in einem gemeinsamen, begleiteten Lied zu bündeln. Elementares Instrumentalspiel der Kinder lässt sich durch die Begleitung des Lehrers anreichern und damit die Erlebniswirkung für die Kinder steigern. Im Gegensatz zum Singen zur Begleit-CD muss man, gerade wenn man vom Blatt spielen kann, keine umfassenden Vorbereitungen treffen, um mit den Kindern begleitet zu singen, das Begleitinstrument kann jederzeit spontan eingesetzt werden.

Vor allem Frau Nolte hebt hervor, wie günstig es für den eigenen Musikunterricht sei, wenn der Lehrer auch privat musikpraktisch aktiv ist und seine *„Lebenseinstellungen ganz viel mit Musik zu tun“* haben, da er dann dadurch für Musik *„begeistern“* kann, dass er selbst richtig *„dahinter steht“* (s. HK ‚Dahinter stehen‘). Sie hebt hervor, dass anders als bei fachfremden bei allen studierten Musiklehrern davon auszugehen ist, dass diese *„sich das wirklich als Fach ausgesucht haben.“* Auch Frau Zessin verleiht im Interview ihrer eigenen Begeisterung darüber Ausdruck, wenn ein Musiklehrer *„mehrere Instrumente kann“* oder *„wunderbar“* sein Hauptinstrument beherrscht.

Es finden sich einige konkrete Zuschreibungen gegenüber studierten Musiklehrern, die deren musikdidaktische Kompetenzen betreffen: Ein studierter Musiklehrer könne gezielt Themen und Methoden *„auswählen und weiß, was jetzt wirklich wichtig ist für Kinder“* (Nolte). Er weiß: *„Wie kann ich einzelne Kinder vielleicht noch mal genauer fördern, wo kann ich vielleicht Talente entdecken?“* (Nolte). Studierte Musiklehrer wissen möglicherweise noch besser (als Frau Synnersdorf) einen Kanon einzuüben, *„wie die Einsätze sind oder wie man denen das wirklich beibringt, dass die dann drei- oder vierstimmig nachher singen könnten.“* Frau Neigert kennt eine studierte Musiklehrerin, die *„das Orff-Instrumentarium noch ganz anders einsetzte“*. Herr Hoberg kann sich im Unterschied zu seiner Person nur vorstellen, dass studierte Musiklehrer den Lehrplan vielleicht noch gewissenhafter verfolgen würden als er.

6.1.1.3.2 Eigene Pläne für die Zukunft

Auch wenn die Gesprächspartner erzählen, was sie in näherer oder fernerer Zukunft gerne ändern wollen, können sich darin empfundene Unzu-

länglichkeiten spiegeln. So würde zum Beispiel Frau Nolte gerne an einer Fortbildung teilnehmen, die *„unterrichtspraktische Sachen [vermittelt], die man eben nicht so in den normalen Lehrbüchern findet. Einfach Dinge, neuere Sachen, die man einfach mal ausprobieren kann, Unterrichtsbeispiele“*, sie empfindet also ihren Überblick über unterrichtspraktische Ideen und Materialien als zu eingeschränkt. Auch Frau Florin *„würde einfach mal gerne überblicken, was dieses Fach in der Grundschule so alles umfasst. Und dann würde ich [...] versuchen, im nächsten Durchgang andere Schwerpunkte zu setzen. Mehr Materialien zusammenzustellen, also einfach bessere Unterrichtsreihen zu haben, vielleicht mir dann auch mal ein Urteil über dieses Buch bilden zu können.“* Nun sind Frau Nolte und Frau Florin beide Berufsanfängerinnen, bei denen sich ein Teil dieser Zukunftspläne schlicht durch die längere Berufserfahrung realisieren wird. Bei Frau Mertens Idee, einmal den Rondo-Ordner durchzuarbeiten, handelt es sich hingegen schon um einen ‚älteren Zukunftsplan‘.

Ein anderes, immer wiederkehrendes Motiv liegt darin, dass alle Probanden den Wunsch äußern, bald privat wieder stärker musikpraktisch aktiv zu werden. Ob sich darin im Einzelfall tatsächlich empfundene Unzulänglichkeiten manifestieren, oder aber wie im folgenden Beispiel bei Frau Florin lediglich die Freude am Musizieren diesen Wunsch hervorruft, lässt sich nicht immer eindeutig herausfinden: *„Ich habe mal ein halbes Jahr Gesangsunterricht genommen. Das möchte ich auch irgendwann wieder aufnehmen. Das hat Spaß gemacht. Aber dann kam der Beruf.“* Interessant ist, dass viele Gesprächspartner explizit formulieren, dass sie das jeweilige Instrument ‚für sich‘ erlernen möchten, nicht in erster Linie wegen des Nutzens für die Schule, so Frau Synnersdorf: *Also, ich würde ja jetzt gerne noch ein bisschen Klavier [lernen]. Aber eher für mich selber, also jetzt nicht unbedingt, [...] damit ich noch besser Musik unterrichte. Das ist noch nicht mal so.“* Frau Neigert trifft dieselbe Unterscheidung, wenn sie von der Gitarre erzählt, die sie einerseits ‚einfach so‘ schön findet und andererseits gleichzeitig nützlich für die Schule: *„Ach, irgendwann mach ich noch mal Gitarre, das ist so schön!‘ So find ich’s schön; in der Schule ist es super.“* Frau Einicke, die im schulpraktischen Instrumentalspiel bereits versiert ist, sagt ausdrücklich, ihr Klavier-

unterricht sei „*nur für mich!*“. Und auch bei Frau Mertens wird dieselbe Unterscheidung deutlich:

Mertens: *„Ich hab das Gefühl, da steht noch was an... [...] Also, ich liebe Saxophon. [...] Und ich habe jetzt von dem verstorbenen Mann meiner Tante eine Gitarre geschenkt bekommen, die liegt oben auf dem Schrank und die wartet auf mich. Und ich hab mir immer gedacht, Gitarre wär ganz praktisch. Weil man kann dann so wundervoll begleiten in der Schule.“*

Interviewerin: *„Sprich, das, was da ansteht, würden Sie – wenn Sie jetzt Gitarre lernen würden – gleichzeitig für sich machen, weil es Ihnen so Spaß macht, Musik zu machen, und gleichzeitig aber auch für die Schule?“*

Mertens: *„Nein, erstmal für mich, ja? Erstmal für mich. Aber es hat halt auch diesen praktisch Nutzen, man könnte die eben halt.../ Aber ich hab im Moment überhaupt keine Zeit. Also das dauert noch. Vielleicht, wenn ich dann mal alleinstehend bin [...]. Mal gucken.“*

Dennoch kann der Plan, „nur für sich privat“ ein Instrument zu lernen, u.U. trotzdem auf ein Unzulänglichkeitsempfinden mit Blick auf den eigenen Musikunterricht hindeuten. Denn auch private Musikpraxis war ja vor allem von Frau Nolte als vorteilhaft für einen Grundschulmusiklehrer herausgestellt worden. Außerdem nannten sowohl Frau Einicke als auch Herr Hoberg angesprochen auf ihren Musikunterricht Unzulänglichkeiten im Bereich des anspruchsvollen Instrumentalspiels, auch wenn diese Unzulänglichkeiten sich als nicht direkt für den Grundschulmusikunterricht relevant erwiesen. Auch die drei noch nicht genannten Gesprächspartner haben musikpraktische Pläne: Frau Zessin gab im Interview an bald wieder Klavierunterricht nehmen zu wollen und hat einige Monate später tatsächlich damit begonnen, Frau Nolte möchte gerne wieder Gitarrenunterricht nehmen und Herr Hoberg mit anderen zusammen Bandmusik machen.

Ein utopischer Zukunftsplan, der von zwei Gesprächspartnern genannt wird, soll hier abschließend Erwähnung finden: Hätten sie die Wahl, würden sowohl Herr Hoberg als auch Frau Mertens beim nächsten Mal Musik als Studienfach wählen:

Hoberg: *„Und zum jetzigen Zeitpunkt, wenn ich jetzt noch mal studieren würde, dann würde ich wahrscheinlich sogar Musik als Fach belegen, ne?“*

Mertens: *„Und ich könnte mir sogar vorstellen, dass ich in meinem nächsten Leben vielleicht sogar Musik studiere.“*

6.1.2 Diffuse Unzulänglichkeiten

Die Einzelfallvorstellungen hinterlassen m. E. den starken Eindruck, dass die Probanden neben den bereits genannten konkreten Unzulänglichkeiten diffuse Unzulänglichkeiten empfinden, die letztlich im Gespräch nicht konkretisiert werden, die aber gerade in ihrer Unbestimmtheit großen Einfluss auf das Selbstbild als Musiklehrer ausüben. Diese vagen Unzulänglichkeitsbeschreibungen lassen sich in vier Bereiche untergliedern, für die ich Zitate oder Hauptkategorien von einzelnen Probanden als sprechende Überschriften gewählt habe: „Schlechtes Gefühl“ (Mertens), ‚Kompetenzmangel‘ (HK Neigert), „Nicht studiert“ (Nolte), und „Kein Musikunterricht“ (Zessin).

6.1.2.1 Schlechtes Gefühl

In den Interviews finden sich zahlreiche Begriffe zur Umschreibung eines ‚schlechten Gefühls‘, das Fachfremde mit Blick auf ihren Musikunterricht beschleichen kann: „*Schlechtes Gefühl*“, „*Hemmung*“, „*Hemmschwelle*“, „*Angst*“, „*Sorge*“, „*Unsicherheit*“, „*schlechtes Gewissen*“. Von diesen Ausprägungen eines un guten Gefühls trat die „*Hemmung*“ am prominentesten hervor.

Bei den vier weniger musikpraktisch vorgebildeten Gesprächspartnern (Neigert, Mertens, Nolte, Zessin) lassen sich solche schlechten Gefühle mit Blick auf den eigenen Musikunterricht identifizieren. Bei Frau Nolte hatte die Hemmung davor, Musik zu unterrichten, einen ganz konkreten Grund: ihre Schwierigkeiten mit dem Singen. Dennoch war ihre Hemmung, bevor sie tatsächlich Musik unterrichten musste, größer als durch ihre mangelnde Singfähigkeit gerechtfertigt. So stellte sie schnell fest, dass Musikunterricht eben „*nicht nur Singen*“ umfasst und dass es einige Bereiche des Musikunterrichts gibt, an denen sie Gefallen findet (vgl. HKs ‚Musik als machbar kennen lernen‘ und ‚Sich als ML kennen lernen‘). Sich zunächst auf diese Bereiche zu konzentrieren, ist ihr Weg, sich mehr und mehr mit dem Musikunterricht anzufreunden und ihre „*Unsicherheit*“ abzubauen. Frau Neigert fand es prinzipiell kein Problem, Musik zu unterrichten, fühlte sich aber für die höheren Klassen „*nicht mehr kompetent genug*“ und hatte außerdem eine „*Hemmung*“ davor, mit den Kindern in der Schule zu tanzen. Anders als bei Frau Noltens

Singproblem handelt es sich bei Frau Neigert nur um ein schulisches Problem, denn privat hat sie keine Schwierigkeiten zu tanzen. Sie vermutet, dass schon eine gezielte Fortbildung mit „Anleitung zum Tanzen“ mit Kindern ihr über diese Hemmung hätte hinweghelfen können. Frau Mertens spricht von einem „schlechten Gewissen“, das sie und ihre Kolleginnen im Fach Musik mit sich herumtragen:

„Wir kennen ja auch mittlerweile alle die neuen Lehrpläne und die sind ja sehr sehr kompakt und umfangreich. Und uns ist allen klar, dass wir Nicht-Musiker [...] diese Punkte gar nicht erfüllen können, weil uns einfach die Fachkompetenz fehlt. Das heißt, eigentlich sitzt allen Kollegen diese Stunde Musik im Nacken. Und wir sind natürlich bestrebt, regelmäßig Musikalisches mit den Kindern zu machen. [...] Also gerade in Musik haben wir alle ein schlechtes Gewissen irgendwo auch, oder ein schlechtes Gefühl.“

Das schlechte Gewissen unterscheidet sich von der Hemmung dadurch, dass es nicht zukunfts-, sondern vergangenheitsgerichtet ist und sich nicht direkt auf mangelnde Kompetenzen bezieht, sondern auf daraus resultierende unzulängliche Verhaltensweisen. Anders als beispielsweise Frau Einicke geht Frau Mertens davon aus, dass ihre fachfremden Kollegen „bestrebt“ sind, das Fach regelmäßig zu unterrichten. Dass sie aber den Lehrplan nicht vollständig erfüllen, und dass sie sich nicht noch ausführlicher und langfristiger auf den Unterricht vorbereiten, führt ihrer Meinung nach nicht nur bei ihr selbst zu einem schlechten Gewissen. Frau Zessin musste noch nie alleinverantwortlich den Musikunterricht in ihrer Klasse erteilen und sie würde „streiken,“ wollte man ihr dies „überdeuten,“ denn für diese Aufgabe hält sie sich für nicht qualifiziert. Sie wird von ihrer Kollegin Synnersdorf ausdrücklich als Beispiel einer Kollegin genannt, die vor dem Fach Musik gehemmt sei:

„Wenn man sich die Ziele von Musikunterricht anguckt, dann denke ich schon, dass man die [als fachfremder Musiklehrer] umsetzen kann. Und dass den Kindern dann auch eigentlich nichts fehlt und die die gleichen Grundlagen irgendwie haben. // (Leise:) Dann sagt die Frau Zessin wahrscheinlich – die würde was ganz anderes erzählen! [...] Die sagt ‚Oh, Hilfe, Musik!‘“

Genau wie die anderen drei stärker musikpraktisch vorgebildeten Gesprächspartner (Florin, Hoberg, Einicke) schreibt Frau Synnersdorf sich selbst keine Hemmungen vor dem eigenen Musikunterricht zu. Dennoch thematisieren alle vier die für das Fach Musik typische Hemmung ihrer

(fachfremden) Kollegen. Einerseits offenbart sich hier, dass die eigene Abgrenzung von einer solchen Hemmung in den Selbstkonzepten der vier ‚nicht betroffenen‘ Gesprächspartner eine wichtige Rolle spielt – bei Frau Synnersdorf sogar eine so zentrale Rolle, dass sich die ‚Hemmung der Kollegen‘ zu einer Hauptkategorie ihrer Selbsterzählung entwickelte. Andererseits unterstützt dies den Eindruck, wie präsent die Hemmungen tatsächlich bei vielen fachfremden Grundschulmusiklehrern zu sein scheinen, und dass sie diese auch außerhalb von gezielten Interviewsituationen äußern, nämlich mindestens gegenüber ihren Kollegen. In den folgenden Aussagen über die Hemmungen ihrer Kollegen wird außerdem deutlich, für wie (handlungs-)relevant Frau Florin, Frau Synnersdorf, Herr Hoberg und Frau Einicke die in der vorliegenden Arbeit fokussierten Selbstkonzepte fachfremder Musiklehrer halten: Frau Einicke geht davon aus, dass viele ihrer fachfremden Kolleginnen von ihren Fähigkeiten her Musik unterrichten könnten. Aber dadurch, dass *„sie denken, ‚Ich kann das nicht‘“*, werde das Fach Musik für sie *„wirklich so ein Tabu“*. Frau Florin glaubt nicht, dass die Scheu vorm Fach Musik – Frau Florin spricht sogar von *„Angst“* – damit zusammenhängt, dass es bei diesem Fach schwieriger wäre, sich einzuarbeiten als bei anderen fremden Fächern. Die Hemmung rühre von der schlechten fachlichen Selbsteinschätzung in diesem Bereich her, die viele Kollegen von sich haben:

„Ich glaube, dass eben viele davor Angst haben, weil sie denken ‚Ich kann nicht singen‘ oder ‚Ich bin nicht musikalisch‘. Ja, eine schlechte Einschätzung von sich haben in Musik und deshalb einfach Hemmungen haben, sich da ranzuwagen. Ich glaube, dass die anderen Sachen, sich in ein Fach einzuarbeiten, was man nicht kennt, und dann auch über die Jahre Erfahrung zu sammeln, dass das genauso ist wie bei jedem anderen Fach. Aber diese Hemmschwelle ist da einfach so groß.“

Auch Herr Hoberg spricht davon, dass einige in seinem Kollegium sich nicht zu singen trauten und außerdem wünschten, früher ein Instrument gelernt zu haben, aber meinten: *„jetzt ist es zu spät“ – was ja eigentlich Quatsch ist.* Bezogen auf das Musikunterrichten berichtet Herr Hoberg noch ein weiteres Mal von einer *„Angst“* seiner fachfremden Kollegen, die sich darauf beziehe, dass man fürchte, die neuen Lehrpläne könnten wieder mehr Wert auf das Vermitteln von Notation legen. Frau Synnersdorf berichtet von der Stundenverteilung zu Schuljahresbeginn, im Vor-

feld derer die Kollegen der Schulleitung gegenüber Wünsche äußern können: *„Und da sind wirklich immer Kollegen, die sagen ‚Auf gar keinen...‘ die sagen nichts anderes, aber ‚Auf gar keinen Fall Musik.‘“* Auch Frau Einicke berichtet, dass es gerade das Fach Musik gewesen sei, bei dem *„meine Kolleginnen sagten ‚Oh, das gebe ich jetzt gerne ab‘“*. Als sie begann, ein neues schulweites Repertoire von Weihnachtsliedern für das Adventssingen zu etablieren, stieß sie ebenfalls auf die Hemmung der Kolleginnen: *„Diese Lieder, die ich damals zusammengestellt habe [...] für so Adventsstunden montags morgens, die kannten dann teilweise die Kollegen nicht. Und natürlich hatten die gar kein Interesse, den Kindern etwas beizubringen, was sie selber nicht kannten. Ist ja schon schlimm genug [für die], den Kindern etwas beizubringen, was sie selber kannten, weil die dann ja so gehemmt sind.“*

Gänzlich fremd ist das Gefühl der Hemmung in Bezug auf die Musik im Allgemeinen allerdings auch Herrn Hoberg und Frau Einicke selbst nicht. Herr Hoberg hat zwar gegenwärtig keine Hemmungen vor dem eigenen Musikunterricht. Obwohl er heute Musik als Studienfach wählen würde, hat er aber Musik nicht als Fach studiert, weil er sich damals nicht die notwendigen Kompetenzen zugeschrieben hat (*„weil’s ja nie so mein großes Können war“*). Außerdem wünscht er sich mehr Zutrauen, mit anderen Musik zu machen. Frau Einicke hat auch keine Hemmungen davor, Musik zu unterrichten. Sie aber hat Jahre gebraucht, sich dazu durchzurufen, beim Klavierlehrer ihrer Kinder selbst Klavierunterricht zu nehmen, weil es ihr peinlich war, ihre in ihren Augen nur mäßigen Klavierfähigkeiten vor diesem Fachmann zu offenbaren:

„Weil der ja schon seit Jahrzehnten hier zu uns ins Haus kommt. Der weiß ja, ich bin Musiklehrerin. Da muss ich mich erstmal outen: ‚Hör mal, ich bin eigentlich Grundschullehrerin und nicht wirklich Musiklehrerin‘. Weißt du, ‚Wer weiß, was der denkt von mir! Und wenn ich jetzt bei dem Unterricht nehme, dann merkt der erstmal, was für eine Lusche ich bin.‘“

Lediglich Frau Synnersdorf und Frau Florin berichten, angesprochen auf ihren Musikunterricht, nicht von eigenen Hemmungen, weder im privaten musikalischen noch im schulischen Bereich, weder vergangen noch gegenwärtig. Allerdings waren es auch für Frau Synnersdorf gleich nach dem Referendariat die beiden Fächer Musik und Sport, in denen sie deut-

lichen Fortbildungsbedarf verspürte. Nach dem Besuch zahlreicher, auf die Bedürfnisse Fachfremder abgestimmter Fortbildungen aber fühlt sie sich mit dem Fach gänzlich wohl, was bei der Berufsanfängerin Florin noch nicht der Fall ist. Für sie ist Musik dasjenige Fach, das für sie am anstrengendsten zu unterrichten ist, hauptsächlich, da sie sich fachdidaktisch weniger gut orientiert fühlt als in den anderen Fächern (vgl. HKs ‚anstrengend‘ und ‚mangelnde Übersicht‘).

6.1.2.2 Kompetenzmangel

Weit verbreitet ist bei den Gesprächspartnern ein unbestimmtes, aber überzeugtes Gefühl des Kompetenzmangels¹⁰⁵ in Bezug auf das Fach Musik. Frau Neigert erzählt davon, dass sie sich im Unterricht in den Klassen 3 und 4 *„dann einfach nicht mehr kompetent genug“* fühlte, Frau Mertens spricht von ihrer fehlenden *„Fachkompetenz“*, Frau Florin vom fehlenden *„fachlichen Hintergrund“* und auch Frau Nolte hat *„einfach nicht so den Hintergrund“*. Herr Hoberg sagt, dass Musik *„nie mein großes Können war“* und Frau Zessin *„kann's eben nicht unterrichten“* und fühlt sich *„unqualifiziert“*. In der Regel konnten die Gesprächspartner diese vagen Äußerungen aber auf konkrete Nachfragen hin nicht oder nur ansatzweise mit Inhalt füllen, also sagen, welche Kompetenzen sie an sich konkret vermissen. Nun liegt es auf der Hand, dass man als fachfremder Lehrer nicht präzise weiß, was genau man im unbekanntem Fachgebiet noch alles besser können und machen sollte. Dass dieses Argument aber nicht die gesamte Erklärung für das Phänomen des diffusen Gefühls des Kompetenzmangels bietet, wird daran deutlich, dass sich bei der studierten Musiklehrerin Einicke ebenfalls ein diffuses Gefühl des Kompetenzmangels findet. Sie spricht schon im Vorgespräch per Mail von ihrer *„Unfähigkeit“*. Im Interview aber klingt sie zufrieden mit ihrem Musikunterricht und erzählt begeistert und, wie es scheint, auch stolz von den

¹⁰⁵Der datennahe Kompetenzbegriff entspricht hier in etwa der alltagssprachlichen Begriffsverwendung, auf die Tenorth und Tippelt (bzw. der Autor des spezifischen Artikels) in ihrem ‚Lexikon Pädagogik‘ hinweisen: „Fachliche Kompetenz meint meist fachbezogenes und fachübergreifendes Wissen, gepaart mit der Fähigkeiten zur Verknüpfung, kritischen Reflexion und Anwendung in Handlungszusammenhängen“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 414). Auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs um Output-Orientierung und Bildungsstandards, in dem der Kompetenzbegriff eine zentrale Rolle spielt, sei hier nur verwiesen (vgl. z. B. Maag Merki 2009).

vielen Klassen, in denen sie Musik unterrichtet und dem guten Feedback, das sie von allen Seiten erhält (s. HK ‚Institutionell etabliert‘). Also spreche ich sie nach etwa einer Stunde und zehn Minuten Gespräch schließlich auf ihr Selbstbild einer vermeintlich ‚nicht so guten Musiklehrerin‘ an. Frau Einicke weiß sofort, wovon die Rede ist, bejaht dieses Selbstbild und begründet es mit ihrem Gefühl „*fachlich mehr draufhaben*“ bzw. „*fachlich besser drauf sein*“ zu können, subsumierbar unter der Kapitelüberschrift ‚Kompetenzmangel‘ als diffuse empfundene Unzulänglichkeit. Aufgefordert, ein konkretes Beispiel zu nennen, spricht sie von „*Fachfragen*“, auf die sie ohne Nachlesen möglicherweise keine Antwort finden könnte, wenn sie ihr gestellt würden. Anstatt ein konkretes Beispiel für eine derartige Frage zu nennen, hält sie inne, nimmt aber ein von mir angebotenes Beispiel an: Fachfragen über Haydn. Als sie darauf selbst ein Beispiel nennt, bei dem sie „*nicht so klasse*“ ist, das Klavierspiel, bewegt sie sich damit wieder auf einer deutlich generelleren Ebene. Auf die Frage wiederum, ob es für die Kinder von Nachteil sei, dass sie von einer Musiklehrerin mit den genannten (wenn auch nicht konkret benannten) fachlichen Schwächen unterrichtet werden, antwortet sie entschlossen mit „*Nein.*“ Das gleich hinterhergeschobene „*So gesehen nicht*“ verdeutlicht aber, dass es für Frau Einicke auch eine andere Sicht gibt, in der sie sich selbst als nicht so fähige (in ihrer eigenen Terminologie aus dem Vorgespräch sogar „*unfähige*“) Musiklehrerin erscheint. Hierbei handelt es sich um eine Schlüsselstelle für die zu entwickelnde Theorie, auf die später noch ausführlicher eingegangen wird. Ähnliche Muster fanden sich bei Herrn Hoberg (s. Kapitel 6.1.1.1.1), der ebenfalls glaubt, dass die Kinder bei ihm einen guten Musikunterricht erhalten und bei dem dennoch seine Unvollkommenheit als Musiker in seinem Selbstbild als Musiklehrer deutlich im Vordergrund steht (s. HK ‚Unvollkommenheit‘). Bei Herrn Hoberg äußerte sich diese Unvollkommenheit unter anderem im Kleinreden von eigenen Leistungen: Den D-Chorleiterschein, den er nach eineinhalb Jahren Chorleitungskurs erworben hat, nennt er ausdrücklich „*den kleinsten Schein*“ und „*„Chor‘ ist schon eine gewagte Bezeichnung*“ für seinen Schulchor; als „*Singkreis*“ möge man ihn wohl treffender bezeichnen.

6.1.2.3 Nicht studiert

Mehrfach stellen Probanden die schlichte Tatsache, dass sie nicht Musik studiert haben, bereits als Unzulänglichkeit dar, ohne zu präzisieren, was ihnen somit konkret fehle, um den Grundschulmusikunterricht adäquat zu gestalten. Frau Nolte beispielsweise sagt, dass für ihr Selbstbild als Musiklehrerin prägend sei, *„dass ich keine Musikfachkraft bin, also dass ich schon anders daran gehe als Leute, die Musik studiert haben.“* Sie geht also davon aus, dass Fachfremde insofern anders sind als studierte Musiklehrer, als sie an den Musikunterricht ‚anderes herangehen‘, konkreter wird sie aber nicht. Auf einem ähnlich abstrakten Niveau bleibt Frau Mertens, die den Unterschied von sich und anderen *„nicht studierten Musik[lehr]ern“* gegenüber studierten darin sieht, dass ihnen *„die Fachkompetenz fehlt“*, den Lehrplan komplett zu erfüllen. Die studierte Musiklehrerin Einicke schließlich verwendet die gleiche Argumentation auf demselben Abstraktionsniveau, nur eben auf ihre Situation zugeschnitten: Sie hat zwar Musik studiert, aber *„nur [als] kleines Fach“* und daher *„nie das Gefühl gehabt, wirklich ausgebildet zu sein“*.

6.1.2.4 ‚Kein Musikunterricht‘

Die Formulierung *„kein Musikunterricht“* stammt von Frau Zessin, bei deren Fallanalyse sie sich zu einer Hauptkategorie entwickelt hat. Auch Frau Mertens gibt schon im Vorgespräch an, ihr Musikunterricht sei *„nichts“*. Angesichts dieser schon zu Beginn getätigten Aussagen verblüfft es, wenn die Lehrerinnen dann erzählen, was sie doch alles mit Begeisterung und teils auf täglicher Basis mit den Kindern musikalisch unternehmen, bei Frau Mertens eingefangen unter der Hauptkategorie ‚Mehr gemacht als gedacht‘ und bei Frau Zessin etwas verständlicher durch die Kategorie ‚Musikalischer Alltag ist normal‘: Sie verbucht es also unabhängig von Musikunterricht als schulische Normalität, mit den Kindern gemeinsame Konzerte mit den Bläck Fööss vorzubereiten, alltäglich zu singen, in die Oper und zu anderen Konzertstätten zu gehen, die eigene Musik der Kinder zu hören und zu besprechen, ihre selbstorganisierten Instrumentalauftritte bei Schulfeiern zu betreuen, die Kinder Referate über Musiker und Komponisten halten zu lassen und mit der Theater-AG Musicals einzustudieren. Angesichts der genannten Aktivitäten verblüfft es dann wiederum, dass diese beiden Lehrerinnen zu Beginn ein

im wahrsten Sinne des Wortes so vernichtendes Pauschalurteil über ihren Musikunterricht abgeben. Eine mögliche Erklärung liegt sicherlich darin, dass sie als fachfremde und musikalisch nicht so stark vorgebildete Musiklehrerinnen meinen, nicht an den Musikunterricht eines studierten Grundschulmusiklehrers heranreichen zu können, den die Kinder verdient hätten.

Genau diese einfache Erklärungsmöglichkeit war es aber, die dem Erkennen weiterer Gründe für die ‚übertriebenen Unzulänglichkeiten‘ im Wege stand, solange ich mich nur mit den Fällen von fachfremden Musiklehrern befasste. Nun findet sich dieses Muster auch bei der zuletzt befragten studierten Musiklehrerin Einicke, die angibt „*eigentlich überhaupt kein Musiklehrer*“ zu sein, was ebenfalls in einer ihrer Hauptkategorien Niederschlag findet. Dass eine Grundschulmusiklehrerin sich stärker als ‚Grundschullehrerin‘ wahrnimmt denn als ‚Musiklehrerin‘, ist verständlich, zumal Frau Einicke so sehr in ihrer Rolle als Klassenlehrerin aufgeht (s. HK ‚Klassenlehrerin mit Herz und Seele‘). Ihre eigene Formulierung lautet aber, dass sie sich tatsächlich „*nicht [als], Musiklehrerin*“ fühlt, und das verwundert dann doch angesichts der Tatsache, dass ihre berufliche Aufgabe nicht nur in der Klassenleitung, sondern auch darin besteht, in sechs weiteren Klassen den Musikunterricht zu erteilen, und sie außerdem große Anerkennung für ihr schulmusikalisches Tun erfährt.

Nachdem nun konkrete und diffuse Unzulänglichkeitszuschreibungen aus den Interviews vorgestellt wurden, soll ein Blick darauf geworfen werden, ob und wie sich diese empfundenen Unzulänglichkeiten in den beobachteten Unterrichtsstunden niederschlugen (6.1.3).

6.1.3 Empfundene Unzulänglichkeiten im Spiegel der Unterrichtsbeobachtungen

Wenn ich im Folgenden in der probandenübergreifenden Besprechung der Unterrichtsbeobachtungen den Fokus auf Unzulänglichkeiten lege, liegt der Grund dafür in der erstaunlichen Präsenz von selbstgeschriebenen Unzulänglichkeiten in den Interviews. Insgesamt standen Unzulänglichkeiten für mich als Beobachtungseindruck in keinem Unterricht im Vordergrund. Eindrücklicher waren beispielsweise die Freude der Kinder am Musikunterricht, die sich durchgehend beobachten ließ, oder die fließenden Übergänge zwischen Musikunterricht, anderen Fächern, Frühstücks-

pausen und organisatorischen Angelegenheiten im Klassenlehrerunterricht.

Auch wenn es auf den ersten Blick so scheinen mag, kann Unterrichtsbeobachtung, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, keine Unzulänglichkeiten nachweisen. Denn erstens ist nur Verhalten beobachtbar, keine dahinter stehenden Intentionen, die möglicherweise mit – dem Beobachter unbekanntem – Begleitumständen zusammenhängen. Ebenso kann nur festgestellt werden, dass ein Lehrer eine bestimmte Kompetenz nicht zum Einsatz bringt, nicht, dass er darüber nicht verfügt.¹⁰⁶ Zweitens müsste zum Identifizieren von Unzulänglichkeiten ein Wertesystem zugrunde gelegt werden, das nicht den Beobachtungen selbst entnommen werden kann. Im Fall der vorliegenden Arbeit kann dieses Wertesystem aus dem Kapitel über empfundene Unzulänglichkeiten der Gesprächspartner übernommen werden, wie es aus den Interviews herausgearbeitet wurde. Dennoch können die folgenden Beobachtungen nur als Hinweise auf Unzulänglichkeiten (im Sinne der Gesprächspartner) gewertet werden. Die Beobachtungen können aber durchaus offenlegen, dass einzelne empfundene Unzulänglichkeiten in der Realität nicht – oder wenigstens nicht im erwarteten Ausmaß – zutreffen. Damit würden weitere Brüche im Zusammenhang mit den Unzulänglichkeitszuschreibungen gefunden. Um dem insgesamt positiven Eindruck der Unterrichtsbeobachtungen Rechnung zu tragen, sollen hier nun zunächst Situationen der Unterrichtsbeobachtung dargestellt werden, in denen in den Interviews beschriebene empfundene Unzulänglichkeiten im erwarteten Ausmaß widerlegt wurden (6.1.3.1). Daraufhin beschreibe ich die wenigen Unterrichtssituationen, die Hinweise auf einen möglichen Kompetenzmangel des Lehrers bieten (6.1.3.2), wie er von so vielen Gesprächspartnern konstatiert, aber häufig nicht weiter mit Inhalt gefüllt wurde. Schließlich werden die in Kapitel 6.1.1.2 aus den Interviews zusammengestellten, als unzulänglich empfundenen Verhaltensweisen ge-

¹⁰⁶Auch Kompetenzen selbst stellen „ein Konstrukt dar, welches nicht direkt beobachtbar ist, sondern erschlossen werden muss“ Tenorth/Tippelt 2007, S. 236. (Das Zitat bezieht sich im Original nicht auf den Kompetenzbegriff sondern auf den Begriff der Fähigkeit. Es lässt sich aber auf den Kompetenzbegriff übertragen, der in der vorliegenden Arbeit ohnehin nah am Fähigkeitsbegriff angesiedelt ist, s. Fußnote auf S. 299.)

zielt der Reihe nach daraufhin betrachtet, inwiefern sie in den Unterrichtsbeobachtungen zu Tage traten (6.1.3.3).

6.1.3.1 Nicht erfüllte Erwartungen

Zunächst habe ich sowohl im Unterricht von Frau Zessin als auch von Frau Mertens über das Singen hinaus musikbezogene Aktivitäten beobachten können (Zessin: Referat mit Hörbeispielen und anschließendem Contest zu einer A-capella-Gruppe; Mertens: Hörquiz-Spiele). Darin findet sich ein Widerspruch zu ihren ersten Pauschalurteilen, in denen sie beide aussagten, im Musikunterricht nur zu singen – allerdings waren diese Aussagen schon im Rahmen der Interviewerzählungen widerlegt worden.

Frau Nolte wirkte in der ersten Unterrichtsbeobachtung (,Peter und der Wolf') auf mich souverän und nicht unsicher (s. HK ,Unsicherheit'). Nach dem Unterricht darauf angesprochen erklärte sie mir, dass sie sich in der einzelnen – in der Regel gut vorbereiteten – Unterrichtsstunde nie unsicher fühle. Die Unsicherheit beziehe sich auf ein generelleres Gefühl dem eigenen Musikunterricht gegenüber.

Im Gespräch mit Frau Florin spielte die ,Anstrengung', die Musikunterricht für sie bedeutet, eine wichtige Rolle (s. HK ,anstrengend'). In den beiden beobachteten Unterrichtsstunden (Gedichtvertonung in Gruppenarbeit) war der Lärmpegel sehr hoch und Frau Florin war ununterbrochen als Ansprechpartnerin für die Kinder verfügbar, ging von Tisch zu Tisch, ohne sich während der Partnerarbeitsphasen ein einziges Mal zurückzuziehen oder auch nur hinzusetzen. Als ich sie im Anschluss an die erste Stunde ansprach, dass ich angesichts der Lautstärke gut verstehen könne, was sie mit ,anstrengend' in Bezug auf Musikunterricht meine, erklärte sie mir, dass sie die Stunde keineswegs als anstrengend empfunden habe.

Ähnlich wurde eine Erwartung an Herrn Hobergs Unterricht widerlegt, die aus dem Interview resultierte. Aufgrund von zahlreichen Äußerungen Hobergs, wie, dass in seinem Unterricht weit „weniger der Wissensfaktor“ zähle als der „Spaßfaktor“, stellte ich mir einen stark handlungsorientierten Unterricht vor, in dem wenig ,zusätzliches' theoretisches Wissen vermittelt wird. Zu Beginn der zweiten Unterrichtsbeobachtung, in der im Wesentlichen zur Musik gemalt wurde, folgte aber auf die

eröffnende Singphase ein siebenminütiger Informationsblock über die Entstehungsgeschichte der Musik, zu der im Folgenden gemalt wurde.

Herr Hoberg selbst stellte seine Verhaltensweise, weniger Theorie zu vermitteln als manch anderer Musiklehrer, gar nicht als unzulänglich dar, insofern ist es ein wenig irreführend, dieses Beispiel unter der obigen Überschrift aufzuführen. Aber Frau Zessin und Frau Neigert benannten dies als ihre Unzulänglichkeiten. Insofern war es spannend festzustellen, dass der Intervieweindruck, jemand vernachlässige eine bestimmte Facette des Musikunterrichts (wenn auch absichtlich), nicht unbedingt im erwarteten Maße auf die Unterrichtsrealität zutreffen muss. Außerdem spielte auch in einer der bei Frau Zessin beobachteten Unterrichtsstunden ‚Theorie‘ eine große Rolle. Das widersprach insofern nicht direkt ihren Interviewaussagen, als sie betont hatte, dass *sie selbst* nur ganz wenig ‚Theorie‘ in den Unterricht einbinde und einbinden könne. In der betreffenden Stunde hielten aber zwei Schülerinnen ein Referat über eine A-cappella-Gruppe. So konnte der Intervieweindruck, dass ‚Theorie‘ in ihrem Unterricht eine vernachlässigte Rolle spiele, relativiert werden.

6.1.3.2 Konkrete Hinweise auf Kompetenzmangel

In diesem Kapitel benenne ich die wenigen Hinweise auf einen möglichen ‚Kompetenzmangel‘ der Lehrenden. Es handelt sich insofern immer nur um Hinweise, als aus der Beobachtung nur hervorgeht, dass eine Kompetenz möglicherweise nicht zum Einsatz kommt. Ob das aber tatsächlich am Kompetenzmangel liegt oder etwa an der Tagesform, einem Missverständnis oder gar daran, dass ein Lehrer seine Kompetenz absichtlich nicht zum Einsatz bringt, lässt sich nur vermuten. Die meisten der folgenden Beispiele finden sich ausführlicher in den Unterpunkten ‚Weitere Eindrücke basierend auf der Unterrichtsbeobachtung‘ innerhalb der Einzelfallbesprechungen (Kapitel 5).

Beim ersten Beispiel halte ich es sogar selbst für unwahrscheinlich, dass sich hier tatsächlich eine Wissenslücke offenbart: In der beobachteten Stunde zu ‚Peter und der Wolf‘ heftete Frau Nolte Abbildungen von Instrumenten an die Tafel, um die Instrumentennamen zu wiederholen. Beim zweiten Bild handelte es sich um eine Querflöte. Als ein Kind „*Querflöte*“ rief, antwortete Frau Nolte: „*Das ist keine Querflöte, das ist eine Flöte einfach, ja? Ist richtig.*“ Angesichts ihres Nachtrags „*Ist rich-*

tig“, der Souveränität, mit der Frau Nolte ansonsten den Kindern Informationen zu den Instrumenten geben konnte und der Tatsache, dass sie selbst lange Blockflötenunterricht hatte, steht zu vermuten, dass sie wusste, dass es sich bei dem abgebildeten Instrument um eine Querflöte handelte. Vermutlich erwartete sie schlicht die (ebenfalls richtige) Antwort „Flöte“ und war von der anderen Begrifflichkeit zu überrascht, um gleich in der ersten Reaktion adäquat zu antworten.

Als einen stärkeren Hinweis auf einen Kompetenzmangel muss bei Frau Nolte sicherlich gewertet werden, dass ich ihre Stimme während des Singens zur CD nie vernehmen konnte, auch wenn sie die Lippen bewegte. So konnte ich nicht feststellen, ob sie tatsächlich nicht den Ton halten kann, ebenso wenig weiß ich, ob sie in meiner Abwesenheit lauter gesungen hätte.

Frau Synnersdorf hatte es im Interview zwar selbst als (einzigen) Nachteil gegenüber studierten Musiklehrern genannt, dass sie die Kinder beim Singen nicht auf einem Harmonieinstrument begleiten kann, gleichzeitig aber auch gesagt, dass sich das durch eine etwas ausführlichere Vorbereitung kompensieren ließe. Die Auswirkungen dieses Nachteils stellten sich mir insofern etwas stärker dar als erwartet, als die mäßige Ausstattung des Klassenraums diesen Nachteil verstärkte: Der CD-Player war so leise, dass man ihn zum lebhaften Gesang der Kinder teilweise nicht hören konnte und die Kinder so mehrfach rhythmisch nicht mehr mit der CD zusammen waren. Frau Synnersdorf hat allerdings auch einige Lieder unbegleitet mit den Kindern gesungen, was sehr gut funktionierte.

Als weiteren Hinweis auf einen Kompetenzmangel mag gewertet werden, dass Frau Synnersdorf an beiden Beobachtungstagen je ein Kind das jeweilige Guten-Morgen-Lied mit „1, 2, 3“ einzählen ließ, obwohl es sich in einem Fall um einen Vier-Viertel-Takt handelte und im anderen Fall um einen Drei-Viertel-Takt mit Auftakt. Wieder kann nur vermutet werden: Nach ihrer jahrelangen Orchestererfahrung wäre Frau Synnersdorf vermutlich in der Lage, adäquat einzuzählen. Vermutlich stand für sie in diesem Moment nicht adäquates musikalisches Einzählen im Vordergrund, sondern eher ein pädagogisch oder demokratisch motivierter Akt, einzelnen Kindern Verantwortung für die Gruppe zu übertragen. Dennoch

wäre bei einem studierten Musiklehrer wohl ein derart unmusikalisches Einzählen nicht zu erwarten. Auf das Klangresultat des Liedes hatte diese Art des Einzählens allerdings keine merkbaren Auswirkungen.

Wie aufgrund ihres im Interview benannten Stimmschadens nicht anders zu erwarten, leitete Frau Einicke das Singen mit ihren Schülern nicht durch Mitsingen an, sondern sprach rhythmisch mit, gab deutliche Einsätze, begleitete die Lieder auf dem Klavier und spielte die Melodie mit der rechten Hand. Den Kindern gelang es aber in den beobachteten Stunden nicht ganz so problemlos wie erwartet, die Melodie vom Klavier abzunehmen.

Frau Zessins Unterrichtsbeobachtung ist wiederum ein Beispiel dafür, dass es voreilig sein könnte, durch Verhaltensweisen auf Kompetenzmangel zu schließen. Bei einer Liedeinführung mit Begleit-CD gab sie längst nicht alle Einsätze, so dass die Kinder außer beim Refrain nur verhalten mitsangen, wies auf einen Tonartwechsel nicht hin und sang auch selbst mehrfach nicht mit. Eine gekonnte didaktische Aufbereitung einer Liedeinführung mag man sich anders vorstellen. Aber Frau Zessin überantwortete aktiv und ausdrücklich in weiten Teilen das Liederlernen und Singen den Kindern selbst, was ihre Viertklässler gewohnt zu sein schienen. Wenn sie also nicht auf einen Tonartwechsel hinwies oder Einsätze nicht gab, bedeutet dies nicht sicher, dass sie dazu nicht in der Lage gewesen wäre, möglicherweise handelte es sich schlicht um ihren Weg des wenig lehrerzentrierten Liederlernens. Spätere Unterrichtsbeobachtungen zeigten, dass die Kinder solche Lieder, an denen für eine Aufführung viel gearbeitet wurde, mit der Zeit gut zu singen lernten.

6.1.3.3 Unzulängliche Verhaltensweisen

Nun zeige ich auf, inwiefern ich bei den Unterrichtsbesuchen Hinweise auf das Zutreffen der in den Interviews beschriebenen unzulänglichen Verhaltensweisen ‚Musikunterricht ausfallen lassen‘, ‚Lehrplan nicht erfüllen‘ und ‚viel frontal unterrichten‘ gefunden habe. Auf die beschriebene Unzulänglichkeit, dass man sich nicht so ausführlich wie möglich vorbereite, habe ich keine Hinweise finden können; alle Lehrer waren auf die von mir beobachteten Stunden gut vorbereitet.

Dass der Musikunterricht bei ihnen gelegentlich ausfalle, gaben Frau Zessin und Frau Einicke an. Bei beiden Lehrerinnen reiste ich je einmal

vergeblich zur Unterrichtsbeobachtung an, weil Frau Zessin akut in ihrer Funktion der stellvertretenden Schulleitung gebraucht wurde und weil Frau Einicke wegen starker Heiserkeit nach der zweiten Stunde einen Arzt aufsuchte und erst zu einem Elterngespräch am Nachmittag wiederkehren würde. In beiden Fällen fiel die Musikstunde aus. Ob sie nachgeholt wurde, entzieht sich meiner Kenntnis. Beim zweiten stattgefundenen Beobachtungstermin bei Frau Zessin wiederholte diese nur zweimal ein Lied, das bei einer bald anstehenden Feierlichkeit zur Aufführung gebracht werden sollte, und besprach mit den Kindern den Rahmen der Aufführung, was insgesamt etwa zwanzig Minuten in Anspruch nahm. Ansonsten machte sie keinen Musikunterricht (obwohl ich mit Kamera zu diesem Beobachtungstermin angereist war).

Dass nicht der gesamte Lehrplan erfüllt werde, lässt sich natürlich in der Hospitation von ein bis drei Musikstunden je Lehrer nicht feststellen. Insgesamt aber kann von einer Vielfalt der musikalischen und musikbezogenen Aktivitäten die Rede sein, die ich in den insgesamt 15 beobachteten Musikstunden gesehen habe. Die folgende Tabelle gibt einen entsprechenden Überblick. Ich habe die siebzehn angegebenen musikalischen und musikbezogenen Aktivitäten aus den Unterrichtsbeobachtungen und aus den in den Interviews als vernachlässigt angegebenen Aktivitäten generiert. Dabei wurde keine trennscharfe und umfassende Systematik intendiert.

Neben der Vielfalt fällt ins Auge, dass entsprechend dem ‚Schwerpunkt Singen‘, der für mehrere Probanden schon in den Interviews festgestellt wurde, alle Lehrer außer Frau Florin in den beobachteten Stunden mit den Kindern gesungen haben. Gerade bei den beiden Lehrerinnen Frau Mertens und Frau Zessin, die ihrem Musikunterricht durch den starken Fokus auf das Singen eine gewisse Einseitigkeit zuschreiben, kamen auch in den beobachteten Stunden nur noch eine bzw. zwei weitere Aktivitäten vor. Dies darf nicht überbewertet werden – man bedenke, dass bei Frau Mertens nur eine Musikstunde beobachtet wurde und dass darin außerdem das Geräuschehören einen viel größeren Teil des Unterrichts einnahm als das Singen – aber es ist dennoch ein interessanter Umstand.

	Anzahl beobachteter Musikstunden	„Klassisches“ Werk hören	Musik hören sonst	Malen zur Musik	Tanz	Geräusche hören	Singen	Singen mit Instrumentalbegleitung	Instrumenteneinsatz Kinder	Klanggeschichte	Mitspiel-Satz zum Lied	Mitspiel-Satz zum Werk	Rhythmusbildung	Instrumentenbau	Graphische Notation	Trad. Notation	Instrumentenkunde	Musik-Geschichte
Frau Mertens	1					✓	✓											
Frau Nolte	2	✓	✓		✓		✓										✓	
Frau Zessin	3		✓				✓									✓		✓
Frau Florin	2								✓	✓					✓			
Frau Synnersdorf	3	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓				✓				
Herr Hoberg	2	✓	✓	✓	✓		✓	✓					✓		✓			✓
Frau Einicke	2		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓							

Tabelle 6: Übersicht über die musikalischen und musikbezogenen Aktivitäten¹⁰⁷ in den beobachteten Unterrichtsstunden

Nun sollen, der Reihenfolge der Tabelle folgend, diejenigen Aktivitäten betrachtet werden, die in den Interviews als vernachlässigt angegeben wurden. Tanz, von Frau Neigert und Herrn Hoberg als vernachlässigt angegeben, fand insgesamt bei vier Lehrern statt, unter anderem bei Herrn Hoberg selbst. Instrumentales Musizieren der Kinder kam bei drei Lehrern vor und damit in sechs der fünfzehn beobachteten Musikstunden – auch wenn Häufigkeitsaussagen in diesem Kontext natürlich keinen ernstzunehmenden Aussagewert haben. Spannender ist es zu sehen, worin die Aktivitäten genauer bestehen, bei denen die Kinder Instrumente spie-

¹⁰⁷Die Spalten-Überschriften sind aus Platzgründen nicht immer tatsächlich als ‚Aktivität‘ formuliert (z. B. ‚Graphische Notation‘ entspricht ‚Umgang mit graphischer Notation‘).

len. In drei Fällen waren es Klanggeschichten, bei denen Instrumente zum Einsatz kamen, wenn auch bei allen drei Lehrern in ganz unterschiedlichen Unterrichtssettings. Frau Einicke setzte einige Percussionsinstrumente zur Begleitung eines Liedes auch rhythmisch gebunden ein, in der Tabelle unter ‚Mitspielsatz zum Lied‘ erfasst. Ausnotierte Mitspielsätze zum Werk, wie Frau Mertens sie als vernachlässigt angegeben hatte, fanden sich in den Unterrichtsbeobachtungen tatsächlich nicht, allerdings hatten sowohl Herr Hoberg als auch Frau Synnersdorf in den Interviews vom Einsatz von Mitspielsätzen in ihrem Unterricht erzählt. Außerdem verteilte Frau Synnersdorf in der beobachteten Stunde, in der es um die Formenanalyse eines Werkes ging, Tücher und Klangstäbe an die Kinder, die diese frei zur Musik einsetzen konnten. In Frau Synnersdorfs Stunde des Rasselbaus kamen die selbstgebauten Instrumente der Kinder unter dem Gesichtspunkt der Lautstärke und der Bauweise zum Einsatz. Melodisch oder harmonisch gebundenes Instrumentalspiel durch die Kinder wurde in keiner der Stunden beobachtet.

Wissensvermittlung über Musik als zeitlich abgrenzbare Einheit des Unterrichts, also ‚Theorie‘ im Sinne von Frau Neigert, Frau Zessin und Herrn Hoberg (s. Fußnote auf S. 285), fand bei drei Lehrern statt. Die in den Interviews viel beschworene traditionelle Notation wurde in keiner Stunde thematisiert, fand aber insofern bei Frau Zessin Anwendung, als das zu erlernende Lied mit Noten an die Wand projizierte. Bei Frau Nolte spielten Elemente der Instrumentenkunde eine Rolle und Herr Hoberg erzählte in beiden Stunden ausführlich die musikgeschichtlichen Hintergründe der gehörten Werke, bzw. Tanzmusik. Auch im Schüler-Referat über die Wise Guys in Frau Zessins Unterricht spielten Hintergrundinformationen eine Rolle.

Auf die Frage, ob tatsächlich viel frontal unterrichtet wurde, lässt sich zunächst die Antwort geben, dass mir derartiges nicht ohne eingehende Betrachtung auf diesen Aspekt hin ins Auge gefallen wäre. Wohl aber fand ich die in Frau Florins Klasse offenbar etablierte offene Unterrichtsgestaltung auffällig; sie hob sich also von den anderen Unterrichtsformen des beobachteten Musikunterrichts ab. Selbst die frontal geleiteten Unterrichtsphasen in Frau Florins Unterricht wurden zu einem etwa gleich großen Teil von Kindern geleitet wie von der Lehrerin. Gruppen- oder

Einzelarbeitsphasen kamen sonst nur beim Rasselbau bei Frau Synnersdorf und beim Malen zur Musik bei Herrn Hoberg vor. Außerdem überantwortete Frau Zessin das Liederlernen wie beschrieben stark den Schülern. Arbeitsphasen wurden also in den beobachteten Stunden doch relativ häufig frontal angeleitet, allerdings handelte es sich dabei größtenteils um Gruppenaktivitäten, bei denen dennoch jedem Gruppenmitglied eine aktive Rolle zukam, wie Singen, Musizieren, Tanzen, Geschichten Vertonen. Außerdem lag die frontale Leitung von Arbeitsphasen auch mehrfach in der Hand von Schülern, so beispielsweise bei der Präsentation der Gedichtvertonungen in Frau Florins Klasse, beim Referat mit anschließendem Contest über die Wise Guys bei Frau Zessin oder wenn einzelne Kinder in Frau Einickes Unterricht die Klassenkameraden am Orff-Instrumentarium dirigierten.

6.1.3.4 Zusammenfassung

Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass Unterrichtsbeobachtung, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, keine Unzulänglichkeiten nachweisen kann. Einzelne Beobachtungen lassen sich lediglich als Hinweise werten. Die folgende Zusammenfassung gliedert sich danach, ob die Unterrichtsbeobachtungen widersprechende, bestätigende oder weiterführende Hinweise auf empfundene Unzulänglichkeiten bieten.

Einige in den Interviews in Aussicht gestellte empfundene Unzulänglichkeiten fanden nicht im erwarteten Ausmaß Bestätigung:

- Singen ist nicht die einzige musikbezogene Aktivität in Frau Zessins und Frau Mertens' Musikunterricht.
- Frau Nolte fühlt sich innerhalb einzelner Unterrichtsstunden nicht unsicher.
- Frau Florin empfand die beobachtete, laute Musikstunde nicht als anstrengend.
- Herr Hoberg bindet doch ‚Theorie‘-Blöcke in seinen Musikunterricht ein.
- Auch in Frau Zessins Unterricht spielte ‚Theorie‘ eine Rolle.
- Es war doch eine Vielfalt der musikbezogenen Aktivitäten zu beobachten.

Bestätigende Hinweise fanden sich für folgende empfundene Unzulänglichkeiten:

- Frau Noltes Singschwierigkeiten
- Frau Zessins mangelnde didaktische Unterrichtsaufbereitung
- Frau Zessins und Frau Einickes Unterrichtsausfall
- Schwerpunkt auf dem Singen
- Überwiegend frontal angeleitete Aktivitäten

Darüber hinaus gab es in zwei Fällen Hinweise darauf, dass Kompetenzmängel, die die jeweiligen Interviewpartner zwar im Verlauf des Gesprächs erwähnt, aber nicht als unzulänglich dargestellt hatten sondern als einfach kompensierbar, stärkere Nachteile mit sich bringen als aufgrund der Interviews zu erwarten:

- Frau Einickes Verlust der Singstimme, beim Anleiten zum Singen vermeintlich kompensierbar durch Klavierspiel zum rhythmischen Sprechen
- Frau Synnersdorfs mangelnde Harmonieinstrument-Fähigkeiten, vermeintlich kompensierbar durch Singen zur Begleit-CD

Schließlich fanden sich außerdem drei Beobachtungen, die zwar möglicherweise als Hinweise auf Kompetenzmängel gewertet werden könnten, was aber mehr Interpretation nötig machen würde als im Kontext dieser Arbeit angemessen:

- Frau Noltes vorläufiges Verneinen einer richtigen Schülerantwort
- Frau Synnersdorfs unmusikalisches Einzählenlassen
- Frau Zessins Zurückhaltung bei der Liedeinführung

Zu bedenken ist, dass diese Zusammenfassung nicht als Fazit der Unterrichtsbeobachtungen überhaupt gewertet werden darf, auch wenn in der gesamten vorliegenden Arbeit nur hier Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen probandenübergreifend zusammengezogen werden. Der Fokus auf die Unzulänglichkeiten ist einzig der Prominenz der selbstgeschriebenen Unzulänglichkeiten in den Interviews geschuldet. Für ausführlichere Einblicke in die Unterrichtsbeobachtungen verweise ich auf Kapitel 5.

6.2 Zwischenfazit I

Mit den in den Interviews sehr präsenten selbstgerichteten Unzulänglichkeitszuschreibungen verbanden sich mehrfach Brüche in den Erzählungen der Probanden, die im Folgenden noch einmal zusammengefasst werden sollen.

Zunächst wirkten einige Gesprächspartner in ersten Pauschalurteilen sehr unzufrieden mit ihrem Musikunterricht und ihrer Person mit Blick auf diese Aufgabe; besonders drastisch waren in dieser Hinsicht die unter ‚kein Musikunterricht‘ zusammengefassten ‚Verleugnungen‘ des eigenen Musikunterrichts bzw. Musiklehrer-Daseins. Dieselben Gesprächspartner erzählten aber im Interviewverlauf in großen Teilen zufrieden oder gar begeistert von ihrem Musikunterricht. Weiterhin wurden empfundene Unzulänglichkeiten häufig nicht weitergehend konkretisiert, als dass man im Bezug auf den Musikunterricht ein schlechtes Gefühl habe, Kompetenzmangel empfinde, das Fach eben einfach nicht (oder nur unzureichend) studiert habe oder schlicht keinen richtigen Musikunterricht mache. Selbst auf gezielte Nachfrage konnten mehrfach die als ungünstig empfundenen eigenen Voraussetzungen ebenso wie die vermeintlich vernachlässigten Aspekte des Musikunterrichts nicht konkret benannt werden. Es kann also von einem diffusen Unzulänglichkeitsgefühl gesprochen werden, das starke Wirkungen auf die Selbstbewertung zu entfalten scheint. Hinzu kommt nun, dass selbst viele derjenigen empfundenen Unzulänglichkeiten, die konkret benannt werden konnten, insofern ebenfalls diffuse Züge aufweisen, als sie entweder gar keine Auswirkungen auf den Grundschulmusikunterricht haben oder, im Falle von Verhaltensweisen, durch äußere Umstände oder die Eigenarten des Faches Musik gerechtfertigt sind. Die folgende Abbildung (6) veranschaulicht, aus wie vielen Komponenten sich der diffuse Teil der empfundenen Unzulänglichkeiten konstituiert. Gleichzeitig lässt sich daran noch einmal der Aufbau des Unzulänglichkeits-Kapitels (6.1) nachvollziehen.

Von Brüchen in der Selbstbeschreibung, die in Verbindung mit der selbstbezogenen Unzulänglichkeitszuschreibung stehen, kann also gesprochen werden, weil viele der selbstzugeschriebenen Unzulänglichkeiten insofern im zunächst angedeuteten Ausmaß nicht eingelöst wurden, als sie nicht konkret benannt werden konnten, sich als unbedeutend für

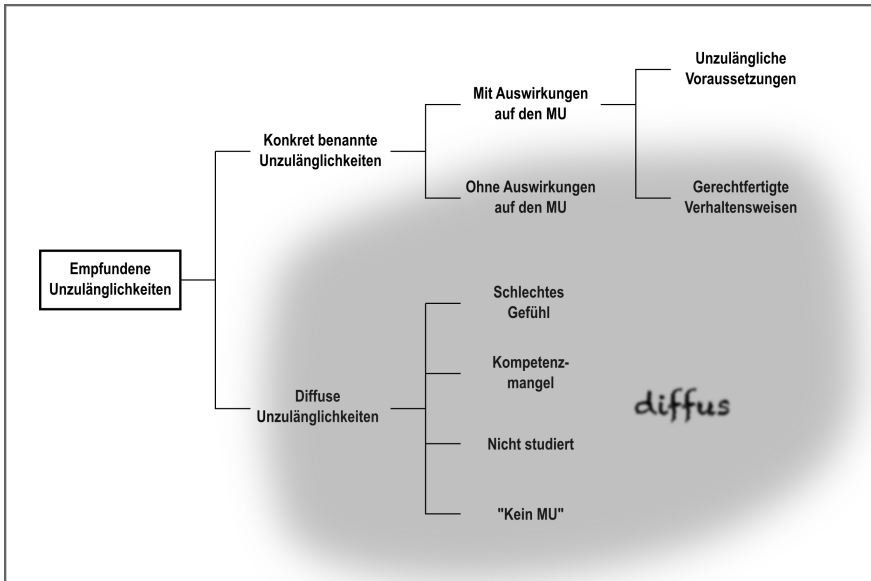


Abbildung 6: Identifizierte selbstgeschriebene Unzulänglichkeiten

den Grundschulmusikunterricht herausstellten, gerechtfertigt wurden oder Widerlegung in der Beschreibung des eigenen Unterrichts fanden. Hinzu kommt, dass sich auch in der Unterrichtsbeobachtung einige selbstgeschriebene Unzulänglichkeiten nicht im erwarteten Umfang bestätigten oder sogar Widerlegung fanden. Gerade, weil es sich dabei um etwas Unangenehmes und Belastendes handelt, verwundert das ‚übertriebene‘ Selbstzuschreiben von Unzulänglichkeiten als probandenübergreifendes Muster.

Noch bemerkenswerter werden diese ausgeprägten Negativ-Zuschreibungen gegenüber der eigenen Person, wenn man die Selbstbilder der Probanden mit dem probandenübergreifend relativ einheitlich beschriebenen Bild eines guten Grundschulmusiklehrers abgleicht, dem sie in den wichtigsten Zügen gerecht werden.

6.3 Rekonstruiertes Bild des guten Grundschulmusiklehrers

Allen Gesprächspartnern wurde – je nach Gesprächsverlauf meist zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews – die Frage gestellt, was für sie einen guten Grundschulmusiklehrer ausmache. In der Beantwortung dieser Frage spielte die eigene Person in der Regel zunächst keine oder eine untergeordnete Rolle. Im Wesentlichen benennen die Gesprächspartner weitgehend übereinstimmend drei wichtigste Voraussetzungen für einen guten Grundschulmusiklehrer: Er muss 1. einen Zugang zu den Kindern (6.3.1.1) und 2. selbst Freude an Musik haben (6.3.1.2). Allerdings, so heißt es gelegentlich im Nachsatz, gewisse musikalische Fähigkeiten bräuchte er 3. schon (6.3.1.3). Ich arbeite in diesem Kapitel auch heraus, inwiefern die Probanden diesen selbstaufgestellten Kriterien entsprechen.

6.3.1 Wichtigste Voraussetzungen

6.3.1.1 Zugang zu den Kindern

Frau Einicke sagt es am deutlichsten: Wichtiger als eine gute Ausstattung der Schule mit Materialien für den Musikunterricht und wichtiger als besondere fachliche Kenntnisse sei es im Musikunterricht in der Grundschule, *„dass man einen Zugang zu den Kindern hat, mit denen umgehen kann.“* Später wiederholt sie noch einmal: *„Der Umgang mit den Kindern ist ganz wichtig. Die zu kriegen, einen Zugang zu haben. [...] Der Zugang zu den Kindern, der ist eigentlich entscheidend.“* Frau Florin formuliert es so: Ein guter Grundschulmusiklehrer ist für sie jemand, *„der es schafft, die Kinder in ihrem Zugang zu Musik“* zu unterstützen, indem er *„das Ganze so macht, dass die Kinder einfach sehr viel Freude an dem Fach haben.“* Für Frau Synnersdorf ist der gute Musiklehrer jemand, *„der offen ist“* für die musikbezogenen Anregungen der Kinder, denen man Raum gewähren müsse. Dass diese nicht ganz homogenen Aussagen von Frau Einicke, Frau Florin und Frau Synnersdorf tatsächlich sinnvoll unter der einen Überschrift ‚Zugang zu den Kindern‘ zusammengefasst werden können, wird deutlich, wenn man ihnen das von anderen Gesprächspartnern gezeichnete Bild eines Musikprofis gegenüberstellt, der zwar Fachkompetenz aber keinen Zugang zu den Kindern im Grundschulalter hat, also nicht offen ist für Anregungen von Kindern und es nicht schafft, den Musikunterricht so zu gestalten, dass die Kinder Freude

daran haben und ihren Zugang zu Musik erweitern. Herr Hoberg und Frau Nolte sprechen von solchen möglichen, weniger günstigen Voraussetzungen für den Grundschulmusikunterricht:

Hoberg: *„An anderen Schulen, an denen ich schon war, oder früher hier, da gab es eben auch die typische Musiklehrerin, die kein Bein auf die Erde bekommen hat, weil man eben nicht immer so den Draht zu den Kindern findet. Und weil natürlich die Disziplin in Musik, wie gesagt, nicht so ist wie im Mathematikunterricht.“*

Nolte: *„Also ich glaube, wenn jemand einfach ein studierter Musiker ist, aber keinen Bezug zu Kindern, zu Schule überhaupt oder zu Jugendlichen hat, kann er das den Kindern auch nicht vermitteln. Ich glaube, [...] dass er dann ganz schnell frustriert sein könnte. Der könnte natürlich bestimmt einzelnen Kindern ganz, ganz viel beibringen, wenn er so einen Bezug dazu hat und die Geduld hat, dass die Kinder eben nicht so viel können, kein Hintergrundwissen haben, also praktisch völlig ahnungslos an die Sache rangehen, einfach nur mit Interesse.“*

Alle Gesprächspartner klingen so, als sei von dieser Eigenschaft, einen Zugang zu Kindern zu finden, bei Grundschullehrern weitgehend auszugehen. Entsprechend zählen sie sich selbst zu denjenigen, die – anders als die in den Szenarien von Herrn Hoberg und Frau Nolte gerade skizzierten Musiklehrer – diese Voraussetzung erfüllen. Hierzu finden sich auch einige explizite Äußerungen. Frau Einicke sagt über ihre Kolleginnen: *„Der Umgang mit den Kindern ist da.“* Frau Synnersdorf nennt für die von ihr geforderte Offenheit gleich mehrere Beispiele aus ihrem eigenen Unterricht und Herr Hoberg sagt, dass in seinem Unterricht durchaus *„der Funke so ein bisschen auf die Kinder überspringt.“*

6.3.1.2 Freude an Musik

Damit der Funke überspringen kann, muss das Feuer aber auch beim Lehrer vorhanden sein, da sind sich alle Probanden einig: Der Lehrer muss selbst Freude und ‚Spaß‘ an Musik mitbringen.

Hoberg: *„Im Prinzip ist Freude an Musik weiterzugeben, also der Lehrer mit seinem Vorbild gibt die Freude an Musik weiter.“* „Spontan würde ich sagen: Ein guter Musiklehrer ist der, der zeigt, dass Musik Spaß macht. Also das ist das Wichtigste. Wissensvermittlung ist zweitrangig.“

Synnersdorf: *„Ich glaube, da reicht echt Spaß und Lust an Musik und Musikmachen.“*

Einicke: *„Ich muss schon auch Spaß und Freude haben, selber zu singen.“*

Auch hier nimmt sich wieder keiner der Gesprächspartner explizit von dieser Voraussetzung aus, selbst Spaß und Freude an Musik zu haben. Betrachtet man die Hauptkategorie-Zusammenstellungen der Einzelfälle im Vergleich (s. Abb. 8, S. 332), so fällt auf, dass sich außer bei Frau Nolte bei jedem Probanden in einer Hauptkategorie das eigene, enge und positiv besetzte Verhältnis zu Musik manifestiert: Aus den Formulierungen der vier Hauptkategorien ‚Musikliebe‘ (Mertens), ‚Musikbegeisterung‘ (Florin), ‚Musik macht Spaß‘ (Hoberg) und ‚Musikmensch‘ (Synnersdorf) geht dieses positive Verhältnis besonders deutlich hervor (s. entsprechende HK-Texte). Bei diesen vier Gesprächspartnern handelt es sich auch um diejenigen, die die Bedeutung von Musik für ihr Leben am deutlichsten betonten – und dabei nicht durchgehend um die musikpraktisch am stärksten Vorgebildeten (s. Tab. 7, S. 324). Auch für Frau Zessin spielt Musik eine wichtige Rolle im Alltag, sie hebt dies aber nicht so explizit hervor und erzählt eher beiläufig von den vielen Konzerten, auf denen sie in letzter Zeit war oder von den allsonntäglichen drei Stunden Klassikhören. Diese Aktivitäten finden entsprechend auch nur unter der Hauptkategorie ‚Musikalischer Alltag ist normal‘ Niederschlag. Mit der Hauptkategorie ‚Singen‘ wird aber auch explizit etwas Musikalisches benannt, das für Frau Zessin eine wichtige Rolle spielt, sowohl privat (*„Ich singe selber gerne“*) als auch vor allem schulisch. Bei Frau Neigert lautet die vergleichbare Kategorie noch etwas deutlicher ‚Neigung Singen‘, und bezieht sich ebenfalls einerseits auf das private (*„Ich hab immer schon gerne [...] gesungen“*), andererseits auf das schulische Verhältnis zur Musik (*„Wir sangen, wenn wir uns morgens trafen, wir sangen, bevor wir nach Hause gingen und zwischendurch.“*). An einer Aussage von Frau Florin wird deutlich, dass auch die schulischen musikbezogenen Aktivitäten als – möglicherweise gar wichtiger – Teil des privaten Verhältnisses zur Musik betrachtet werden können. Denn auf die Frage, ob Musik bei ihr privat neben dem Geigenspiel sonst noch eine Rolle spiele, antwortet sie zunächst: *„Ja. Also erstmal (lacht:) sing ich in der Schule. Also ich sing gerne.“* Auch Frau Mertens sagt auf beide Bereiche bezogen: *„Ich singe*

unheimlich gerne. Und singe viel mit den Kindern“ (s. HK ‚Spezialität Klassenchor‘). Bei Frau Einicke drückt sich in der Hauptkategorie ‚Ich und mein Klavier‘ ihre starke Identifikation mit diesem Instrument aus, die sich ebenfalls sowohl auf den schulischen als auch auf den privaten Umgang mit Musik bezieht. Ihr wiederaufgenommener Klavierunterricht bereitet ihr *„total viel Spaß und Freude“* und auch in der Schule ist sie froh, dass sie *„das Klavier zur Unterstützung“* hat.

Im Folgenden werden nun zunächst Zitate zusammengetragen, in denen sich die Lehrer direkt auf den Vorteil für den Musikunterricht beziehen, wenn sie von ihrer Freude an Musik berichten (6.3.1.2.1). Daraufhin gehe ich noch ausführlicher auf das private Musikverhältnis der Gesprächspartner ein (6.3.1.2.2 und 6.3.1.2.3), damit deutlich wird, wie jeder der interviewten Lehrer auf seine Weise sein selbstgesetztes Kriterium ‚Freude an Musik‘ erfüllt.

6.3.1.2.1 Freude an Musik im schulischen Kontext

Frau Mertens nennt es die wichtigste Voraussetzung eines guten Musiklehrers, *„dass er erstmal selber die Musik liebt, ja? In allen Formen, in allen Variationen. Denn ich denke mal, vermitteln kann man diese Freude an der Musik eben nur, wenn man selber darin steckt.“* Dass dies bei ihr der Fall ist, wird deutlich, wenn sie gleich anschließt: *„Und vielleicht hab ich darum auch immer singstarke Klassen, weil ich immer vorsinge und dann wipp ich dann ja auch automatisch mit. Und das springt auf die Kinder über, die merken das. Also wie gesagt, erstmal selber Musik lieben.“* Auch Frau Neigert geht davon aus, *„dass das viel ausmacht, wenn die Kinder merken, man macht das selber gerne.“* Im Bereich des Singens hat sie entsprechend auch immer positives Feedback ihrer Kollegen bekommen: *„Das bestätigten mir auch immer die Leute, die den Chor machten, dass die Kinder aus meiner Klasse immer unheimlich gerne sangen. Und das liegt aber wahrscheinlich auch daran, dass ich es selber gerne gemacht habe. Ich habe einfach – ich kann nicht gut singen – aber ich hab einfach gerne mit den Kindern gesungen.“* Frau Neigert hat aber in ihrem Kollegium mit Herrn Hoberg einen Musiklehrer zum Vergleich, bei dem der ‚Spaß‘ an Musik noch präsenter und breiter gefächert ist: *„Herr Hoberg ist für mich so eine Verkörperung dessen, was ich mir unter einem Musiklehrer vorstelle. Weil ich glaube, der ist auch so jemand:*

Dem macht das richtig Spaß und der kriegt den Spaß auch rüber. Der bringt das auch für die Kinder rüber.“ Diese Fremdwahrnehmung entspricht Herrn Hobergs Selbstwahrnehmung, der in der Bilanzierungsphase des Interviews zusammenfasst: *„Ja, ich bin ein Musiklehrer, der selber Spaß und Freude an Musik hat. Das ist so der wichtigste Aspekt.“* Auch Frau Nolte hat im Kollegium eine konkrete Vergleichsmöglichkeit, an der gemessen sie selbst schlechtere Voraussetzungen mitbringt: *„Wenn man jetzt meine Kollegin so als Vergleich sieht: Die singt in Chören und tanzt in verschiedenen Gruppen. Man merkt einfach von ihren Hobbys oder von ihrer Einstellung: Die steht komplett dahinter. [...] Ihre Lebenseinstellungen haben ganz viel mit Musik zu tun. [...] Und das, denke ich, macht so einen guten Musiklehrer oder typischen Musiklehrer auch einfach aus.“* Gerade im Bereich des Singens ist Frau Nolte selbst unsicher und so singen auch ihre Kinder eher *„zurückhaltend“*: *„Wie man sich selber verhält oder wie man selber auch den Kindern gegenübertritt, so verhalten die sich häufig auch zu den einzelnen Fächern“* (Nolte). Frau Nolte hat allerdings ebenfalls privat Freude an Musik, wenn auch hauptsächlich auf den Bereich des Musikhörens begrenzt. Dies wird deutlich, wenn im Folgenden das private Verhältnis der Gesprächspartner zu Musik beleuchtet wird.

6.3.1.2.2 Freude an Musikpraxis im privaten Bereich

Alle Gesprächspartner bringen musikpraktische Vorerfahrung mit und wollen gerne wieder stärker musikpraktisch aktiv werden (s. Kapitel 6.1.1.3.2). Relativ regelmäßig spielen Frau Einicke, Herr Hoberg, Frau Synnersdorf und Frau Florin in der Freizeit Instrumente (diejenigen mit der stärksten musikpraktischen Vorbildung und diejenigen, die auch als Fachlehrer eingesetzt werden). Zur Unterrichtsvorbereitung, vor allem zum Erlernen von Melodien, setzen außerdem Frau Zessin, Frau Nolte und Frau Neigert Instrumente ein. Es spricht also nur Frau Mertens nicht von aktuellem Instrumentaleinsatz, sie allerdings singt und tanzt gerne und häufig, und sie hört leidenschaftlich gern Musik: *„Gelegentlich singe und tanze ich in der Küche, vor, nach oder während des Kochens. Ich spiele kein Instrument. Ohne Musik kann ich nicht leben.“*

6.3.1.2.3 Freude am Musikhören im privaten Bereich

Alle acht Probanden hören in ihrem Alltag aktiv und gerne Musik, allerdings verschieden stark ausgeprägt. Auch Frau Nolte, die einzige Gesprächspartnerin, bei der sich in keiner Hauptkategorie eine enge, positiv besetzte Beziehung zur Musik ausdrückt, hört gerne Musik; im Vergleich mit den anderen Gesprächspartnern ist es aber passend, dass eine derartige Hauptkategorie fehlt. Denn sie betont die Bedeutung von Musizieren und Musikhören im privaten Bereich von allen Gesprächspartnern tatsächlich am wenigsten stark. Doch auch sie hört gerne und täglich Musik, vor allem zur Entspannung, aber auch beim Sport oder zum Feiern, häufig aus dem Radio, aber etwa jeden zweiten Tag legt sie auch selbst CDs auf. Es fiel auf, dass Frau Nolte von allen Probanden am zögerlichsten von ihrem privaten Umgang mit Musik erzählte, mehrfach verlegen lächelte, oder Kommentare wie „*hört sich zwar doof an...*“ einfließen ließ, als sie ‚preisgab‘, dass sie viel Radio hört. Es entstand der Eindruck, dass Musikhören und Musikgeschmack für sie intime Dinge darstellen, so dass sie wohl nicht damit rechnete, dazu in einem Interview zum Musikunterricht befragt zu werden. Möglicherweise ist ein Teil meines Eindrucks, dass ihr privates Verhältnis zu Musik weniger enthusiastisch sei als bei anderen Gesprächspartnern, auch auf dieses zögerliche Erzählen zurückzuführen. Ähnlich war die Situation bei Frau Florin, die ebenfalls nicht in eine freie Erzählung bezüglich ihres privaten Musikverhältnisses überging, eher einsilbig antwortete und schließlich wissen wollte: „*Wieso fragen Sie das?!*“ Die anderen Gesprächspartner erzählten weniger zögerlich von ihrem Musikhören.

Frau Nolte scheint vergleichbar mit Frau Neigert und Frau Einicke: Alle drei hören „*was man im Radio hört*“ (Neigert), nennen aber auch bestimmte Musik, die sie besonders mögen und gezielt auflegen: Frau Nolte hört z. B. gern ‚Wir sind Helden‘, Frau Einicke Grönemeyer und Frau Neigert spricht von Jazz und Klassik. Frau Einicke macht deutlich, dass sie sich im Alltag eher die Zeit nehme, ein Buch zu lesen, als Musik aufzulegen: „*Ist mir wichtiger. Also, das ist gar nicht so mein Hobby dann, dass ich sage: ‚Ich brauch das jetzt, ich möchte dies oder jenes hören.‘*“

Für Frau Florin, Frau Synnersdorf und Frau Zessin scheint das Musikhören eine stärkere Rolle zu spielen. Alle drei machen deutlich, wie wichtig Musikhören für sie ist: Frau Florin hört *„gern klassische Musik. Ich höre gerne Oper. Ich höre auch sehr gerne Pop und Rock, klar.“* Sie hört täglich Musik, ist schon mit ihren Eltern regelmäßig zu Konzerten gegangen und tanzt gern. Frau Zessin hört vor allem sehr gern klassische Musik und nimmt sich sonntags gemeinsam mit ihrer Familie regelmäßig Zeit dazu. Allerdings erinnert klassische Musik sie auch an ihren früh verstorbenen musikliebenden Vater und an die Trauer ihrer Mutter über diesen Verlust. Sie interessiert sich für Informationen über Musiker und Komponisten, kann diesem Interesse aus zeitlichen Gründen aber heute weniger nachgehen als früher: *„Zu den CDs früher die Booklets [...], die haben wir verschlungen. Ja, und wenn wir dann eben so Gruppen hatten wie, weiß ich nicht, wie ‚Emerson Lake and Palmer‘, [...] da wusste man ja alles drüber. Da waren wir ja wie so ein Dictionnaire dann. Also, jetzt fehlt mir zu solchen Dingen oft die Zeit.“* Außerdem war Frau Zessin, genau wie Frau Synnersdorf, allein in den letzten Jahren auf bemerkenswert vielen Konzerten. Frau Synnersdorf besucht mit ihren Kindern die Kinderoper oder die Philharmonie, geht aber auch gerne abends mit ihrem Mann zu Konzerten.

Am enthusiastischsten sprechen Herr Hoberg und Frau Mertens von ihrer Leidenschaft Musik zu hören. Beide erzählen erst davon, als sie auf ihr privates Verhältnis zur Musik angesprochen werden, aber ohne, dass gezielt nach dem Musikhören gefragt worden wären. Herr Hoberg erzählt etwa acht Minuten lang vom Musikhören, wofür er sich schon im Grundschulalter interessiert habe. Er findet großen Gefallen daran, auch zu neuer, fremder Musik langsam einen Zugang zu gewinnen: *„Musik ist schon immer sehr wichtig gewesen, auch Musik zu hören. Und auch neue Musik zu entdecken irgendwo.“* Mit Jon Bon Jovi, ACDC, Bruce Springsteen, Supertramp, Marillion, Hans-Jörg Hufeisen, Genesis, Peter Gabriel, BAP und Christian Burton erwähnt er Musiker und Bands, die in seiner Hör-Biographie eine Rolle gespielt haben, auch wenn vieles davon für ihn zumindest zunächst schwer zugängliche Musik darstellte. Herr Hoberg geht gerne zu Konzerten und hört beispielsweise auf der täglichen Zugfahrt Musik: *„Da habe ich dann meinen MP3-Player und hör eben gerne auch*

mal in neue Sachen rein und hör dann auch genau zu. Hintergrundmusik laufen lassen mach ich eigentlich weniger. Also, ja, wenn, dann hör ich eben bewusst Musik.“ Frau Mertens liebt Weltmusik, geht „ganz oft“ zu Konzerten, geht „gerne Tanzen“, hört ihren „Lieblings[radio]sender [...] so oft wie’s geht“, hält sich im Plattenladen auf, und müsste sie drei Dinge mit auf eine einsame Insel nehmen: „Auf jeden Fall Musik. Ohne geht gar nicht. Gehört dazu.“

6.3.1.2.4 Exkurs: Nutzung des privaten Musikgangs für den Musikunterricht

Große Unterschiede zwischen den verschiedenen Gesprächspartnern taten sich hinsichtlich der Frage auf, ob sie Aspekte aus ihrem privaten Musikverhältnis für ihren Musikunterricht nutzbar machen. Hier sind es die beiden musikpraktisch erfahrensten Lehrer Frau Einicke und Herr Hoberg, die dies am ausführlichsten und selbstbewusstesten tun: Für einen Tanz mit den Kindern wählte Frau Einicke beispielsweise ein Stück ihrer eigenen ABBA-CD aus und kommentiert dies im Interview: „Also, das nehm ich mir raus!“ Auch neue Lieder für die Schule gewinnt sie in der Regel „immer aus dem privaten Bereich“. Beispielsweise singt sie mit ihren vierten Klassen zum Schulabschluss immer ein Lied aus ihrer eigenen Pfadfinderzeit, weil sie den Kindern dieses Lied mit seiner Botschaft „mitgeben möchte in die nächste Schule“. Außerdem nutzt sie ihr Klavier für den Musikunterricht. Auch Herr Hoberg setzt seine Gitarre in der Schule ein, wählte für die beobachtete Stunde ein Instrumentalstück von Mike Oldfield aus der eigenen Plattensammlung als Tanzmusik, und auch er nutzt sein eigenes Liedrepertoire für die Schule: „Vom Liedgut her nimmt man das, was man selber schon kennt.“ Auch Frau Neigert sagt über die Lieder für ihren Musikunterricht, sie kannte „eine ganze Reihe noch von früher“, und hat sie entsprechend um neue Kinderlieder erweitert. Ihre Akkordeonerfahrung oder ihre private Musik hat sie aber nie in die Schule eingebracht. Frau Zessin setzt gelegentlich ihre Gitarre in der Schule ein, die sie aber auch gezielt für den Schuleinsatz erlernt hat. Für die Liedauswahl in ihrem Unterricht stützt sie sich u. a. auf ihr eigenes Repertoire und für das Beatles-Referat beispielsweise hat sie den beiden referierenden Kindern ihren „musikbegeisterten“ Mann als Informationsquelle empfohlen. Frau Mertens hat zwar einmal eine Flöten-AG geleitet, aber auf die Idee, ihre Flöte im Musikunterricht zu nutzen, ist sie noch nie

gekommen. Sowohl Lieder als auch sonstige Musik für den Musikunterricht nimmt sie nur aus grundschulspezifischen Materialien. Wenn sie im Schulalltag Entspannungsmusik auflegt, greift sie allerdings auf eigene Meditations-CDs zurück. Bei Frau Florin bietet sich ein vergleichbares Bild: Sie hat ein einziges Mal ihre Geige mit in die Schule gebracht, *„aber dann nicht wieder. Weiß gar nicht, warum. Das hat aber auch Spaß gemacht.“* Was das Lied-Repertoire angeht, orientiert auch sie sich nur an schulspezifischen Publikationen und für das Musikhören hat sie ebenfalls noch nie auf den eigenen Fundus zurückgegriffen. Frau Nolte fühlt sich *„nicht sicher genug“*, um ihre Gitarre oder ihre Flöte in den Musikunterricht einzubringen und hat aus ihrem privaten Umgang mit Musik auch sonst noch nie etwas in den Musikunterricht eingebracht. Frau Synnersdorf hat nicht explizit über dieses Thema gesprochen, aber in den Unterrichtsbeispielen, die sie nennt, und in den beobachteten Stunden hat sie immer auf für die Schule aufbereitetes Material zurückgegriffen. Darin, dass gerade Frau Nolte und Frau Florin nicht auf die Idee kommen, private Musik-Ressourcen für den Unterricht zu nutzen, liegt vermutlich auch die Erklärung dafür, dass es ihnen im Interview so schwer fiel, über ihr privates Musikverhältnis zu erzählen. Sie sahen wohl keine Verbindung zum Interviewthema.

Die folgende Tabelle bietet noch einmal eine Übersicht sowohl über die Ausprägung drei verschiedener Aspekte des privaten Verhältnisses zur Musik (Musikpraktische Vorerfahrung, aktuelle Musikpraxis in der Freizeit, Musikhören in der Freizeit aktuell) als auch der Nutzung des privaten Musik-Fundus' für den Musikunterricht. Um die verschiedenen Ausprägungen übersichtlich in einer Tabelle fassen zu können, musste für jede Spalte eine Reihenfolge festgelegt werden, auch in Fällen, in denen die Daten keine eindeutige Reihenfolge vorgaben. Die Tabelle hilft also eher dazu, Tendenzen abzulesen, als einzelne benachbarte Fälle miteinander zu vergleichen. Einzelne, m. E. interessante Fälle wurden visuell hervorgehoben: An Frau Mertens' Fall wird deutlich, dass das private Verhältnis zur Musik ganz unabhängig von Instrumentalpraxis stark ausgeprägt sein kann. An Frau Einickes Fall wiederum wird deutlich, dass ausgeprägte Instrumentalpraxis nicht mit einem


	<i>Musikpraktische Vorerfahrung</i>	<i>Musikpraxis in der Freizeit aktuell</i>	<i>Musikhören in der Freizeit aktuell</i>	<i>Nutzung von privatem Musikumgang</i>
viel   we- nig	Frau Einicke	Herr Hoberg	Herr Hoberg	Herr Hoberg
	Herr Hoberg	Frau Einicke	FRAU MERTENS	Frau Einicke
	Frau Synnersdorf	Frau Florin	Frau Florin	Frau Zessin
	Frau Florin	Frau Synnersdorf	Frau Zessin	Frau Neigert
	Frau Zessin	Frau Zessin	Frau Synnersdorf	FRAU MERTENS
	<i>Frau Nolte</i>	FRAU MERTENS	Frau Neigert	Frau Synnersdorf
	FRAU MERTENS	Frau Neigert	<i>Frau Nolte</i>	Frau Florin
	Frau Neigert	<i>Frau Nolte</i>	Frau Einicke	<i>Frau Nolte</i>

Tabelle 7: Übersicht über die Ausprägung des privaten Umgangs mit Musik sowie dessen Nutzung für den Musikunterricht

ausgeprägten Hörverhalten einhergehen muss. Herr Hoberg ist auf allen drei Ebenen des privaten Musikverhältnisses weit oben angesiedelt und nutzt all dies auch für seinen Musikunterricht. Frau Florin hingegen hat ebenfalls ein relativ enges Verhältnis zur Musik, nimmt aber sehr wenig Rückgriff auf ihren privaten Fundus für die Gestaltung des Musikunterrichts. Es lässt sich resümieren, dass die Voraussetzung ‚Freude an Musik‘ auf alle acht Gesprächspartner zutrifft. Dies gilt auch für Frau Nolte, auch wenn sie im Vergleich mit den Anderen ein etwas weniger enges Verhältnis zur Musik zu haben scheint.

6.3.1.3 Musikalische Grundfähigkeiten

In den Interviews finden sich einerseits Aussagen, nach denen (neben dem Zugang zu Kindern) tatsächlich allein die Freude an Musik das entscheidende Kriterium darstellt, ob jemand geeignet ist, Musik in der Grundschule zu unterrichten. Denn von den notwendigen Fähigkeiten her könne das eigentlich jeder (Synnersdorf, Einicke). Frau Mertens andererseits glaubt nicht, dass „*alle Nicht-Musiklehrer dazu in der Lage wären, nach diesem Lehrwerk [Rondo] zu unterrichten, weil man einfach gewisse Grundkenntnisse braucht.*“ Der Unterschied zwischen diesen Positio-

nen liegt weniger darin, dass Frau Mertens meint, man brauche gewissen Fähigkeiten und Kenntnisse, um Musik zu unterrichten, und Frau Synnersdorf und Frau Einicke dies bestritten. Viel mehr halten die beiden letztgenannten diese durchaus notwendigen Grundfähigkeiten für in der Regel bei fachfremden Grundschulmusiklehrern vorhanden. Frau Synnersdorf und Frau Neigert benennen die Grundfähigkeiten ‚grobes Verständnis für Notation haben‘ und Frau Synnersdorf spricht außerdem von ‚Rhythmus halten können‘. Eine dritte Grundfähigkeit lässt sich mit Frau Nolte bestimmen, der diese ihres Erachtens fehlt: ‚Singen können‘ in dem Sinne, dass man eine Melodie halten kann und dabei die Töne trifft. Für all diese drei Grundfähigkeiten gilt, dass sie nicht in jeder möglichen Aktivität im Musikunterricht benötigt werden – so hat Frau Nolte ja beispielsweise festgestellt, dass *„Musikunterricht natürlich in der Grundschule nicht nur Singen“* umfasst. Dennoch kristallisieren sich diese drei Grundfähigkeiten als sehr hilfreich für den Musikunterricht heraus, auch, um überhaupt Freude am Musikunterricht empfinden zu können. Wie schon in Kapitel 6.1.2.1 deutlich geworden, berichten die stärker musikpraktisch vorgebildeten Gesprächspartner, dass fachfremde Grundschulmusiklehrer sich diese notwendigen Grundfähigkeiten häufig selbst nicht zuschreiben – was aber nicht automatisch bedeute, dass sie nicht vorhanden sind.

Interviewerin: *„Sprich, so fähigkeitsmäßig könnten den Grundschulmusikunterricht eigentlich viele Leute hinkriegen...“*

Einicke: *„Ja, mein ich schon!“*

Interviewerin: *„...wenn sie eigentlich Lust an Musik haben. So in der Art?“*

Einicke: *„Ja, genau. Das ist auch so wirklich so ein Tabu, die denken ‚Ich kann das nicht‘, ne?“*

Frau Synnersdorf benennt, worin solche notwendigen Grundfähigkeiten ihres Erachtens bestehen, die auch sie eigentlich jedem Grundschullehrer zuschreibt:

Synnersdorf: *„Ich glaub, man muss schon ein bisschen Spaß an Musik haben.“*

Interviewerin: *„Spaß. Nicht Fähigkeiten oder Kenntnisse oder so etwas?“*

Synnersdorf: *„Hm, also, ich glaub, noch nicht mal so sehr. Wenn man sich mal... Gut, jemand anders sagt vielleicht, ‚Gut, ich kann keine Noten, ich kann keinen Rhythmus halten, wie soll ich dann...? Wenn ich mir das angu-*

cke, sagt mir das gar nichts. ' Ich glaube, so ein bisschen Grundwissen, oder was weiß ich, ist wahrscheinlich nicht schlecht. [...] Ja klar, wenn ich ein neues Lied [erarbeite], ist schon hilfreich, wenn ich ungefähr gucken kann, 'Hmm, wie geht die Melodie' oder so. Aber ich glaube trotzdem eher: mehr Interesse. "

Frau Synnersdorf erzählt weiter von ihren Erfahrungen mit Lehrerfortbildungen in Musik, die eigentlich immer auf die Bedürfnisse fachfremder Musiklehrer abgestimmt seien und beispielsweise oft ohne Notation auskämen. Was dort vermittelt werde, könne eigentlich jeder fachfremde Musiklehrer umsetzen. Zur Illustration nennt sie das Beispiel einer befreundeten Lehrerin, die „*auch mit Musik nichts am Hut*“ hatte und dann „*total begeistert*“ war, was sie auf einer gemeinsamen Fortbildung alles an einfach Realisierbarem kennen gelernt habe: „*Also [das ist] schon so angelegt, dass man nicht Musik studiert haben muss, um diese Sachen umzusetzen.*“ Frau Neigert weist darauf hin, dass man sich – bei entsprechendem Interesse an Musik – Grundfähigkeiten wie Notationsverständnis auch noch aneignen könne: „*Wenn man kein Instrument spielt, Noten nicht lesen kann, Notenschlüssel nicht weiß, was weiß ich nicht alles. [...] Gut, theoretisch könnte man sich das auch noch aneignen. Aber wenn es einem nicht dann auch noch liegt, dann ist das, find ich, also doch schwerer als in einem anderen Fach.*“

Bis auf Frau Nolte mit ihrem Singproblem schreibt sich keiner der Gesprächspartner ausdrücklich eine Unzulänglichkeit in einem dieser Bereiche zu – denn Frau Einicke kann aufgrund ihres Stimmenschadens zwar nicht mehr Singen, sieht aber mögliche Nachteile dessen durch ihr Klavierspiel kompensiert. Die Gesprächspartner erfüllen also mit der genannten Ausnahme die Voraussetzung der musikalischen Grundfähigkeiten.

6.3.2 Weitere günstige Voraussetzungen

Welche weiteren Voraussetzungen die Gesprächspartner als günstig für das Musikunterrichten in der Grundschule ansehen, lässt sich aus dem Kapitel über die konkret benannten empfundenen Unzulänglichkeiten (6.1.1) ableiten. In der folgenden Aufzählung sind sowohl die konkret benannten Unzulänglichkeiten der eigenen Person ohne negative Auswirkungen (aus Kapitel 6.1.1.1.1) und mit negativen Auswirkungen für den Grundschulmusikunterricht (aus Kapitel 6.1.1.1.2) zusammengefasst als

auch die ‚Vorzüge anderer Musiklehrer‘ (aus Kapitel 6.1.1.3.1). Für entsprechende Zitate und Probandenzuordnungen verweise ich auf das jeweilige Ursprungskapitel:

Einstellungen¹⁰⁸

- Keine Hemmung vor dem Musikunterricht (6.1.1.1.2)
- Freude an eigener stetiger Musikpraxis (6.1.1.3.1)

Musikdidaktische Kompetenzen

- Talente entdecken können (6.1.1.3.1)
- Einzelne Schüler gezielt fördern können (6.1.1.3.1)
- Kanon didaktisch kompetent einüben können (6.1.1.3.1)
- Orff-Instrumentarium vielfältig einsetzen können (6.1.1.3.1)
- Musiktheorie kompetent vermitteln können (6.1.1.1.2)
- Kenntnis fachspezifischer Freiarbeitsmaterialien (6.1.1.1.2)
- Beurteilungsvermögen in Bezug auf Schulbücher (6.1.1.1.2)

Musikpraktische Kompetenzen

- Harmonieinstrument beherrschen (6.1.1.3.1)
- Viele Instrumente beherrschen (6.1.1.1.2)
- Vom Blatt singen können (6.1.1.1.2)
- Vom Blatt begleiten können (6.1.1.1.2)
- Ausgereifte instrumentale Fertigkeiten auf dem eigenen Instrument (6.1.1.1.1)

Musikwissenschaftliche Kompetenzen

- Ad hoc abrufbares Wissen über Komponisten (6.1.1.1.1)
- Quintenzirkelanwedung ad hoc (6.1.1.1.1)

¹⁰⁸Ich unterscheide hier Einstellungen von Kompetenzen, da meine Probanden ebenfalls eine solche Unterscheidung treffen. Während die anderen Probanden nur einzelne Einstellungen wie ‚Freude‘, ‚Spaß‘, ‚Hemmung‘, ‚schlechtes Gewissen‘ etc. gegenüber Musikunterricht und Musikpraxis nennen, verwendet Frau Nolte dafür explizit den Oberbegriff „*Einstellungen*“. Der Kompetenzbegriff wiederum, wie ich ihn von Frau Neigert und Frau Mertens übernehme, bezieht sich auf Fähigkeiten und Kenntnisse und umfasst nicht „auch motivationale Orientierungen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 21), wie es im modernen bildungswissenschaftlichen Verständnis der Fall ist (siehe auch Fußnote auf S. 299).

Bei den meisten der aufgezählten günstigen Voraussetzungen für das Musikunterrichten handelt es sich um Nennungen von einzelnen Probanden. Davon hebt sich nur erstens die musikpraktische Kompetenz ‚Harmonieinstrument beherrschen‘ deutlich ab, da alle Probanden ihre Vorteile für den Unterricht hervorheben, und zweitens die Einstellung ‚Keine Hemmung vorm Musikunterricht‘. Mit den letzten drei Punkten (‚Ausgereifte instrumentale Fertigkeiten auf dem eigenen Instrument‘ und den beiden musikwissenschaftlichen Kompetenzen) habe ich die empfundenen Unzulänglichkeiten von Frau Einicke und Herrn Hoberg in die Aufzählung aufgenommen, die keine direkten negativen Auswirkungen auf den Grundschulmusikunterricht haben. Dennoch gehören sie zu den erstrebenswerten Eigenschaften eines guten Grundschulmusiklehrers, da Einicke und Hoberg sie in diesem Zusammenhang nennen. Sie haben aber einen weit geringeren Wichtigkeitsgrad für einen guten Grundschulmusiklehrer als die unter 6.3.1 benannten ‚wichtigsten Voraussetzung‘ und auch die anderen hier aufgezählten ‚weiteren günstigen Voraussetzungen‘ (s. Abb. 7).

6.3.3 Zusammenfassung

Angesprochen auf die ihrer Meinung nach wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers haben die Probanden weitgehend übereinstimmend die drei Kriterien ‚Zugang zu Kindern‘, ‚Freude an Musik‘ und ‚musikalische Grundfähigkeiten‘ genannt. Keiner der Gesprächspartner nimmt sich explizit vom Erfüllen einer dieser wichtigsten Bedingungen aus und mehrfach beziehen sie das Zutreffen dieser Voraussetzungen sogar ausdrücklich auf sich selbst. Einzig Frau Nolte würde wegen ihres Singproblems das Kriterium der musikalischen Grundfähigkeiten nicht einwandfrei erfüllen, entsprechend benennt sie auch ihre Singfähigkeiten als „*einzigsten Zweifel*“ mit Blick auf ihren Musikunterricht.¹⁰⁹ Erst von einigen ‚weiteren günstigen Voraussetzungen‘ würden sich verschiedene Gesprächspartner selbst ausnehmen, und auf Frau Einicke und Herrn Hoberg würden schließlich nur solche Kriterien nicht mehr zutref-

¹⁰⁹Zwar hat auch Frau Einicke ihre Singfähigkeit verloren, sie sieht dies aber nicht als unzulänglich, sondern durch das Klavierspiel kompensierbar an. Insofern erfüllt sie als studierte Musiklehrerin aus ihrer Sicht die Kriterien der musikalischen Grundfähigkeiten.

fen, die keine direkte Relevanz für den Grundschulmusikunterricht haben. In der folgenden Tabelle sind diese drei in den Interviews identifizierten Wichtigkeitsstufen von Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers noch einmal abgebildet und nach den inhaltlichen Kriterien aufgeschlüsselt, wie sie oben vorgestellt wurden:


	Erstrebenswerte Voraussetzungen ohne direkte Relevanz für den Grundschulmusikunterricht	Ausgereifte instrumentale Fertigkeiten		Musikwissenschaftliche Expertise	
	Weitere günstige Voraussetzungen	Musikdidaktische Kompetenzen	Musikpraktische Kompetenzen	Musikpraktische Neigungen	
		Harmonieinstrument beherrschen		Keine Hemmungen	
Wichtigste Voraussetzungen	Zugang zu Kindern		Musikalische Grundfähigkeiten	Freude an Musik	

Abbildung 7: Modell ‚Voraussetzungen des guten Grundschulmusiklehrers‘

6.4 Zwischenfazit II

Bereits in Kapitel 6.1 wurden die selbstzugeschriebenen Unzulänglichkeiten eingehend untersucht und es stellte sich heraus, dass sie insofern als ‚übertrieben‘ bezeichnet werden konnten, als sie häufig nicht konkret benannt werden konnten, ohne Relevanz für den Grundschulmusikunterricht blieben, von der eigenen oder einer anderen Person gerechtfertigt wurden oder in der Beschreibung oder der Beobachtung des Unterrichts

Widerlegung fanden. Wenn nun außerdem die wichtigsten Voraussetzungen für einen guten Grundschulmusiklehrer probandenübergreifend relativ einheitlich benannt werden und alle Gesprächspartner weitgehend diesen wichtigsten Bedingungen genügen, dann verwundert es umso mehr, wie sehr die eigenen Unzulänglichkeiten in den Selbstbeschreibungen als Grundschulmusiklehrer im Vordergrund standen. Obwohl diese Unzulänglichkeiten – außer im Fall von Frau Nolte – auch nach eigenem Ermessen nicht zu den wichtigsten Bedingungen eines guten Grundschulmusiklehrers zählen, waren sie in den Erzählungen so präsent, dass sie bei jedem Probanden in wenigstens einer Hauptkategorie Niederschlag fanden.

Betrachtet man aber die kommunikativ validierten Hauptkategorie-Zusammenstellungen (s. Abb. 8, S. 332f.), so wird daran deutlich, was die Rekonstruktion der wichtigsten Voraussetzungen für einen guten Grundschulmusiklehrer schon in Aussicht stellte: Die eigenen Unzulänglichkeiten werden mit etwas Abstand betrachtet als gar nicht so schwerwiegend gewertet. Denn in der kommunikativen Validierung der Selbstbeschreibungstexte werteten mit Ausnahme von Frau Nolte alle Probanden die jeweilige Unzulänglichkeits-Kategorie(n), in der Abbildung mit Blitzen gekennzeichnet, als weniger zentral für die eigene Person und die eigene Situation – dort erkennbar an den weniger starken Umrandungslinien. Frau Neigert, Frau Mertens, Frau Zessin, Frau Synnersdorf¹¹⁰ und Frau Einicke verorten die jeweilige Kategorie auf der untersten Relevanzebene ihres jeweiligen Bewertungssystems, Frau Florin und Herr Hoberg auf der zweituntersten. Frau Nolte schließlich unterscheidet nur zwei Ebenen, weist die Kategorie ‚Unsicherheit‘ der unteren Ebene zu, die Kategorie ‚Singproblem‘ aber der oberen Wichtigkeitsebene. Als einzige Probandin mit einer Unzulänglichkeit im Bereich der wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers ordnet damit nur sie eine Unzulänglichkeits-Hauptkategorie der höchsten Relevanzstufe zu. Das Rating der Hauptkategorien im Rahmen der kommunikativen Validierung der Selbsterzählungstexte validiert damit gleichzeitig das Modell des guten Grund-

110 Bei Frau Synnersdorf bezieht sich die Unzulänglichkeits-Kategorie nicht auf ihre eigene Person, sondern auf ihre Kollegen.

schulmusiklehrers mit seiner Unterscheidung von wichtigsten und zusätzlichen Voraussetzungen.

Noch etwas fällt auf: Diejenigen Kategorien, die von den Probanden in der Beschreibung der eigenen Person am schwersten gewichtet wurden, repräsentieren – wieder mit Ausnahme von Frau Nolte – durchgehend Aspekte der beiden wichtigsten Voraussetzungen eines guten Musiklehrers ‚Zugang zu Kindern‘ und ‚Freude an Musik‘: In den Kategorien ‚Arbeit mit den Kindern‘ (Zessin), ‚Lernbegleiterin‘ (Florin) und ‚Klassenlehrerin mit Herz und Seele‘ (Einicke) spiegeln sich der Zugang zu und die Freude an der Arbeit mit Kindern deutlich (hier gekennzeichnet durch Streifen). In den Kategorien ‚Unterrichtsziel Spaß an Musik‘ (Neigert), ‚Musikliebe‘ (Mertens), ‚Musikmensch‘ (Synnersdorf), ‚Musik macht Spaß‘ (Hoberg) und ‚Ich und mein Klavier‘ (Einicke) manifestiert sich die ‚Freude an Musik‘ (hier gekennzeichnet durch Punkte). Frau Mertens’ Kategorie ‚Spezialität Klassenchor‘ vereint Aspekte von beiden wichtigsten Voraussetzungen. Frau Nolte verortet, wie schon besprochen, einerseits ihr ‚Singproblem‘ auf der wichtigsten Ebene, andererseits wertet sie aber die Kategorie ‚Musik als machbar kennen lernen‘ als ganz genauso zentral für ihre Situation. Durch das Rating erfährt also außerdem das Ergebnis der Interviewauswertung Bestätigung, dass die – neben musikalischen Grundfähigkeiten – beiden wichtigsten Voraussetzungen ‚Zugang zu Kindern‘ und ‚Freude an Musik‘ weitgehend auf meine Gesprächspartner zutreffen. Überdies halten die Gesprächspartner die entsprechenden Kategorien sogar für zentral zur Beschreibung ihrer eigenen Person.

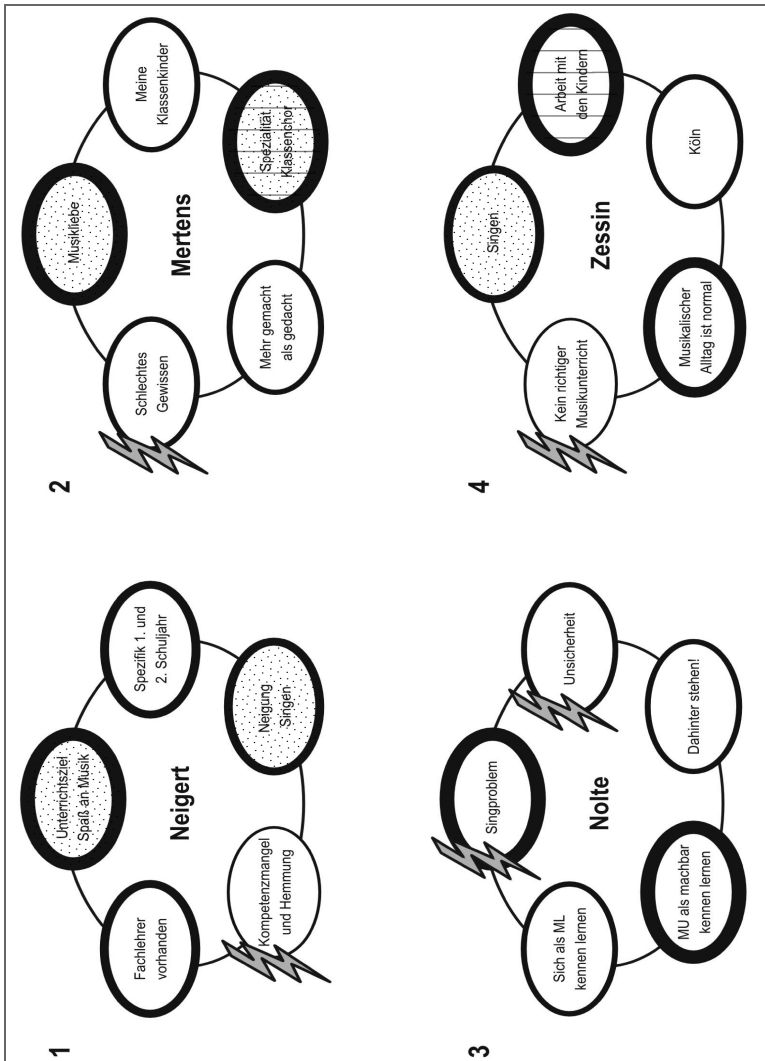
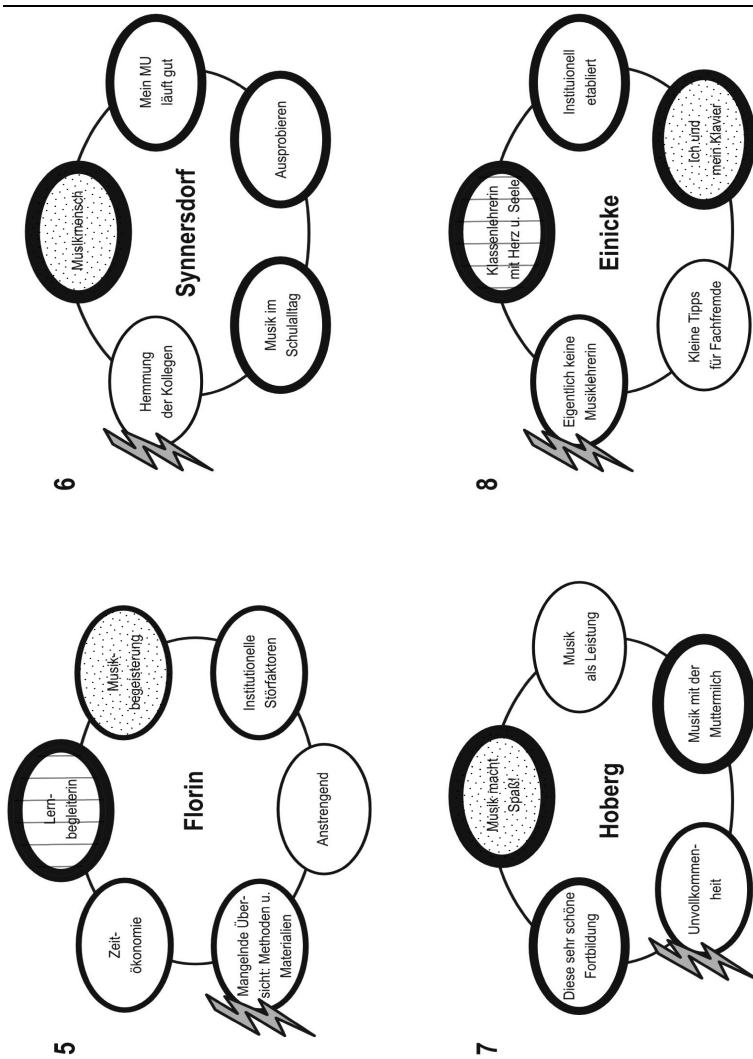


Abbildung 8: Übersicht der Hauptkategorie-Graphiken aller Probanden unter Kennzeichnung
 a) der empfundenen Unzulänglichkeiten (Blitz)
 b) des Ausdrucks von ‚Freude an Musik‘ (gepunktet)



c) des Ausdrucks von Zugang zu Kindern bzw. von Freude an der Arbeit mit ihnen (gestreift)

d) der Wichtigkeit der HKs für den jeweiligen Probanden (Umrandungsstärke)

Am Ende dieses Kapitels besteht daher weiterhin die eingangs aufgeworfene Frage, die sich nach der intensiven probandenübergreifenden Analyse (zunächst der selbstgerichteten Unzulänglichkeitszuschreibungen und darauf des Bildes eines guten Grundschulmusiklehrers) noch stärker aufdrängt: Wie ist es zu erklären, dass die Gesprächspartner sich als probandenübergreifendes Muster in den Interviews in solch ‚übertriebener‘ Weise Unzulänglichkeiten zuschreiben? ‚Übertrieben‘ wage ich die Unzulänglichkeitszuschreibungen nach den erfolgten Analysen zu nennen, da die meisten der oft schon in den ersten Äußerungen erfolgten Unzulänglichkeitszuschreibungen 1. nicht konkretisiert werden konnten, 2. keine negativen Auswirkung auf den Grundschulmusikunterricht haben, 3. durch äußere Umstände oder die Eigenarten des Musikunterrichts gerechtfertigt sind, 4. Widerlegung in der Beschreibung oder Beobachtung des eigenen Unterrichts fanden, 5. nicht in den Bereich der wichtigsten Voraussetzungen eines Grundschulmusiklehrers fallen oder 6. in der kommunikativen Validierung als nicht zentral gewertet wurden.

Das vorangegangene Kapitel (6.3) bietet deutliche Hinweise darauf, dass die befragten Lehrer, angesprochen auf ihren Grundschulmusikunterricht, zur Selbstbewertung nicht nur den Maßstab der wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers anlegen. Denn diesem müssten sie laut den selbst aufgestellten Kriterien (s. Abb. 7, S. 329) genügen, womit die so deutliche Präsenz von Unzulänglichkeitszuschreibungen nicht geklärt wäre. Um der Erklärung des beschriebenen Phänomens näher zu kommen, sollen daher im folgenden Kapitel die Maßstäbe rekonstruiert und analysiert werden, die die Gesprächspartner zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer heranziehen.

7 Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie

Dieses Kapitel hat zum Ziel, Erklärungen für das beschriebene Phänomen der ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ zu finden und diese in eine gegenstandsbezogene Theorie münden zu lassen. Hierzu wird, wenn es hilfreich erscheint, neben den Daten auch auf Konzepte der Selbstkonzeptforschung zurückgegriffen. Die probandenübergreifend vorgestellten und weiter vorzustellenden Ergebnisse bieten viele Anknüpfungspunkte für diese Konstrukte: Erstens lassen sich einige Phänomene mit der Terminologie der Selbstkonzeptforschung treffend fassen, zweitens bieten einige Ansätze der Selbstkonzeptforschung weiterreichende Erklärungsansätze für die beschriebenen Phänomene und drittens können die Daten auch neue und weiterbringende Erkenntnisse in Bezug auf bestehende Konzepte der Selbstkonzeptforschung mit sich bringen. Zunächst lege ich die Maßstäbe zur Selbstbewertung in den Daten ausführlich offen und bringe sie unter Einbezug externer Konzepte der Selbstkonzeptforschung in eine Systematik (7.1). Daraufhin nutze ich die Konstrukte der Situationsspezifität von Selbstkonzepten (7.2) sowie der Selbstdiskrepanz (7.3) zur Interpretation der Daten.

7.1 Maßstäbe zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer

Zu dem Erkenntnispunkt, dass die befragten Lehrer, angesprochen auf ihren Grundschulmusikunterricht, zur Selbstbewertung nicht nur den Maßstab eines guten Grundschulmusiklehrers anlegen, führt der im gesamten Kapitel 6 beschrittene Weg der systematischen und selektiven probandenübergreifenden Analyse. Im Forschungsprozess selbst handelte es sich dabei lange nur um eine Vermutung, für die die verschiedenen Fälle unterschiedlich deutliche Hinweise gaben, die sich schließlich im letztgeführten Interview mit der studierten Musiklehrerin Einicke zu einer Erkenntnis erhärtete. Frau Einickes Fall wird daher zu Beginn des folgenden Kapitels diesbezüglich noch einmal in Erinnerung gerufen.

7.1.1 Maßstäben auf der Spur

Wie es mir von einigen fachfremden Musiklehrern der Studie bereits bekannt war, schrieb Frau Einicke sich bereits im Vorgespräch Unzulänglichkeiten zu; sie sprach von ihrer ‚*Unfähigkeit*‘, die sie aber nicht wei-

ter konkretisierte, sowie davon, dass sie sich nicht als Musiklehrerin fühle. Im Verlauf des Interviews erzählte sie aber vor allem von ihren Freuden, Leistungen und Erfolgen als Grundschulmusiklehrerin. Um dieses – bereits von anderen Gesprächspartnern in ähnlicher Form bekannte – Phänomen der Diskrepanz zwischen erstem Pauschalurteil und späteren Erzählungen näher zu erforschen, bat ich Frau Einicke nach 70 Minuten Gesprächsdauer, noch einmal zu konkretisieren, was sie im Vorgespräch damit gemeint habe, als sie äußerte, sie sei keine so gute Musiklehrerin. Zunächst antwortet sie, dass sie „überhaupt keinen Vergleich“ habe und keinen anderen studierten Grundschulmusiklehrer kenne. Sie bringt also selbst den Maßstab des studierten Grundschulmusiklehrers ein, an dem sie sich zu messen meint, den sie aber mangels konkreter Vergleichspersonen selbst mit Inhalt füllen muss. Es folgt die Passage, in der Frau Einicke mehrfach beteuert, dass sie „fachlich mehr draufhaben könnte“ (s. Kapitel 5.8.2.2.5 und 6.1.1.1.1). Auf die Bitte nach konkreten Beispielen kommen wir gemeinsam auf die Fachfrage nach Haydn, zu der sie erst nachlesen müsste, um antworten zu können, und sie nennt ihr Klavierspiel, das ausgefeilter sein könnte. Wieder resümiert sie: „Ich merke einfach, ich könnte selber mehr Fachwissen haben.“ Auf die Frage, ob durch ihre derartigen Einschränkungen den Kindern im Unterricht Nachteile entstünden, antwortet Frau Einicke schließlich:

„Nein, weil – so gesehen nicht. Nicht. Also, wenn ich jetzt morgen zum Gymnasium oder zur Realschule gehen müsste und ich müsste dann da in der zehnten Klasse irgendwo unterrichten, das wäre dann sicherlich nicht in Ordnung, dafür weiß ich zu wenig. Und ich hätte darum gern mehr Fachwissen. So. Aber in der Grundschule ist, glaube ich, viel, viel wichtiger, dass man einen Zugang zu den Kindern hat, mit denen umgehen kann. Und bei den älteren Schülern, die ich ja auch gar nicht habe, insofern ist das ja auch wieder nichtig, ne? Aber bei den Älteren läuft so ein Unterricht ja auch wieder wirklich anders ab. Da wird ja auch wieder viel mehr Wissen abgefragt, solche Dinge. Insofern denke ich immer ‚Oh Gott, ich könnte mir durchaus vorstellen, dass es besser wäre, wenn ich mehr Fachwissen hätte.‘“

Frau Einicke verbindet also mit dem Begriff des ‚studierten Musiklehrers‘ Erwartungen, wie ihnen vielleicht ein typischer Sekundarstufenlehrer gerecht werden könnte: Jemand, der nicht nachdenken muss, wenn er den Quintenzirkel thematisiert, nicht erst nachlesen muss, wann Haydn

geboren ist, technisch einwandfrei Klavierwerke spielen kann und eben kein Problem hätte, wenn er „*morgen zum Gymnasium oder zur Realschule gehen müsste [...] und da in der zehnten Klasse irgendwo unterrichten*“. Damit ist erklärt, warum sie einerseits von ihrer „*Unfähigkeit*“, ihrem mangelnden „*Fachwissen*“ sowie davon sprechen kann, dass sie sich nicht als (Sekundarstufen-)Musiklehrerin fühle, andererseits aber zufrieden von ihrem (Grundschul-)Musikunterricht erzählt. Der Maßstab, der sie Defizite spüren macht, ist also ein anderer als der der guten Grundschulmusiklehrerin. Wenn man es an Professionalitätsgraden festmachen will, dann ist es der Maßstab des guten Sekundarstufen-Musiklehrers, den sie an ihre Person anlegt und dem sie nicht gerecht wird. Dies ist aber nicht der einzige Professionalitätsgrad, der sich bei ihr als Maßstab identifizieren lässt: Zu dem des Sekundarstufenlehrers (1.) kommen – absteigend geordnet – folgende Professionalitätsgrade hinzu: 2. Grundschulmusiklehrer mit Musik als großem Studienfach, ein Maßstab, dem sie sich ebenfalls nicht gewachsen sieht, da sie selbst 3. Grundschullehrerin mit „*kleinem Fach*“ ist. Als 4. nennt sie die fachfremden Musiklehrer: Gemessen an all den fachfremden Kolleginnen an ihrer Schule, die sich „*noch viel unfähiger fühlen*“ als sie sich selbst, ist sie „*der König*“. Es lassen sich also bei ein und derselben Lehrerin – und um es zu verallgemeinern: auch bei ein und demselben Lehrer – mehrere, unterschiedliche Maßstäbe identifizieren, an denen sie/er sich misst. Dabei stellt der in Kapitel 6.3 nachgezeichnete Maßstab der wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers in der Regel lediglich einen zusätzlichen Maßstab dar, der erst im Interviewverlauf konstruiert und nur ggf. an die eigene Person angelegt wurde. Ist dieses Muster einmal identifiziert, findet es sich durchgängig in allen Interviews.

Bevor ich nun auch auf die anderen Fälle eingehe, möchte ich noch einmal explizit deutlich machen, warum die Erweiterung des Samples um die studierte Musiklehrerin Einicke so wichtig war, um ein Muster zu identifizieren, das im Rahmen der Entwicklung der angestrebten materialen Theorie zu fachfremden Grundschulmusiklehrern so bedeutend ist: Durch die Aufdeckung der oben beschriebenen Brüche in Zusammenhang mit den Unzulänglichkeitszuschreibungen war bereits vor dem Interview mit Frau Einicke klar, dass es sich bei diesen Unzulänglichkeitszuschrei-

bungen der Fachfremden zu einem großen Teil um übertriebene handelt. Dass zur Erklärung aber die Perspektive der Selbstbewertungsmaßstäbe so hilfreich ist, hatte sich noch nicht offenbart. Die pauschale Begründung, die von den Probanden selbst wiederholt angeführt wurde, dass sie nun eben nicht Musik studiert haben, stand so einleuchtend im Vordergrund, dass sie den weiteren Blick verstellte. Dass sich die Lehrer gleichzeitig an mehreren Maßstäben messen und dabei teilweise an überhöhten, wurde erst deutlich, als sich Frau Einicke als studierte Musiklehrerin ebenfalls in übertriebenem Maß Unzulänglichkeiten zuschrieb und schließlich den Unterricht in der 10. Klasse als – eindeutig überhöhten – Maßstab nannte. Bei genauerer Betrachtung muss für fachfremde Musiklehrer eigentlich schon der Maßstab eines guten, studierten Grundschulmusiklehrers als überhöht bezeichnet werden. Angemessen wäre der Maßstab eines engagierten, fachfremden Musiklehrers, der die wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers erfüllt.

7.1.1.1 Besonders hohe Maßstäbe im Vordergrund

Bei mehreren Gesprächspartnern, so bei Frau Einicke, Herrn Hoberg, Frau Mertens, Frau Zessin und Frau Florin, steht im Interview ein hoher Maßstab im Vordergrund, der sie Unzulänglichkeiten spüren macht. Diese hohen Maßstäbe werden von den Gesprächspartnern aber oft nicht explizit benannt, möglicherweise sind sie als ihnen als solche auch nicht bewusst.

Auch Frau Einicke, die schließlich den entsprechenden Maßstab explizit benennt, indem sie den Unterricht in der 10. Klasse erwähnt, dem sie sich nicht gewachsen fühlt, scheint sich dieses Maßstabes nicht bewusst zu sein. Denn zunächst bringt sie selbst den Maßstab des studierten Grundschulmusiklehrers ein, den sie selbst mit Inhalt füllen müsse, da sie keinen konkreten Vergleich habe. Dann ringt sie, sowohl bevor sie den Unterricht in der 10. Klasse als Maßstab nennt als auch danach, nach der Benennung von Inhalten, die ihr Unzulänglichkeitsgefühl konkretisieren könnten. Kann sie welche benennen, scheint ihr erst im Nachhinein aufzufallen, dass diese aber ihrem Musikunterricht in der Grundschule gar nicht zum Nachteil gereichen.

Bei Herrn Hoberg ist es der Maßstab eines ‚richtigen‘ Musikers, der ihn Unzulänglichkeiten spüren macht. Er sieht sich als guten Grundschul-

musiklehrer, spricht aber gleich im ersten Redeakt über seine mäßigen Blattspiel-Fähigkeiten beim klassischen Gitarrenspiel und wünscht sich mehr Mut, mit anderen Menschen Musik zu machen. Frau Florin misst ihre Person am Maßstab des perfekten Pädagogen, der in allen Fächern als Lernbegleiter fungiert und dazu gekonnt auf fachspezifische Materialien und Methoden zurückgreift. Genau wie Frau Einicke hat Frau Florin keine anderen, für gut befundenen Grundschulmusiklehrer zum Vergleich, so überträgt sie ihre Vorstellungen von guten Lehrern aus anderen Fächern, denen sie gerecht werden kann, auf den Musikunterricht, kann ihnen aber hier nicht in dem Maß genügen, wie sie es sich wünscht.

Frau Mertens unterrichtet Musik nur in ihrer eigenen Klasse und stellt im Verlauf des Interviews fest, dass sie als fachfremd unterrichtende Klassenlehrerin ein vergleichsweise stark ausgeprägtes musikalisches Profil hat, auch wenn sie über den Musikunterricht ihrer Kolleginnen eigentlich nicht viel weiß. Ihrer im Vorgespräch getätigten Aussage, ihr Musikunterricht sei „*nichts*“, würde Frau Mertens nach dem Interview, in dem ihr so viele musikbezogene Aktivitäten mit ihrer Klasse einfielen, wohl nicht mehr zustimmen. Aber ihr „*schlechtes Gewissen*“ bleibt – sie misst sich am Bild einer studierten Musiklehrerin, wie es sie vor Jahren einmal an der Schule gab, an deren Voraussetzungen und Leistungen sie nicht heranreicht.

Wenn Frau Zessin gleich im ersten Redeakt äußert, ihr Musikunterricht „*läuft mehr oder weniger*“, weil sie die wöchentliche Stunde manchmal ausfallen lasse, dann wird daran deutlich, dass sie das Bild eines Musikfachlehrers zum Maßstab nimmt, woran gemessen ihr Musikunterricht „*kein [richtiger] Musikunterricht*“ ist. Denn ein der Klasse zu einem festen Termin zugewiesener Fachlehrer könnte die Stunde nicht ausfallen lassen – allerdings hätte er auch nicht die Möglichkeit, vor Auftritten täglich mit den Kindern zu üben. Dieser Nachteil eines Musikfachlehrers würde in Frau Zessins Klasse allerdings keine Wirkung entfalten, da sie ja selbst ergänzend zum Fachunterricht als Klassenlehrerin häufig auf täglicher Basis mit den Kindern etwas Musikalisches unternimmt, v. a. mit ihnen singt. Da sie es allerdings normal findet, als Klassenlehrerin derart viel Musik in den Schulalltag einzubinden, glänzt sie also gemessen

sen an ihrem Maßstab einer Klassenlehrerin ohne Musik als Fach nicht, sondern erfüllt einfach nur ein ‚normales‘ Pensum.

7.1.1.2 Erreichbare Maßstäbe im Vordergrund

Auch bei den drei bisher noch nicht beschriebenen Gesprächspartnerinnen Frau Nolte, Frau Neigert und Frau Synnersdorf lassen sich jeweils mehrere Maßstäbe identifizieren. Bei allen dreien steht aber anders als bei den bereits beschriebenen Fällen jeweils ein Maßstab im Vordergrund, dem sie selbst genügen.

Bevor Frau Nolte die Aufgabe auferlegt wurde, den Musikunterricht in ihrer Klasse zu übernehmen, hatte auch sie den Maßstab einer studierten Musiklehrerin vor Augen, wie sie ihn im Referendariat mit ihrer Mentorin (Frau Einicke, Probandin dieser Studie) kennen gelernt hatte. Diesem hätte sie nicht gerecht werden können, und so hat sie sich gegen das Fach „gesträubt“. Mittlerweile aber hat sie entdeckt, dass sie als Klassenlehrerin gerne musikalische Aktivitäten in den Schulalltag einbindet und auch die zusätzliche wöchentliche Musikstunde mit Aktivitäten füllen kann, an denen sie selbst Gefallen findet. Gemessen an dem für sie realistischen Maßstab einer Berufsanfängerin, die im Rahmen der Klassenleitung den Musikunterricht erteilt und sich erst einmal an diese Aufgabe gewöhnen muss, fühlt sie sich mittlerweile „so, wie ich es gerade mache, [...] dabei wohl.“

Auch Frau Neigert meint sehr wohl, dass „ein Fachmann [den Musikunterricht] dann sicherlich noch ganz anders macht“ als sie. An den Maßstab des studierten Fachlehrers würde sie also weder in Qualität noch in Vielseitigkeit des Musikunterrichts heranreichen. Sie sieht es jedoch auch nicht als ihre Aufgabe an, wie ein Fachlehrer Musik zu unterrichten, und hielte das „Fachlehrertum“ in den ersten beiden Schuljahren, auf die sich ihre Musikunterrichtstätigkeit im Wesentlichen beschränkt, ohnehin nicht für sinnvoll. Sie will in erster Linie mit den Kindern den Schulalltag musikalisch gestalten und deren Freude an der Musik unterstützen, was ihr gelingt: „Was wirklich eigentlich meine Aufgabe ist als Nicht-Fachmann oder -Fachfrau: Denen einfach den Spaß daran [...] zu bringen und zu erhalten. Das habe ich eigentlich so als meine Aufgabe angesehen.“ Dass Frau Neigert sich so selbstverständlich nur am Maßstab der Klassenlehrerin mit u. a. musikalischem Auftrag messen kann, wird durch

zwei Umstände deutlich begünstigt: Erstens hat sie es als ausgebildete Volksschullehrerin bereits im Studium so kennen gelernt, dass der Klassenlehrer in der Regel in der eigenen Klasse alle Fächer selbst unterrichtet. Zweitens gab es an ihrer Schule immer auch studierte Musiklehrer, die dafür Sorge trugen, dass Frau Neigerts Schüler spätestens im vierten Schuljahr auch in den Genuss von Musikunterricht auf Fachlehrerniveau kamen.

Frau Synnersdorf schließlich benennt ebenfalls die beiden Maßstäbe des fachfremden und des studierten Musiklehrers, wird allerdings beiden gerecht, bzw. übertrifft sie in einzelnen Aspekten sogar. Ihrem Bild nach wollen viele fachfremde Musiklehrer eigentlich „auf gar keinen Fall“ Musik unterrichten, sie selbst hingegen tut es sehr gerne; diesen Maßstab übersteigt sie also deutlich. Auch dem Maßstab des studierten Musiklehrers wird sie gerecht, denn anders als viele studierte Musiklehrer spielt sie zwar kein Begleitinstrument, aber erstens kann sie diesen Nachteil ihrer Ansicht nach durch entsprechend ausführlichere Unterrichtsvorbereitung mit Begleit-CD kompensieren, und zweitens hat sie studierten Fachlehrern gegenüber den Vorteil, dass sie punktuell mehr Mut zum Ausprobieren mitbringt – wie der Austausch mit ihrer musikstudierten Freundin zeigt.

Nur bei Frau Nolte, Frau Neigert und Frau Synnersdorf steht also mit Blick auf den eigenen Musikunterricht ein solcher Maßstab im Vordergrund, wie ihn beispielsweise ein Schulleiter gerechtfertigter Weise als Erwartung an seine Mitarbeiter richten könnte: Der Maßstab eines engagierten fachfremden Musiklehrers (bzw. in diesem Fall einer engagierten Musiklehrerin), der (bzw. die) die wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers (bzw. einer guten Grundschulmusiklehrerin) (s. Abb. 7, S. 329) erfüllt. Diesem Maßstab würden auch die anderen fünf Gesprächspartner entsprechen, bzw. ihn teilweise auch übertreffen.

7.1.1.3 Fachliche Professionalitätsgrade und Grundschulmusikunterricht

Diese hier rekonstruierten Maßstäbe verschiedener fachlicher Professionalitätsgrade lassen sich mit den Wichtigkeitsstufen der Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers in Beziehung setzen: Die wichtigsten Voraussetzungen (Zugang zu Kindern, Freude an Musik, musikalische

Grundfähigkeiten, s. Abb. 7, S. 329) erfüllen, so lassen die Ergebnisse dieser Studie vermuten, bereits die allermeisten fachfremden Musiklehrer, auch solche, die Musik nur in ihrer eigenen Klasse unterrichten (müssen). Bereits fachfremde Musiklehrer, die – i. d. R. als Neigungslehrer – auch in anderen Klassen als Fachlehrer für Musik eingesetzt werden, verfügen in der Regel auch über weitere günstige Voraussetzungen (keine Hemmungen, Harmonieinstrument beherrschen, sonstige musikpraktische Kompetenzen und Neigungen sowie musikdidaktische Kompetenzen). Relativ sicher kann davon ausgegangen werden, dass diese Voraussetzungen auch für studierte Grundschulmusiklehrer gelten. Frau Einicke unterscheidet hier noch einmal solche studierten Grundschulmusiklehrer mit kleinem Studienfach Musik von solchen mit großem Fach.

Fachliche Professionalitätsgrade		Wichtigkeitsstufen der Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers
Studierter Sekundarstufen-Musiklehrer	Musiker	Zusätzliche erstrebenswerte Voraussetzungen ohne direkte Relevanz für den GSMU
Studierter Grundschulmusiklehrer, großes Studienfach		Weitere günstige Voraussetzungen
Studierter Grundschulmusiklehrer, kleines Studienfach		
Fachfremder Grundschulmusiklehrer, Einsatz auch als Fachlehrer		Wichtigste Voraussetzungen
Fachfremder Grundschulmusiklehrer im Rahmen der Klassenleitung		

Tabelle 8: Fachliche Professionalitätsgrade als Maßstäbe der Selbstbewertung als Musiklehrer

Die Maßstäbe des studierten Sekundarstufen-Musiklehrers und des Musikers schließlich umfassen solche zusätzlich erstrebenswerten Voraussetzungen für Grundschulmusiklehrer, die ohne unmittelbare Relevanz für den Grundschulmusikunterricht bleiben. Dass letztere automatisch auch

die außerfachlichen Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers mitbringen würden, also vor allem ‚Zugang zu den (Grundschul-)Kindern‘, bezweifeln Frau Nolte und Herr Hoberg zurecht.

7.1.2 Systematische Analyse der Maßstäbe

In diesem Kapitel stelle ich ein Modell von Maßstäben zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer vor, wie ich es unter Einbezug von externer Literatur aus den Daten entwickeln konnte. Zur Einleitung der systematischen Analyse von Maßstäben bediene ich mich noch einmal Frau Einickes Fall, damit bereits ein gewisses Vorverständnis der vorgenommenen Differenzierungen vorliegt, wenn ich daraufhin mit einer Graphik die entworfene Systematik vorwegnehme. Erst im Anschluss daran erkläre ich Schritt für Schritt (allerdings nicht exakt in der Reihenfolge der Graphik folgend) die einzelnen Kategorien, nenne dafür empirische Beispiele und erläutere die Bezüge zur Literatur der Selbstkonzeptforschung.

Frau Einickes Selbstbewertungsmaßstab eines Sekundarstufenlehrers zeigte sich darin, dass sie Aufgaben als Referenzaspekte nannte, mit denen ein Sekundarstufenlehrer im Beruf konfrontiert ist (z. B. in der 10. Klasse unterrichten), die aber objektiv gesehen nicht zu ihrem Aufgabengebiet gehören. Die Analysesystematik sollte die empfundenen Aufgaben entsprechend differenzieren. Mit dem Maßstab der fachfremden Kolleginnen an ihrer Schule bedient Frau Einicke sich eines sozialen Vergleichs mit konkreten Personen. Sie zieht außerdem einen sozialen Vergleich mit Grundschulmusiklehrern ‚mit großem Fach‘, obwohl sie hier keine konkrete Vergleichsperson vor Augen hat. Während es sich bei den Aufgaben um absolute Maßstäbe („absolute standards“) handelt, stellt der soziale Vergleich einen relativen Maßstab („relative standard“) dar (vgl. Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 412).

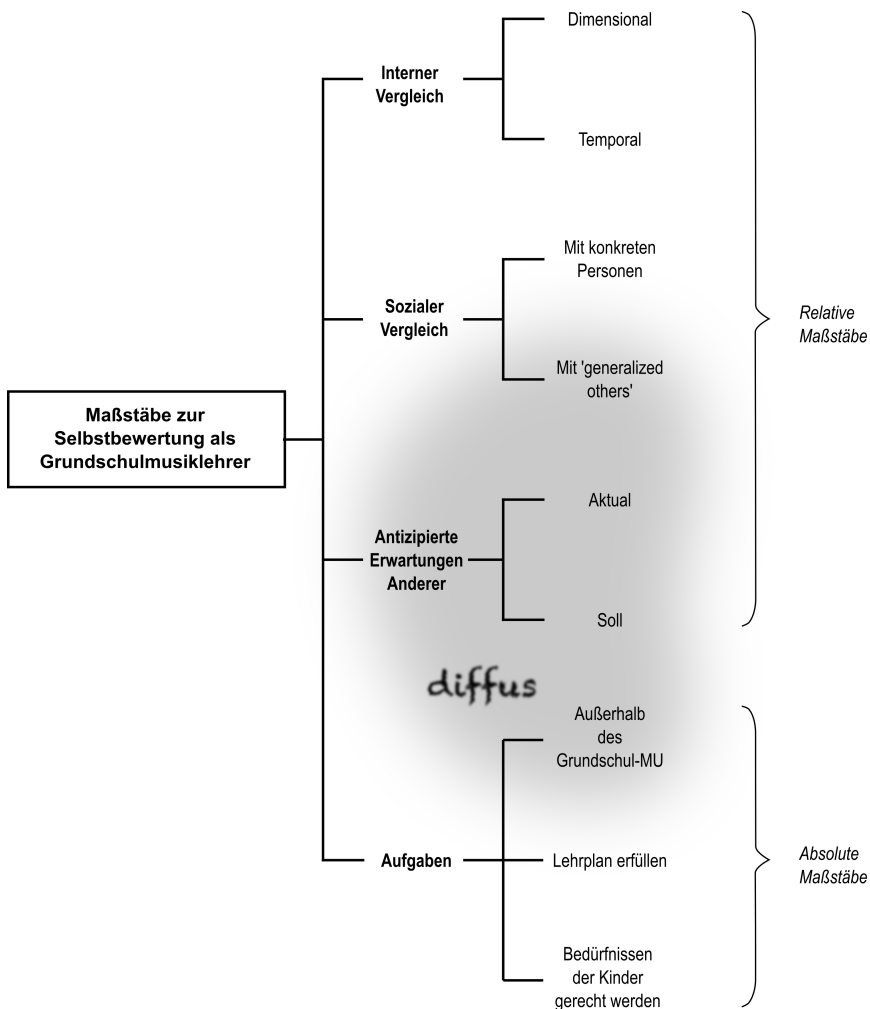


Abbildung 9: Maßstäbe zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer

7.1.2.1 Relative Maßstäbe

7.1.2.1.1 Sozialer Vergleich

Innerhalb der relativen Maßstäbe nimmt der ‚soziale Vergleich‘ in den Daten eine gewichtige Rolle ein. Auch in der Forschungsliteratur zum Selbstkonzept genießt er viel Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Marsh’s BFLP-Effekt und I/E-Modell, s. Kapitel 3.1.2.8). Entsprechend lassen sich mit Konzepten der Selbstkonzeptforschung und mit vielfältigen Beispielen aus den Daten noch mehr Arten des sozialen Vergleichs differenzieren als in der abgebildeten Systematik geschehen. So kann beispielsweise unterschieden werden, ob ein sozialer Aufwärtsvergleich vollzogen wird, etwa im Sinne des Vergleichs mit Angehörigen eines höheren Professionalitätsgrades, ein Abwärtsvergleich oder eher ein horizontaler Vergleich (Terminologie vgl. z. B. Köller 2004, S. 35). Außerdem zeigen die Daten, dass es zwischen den in der vorliegenden Systematik abgebildeten Vergleichen mit konkreten Personen einerseits und Vergleichen mit nicht konkret benannten Personen oder Personengruppen andererseits fließende Übergänge gibt. Den Begriff des „generalized other“, der das zuletzt beschriebene Phänomen zu benennen hilft, entlehne ich aus Meads Terminologie (Mead 1934), auch wenn Mead den Begriff vornehmlich für die Beschreibung des Phänomens verwendet hat, dass man sich an den antizipierten Erwartungen verallgemeinerter Anderer misst, was in der vorliegenden Systematik unter die ‚antizipierten Erwartungen Anderer‘ fällt.¹¹¹ Fließend sind die Übergänge insofern, als in den Daten auch Vergleiche mit konkreten Personen gesucht werden – sowohl aufwärts als auch abwärts – über die wenig bekannt ist. So ist sich Frau Mertens beispielsweise sicher, dass die studierte Musiklehrerin, die es einst an ihrer Schule gegeben hat, den Kindern das gegeben hat, „*was sie eigentlich auch brauchten*,“ ohne dass sie viel über deren Unterricht wüsste. Auch mit ihren fachfremden Kollegen vergleicht sie sich und kommt zu dem Schluss,

¹¹¹ In der Systematik habe ich bei den ‚antizipierten Erwartungen Anderer‘ nicht mehr danach differenziert, ob es sich dabei um Erwartungen konkreter Personen oder verallgemeinerter Anderer handelt, obwohl sie auch hier sinnvoll wäre. Stattdessen habe ich mich entschieden, in die Systematik eine Untergliederung nach realen und normativen Erwartungen aufzunehmen. Im Fließtext treffe ich die Unterscheidung aber und nenne für beides Beispiele (s. Kapitel 7.1.2.1.3, S. 348).

dass sie „*doch noch mal mehr mache*“ als diese, obwohl sie über deren Unterricht eigentlich nichts Konkretes weiß: „*Die singen hin und wieder mal ein Lied mit den Kindern, aber ich glaube, viel mehr machen nicht viele. / Also ich weiß es nicht, ne? Das war noch nie so Hauptthema in der Schule, weil der Musikunterricht ja so unser Waisenkind ist.*“

Frau Einicke und Frau Florin äußern explizit, dass sie „*gar keine Vergleichsmöglichkeiten*“ (Florin) haben. Frau Einicke kennt zwar ihre fachfremden Kolleginnen auf der einen Seite und eine studierte Realschul-Musiklehrerin aus der Nachbarschaft auf der anderen Seite, aber „*keinen anderen [studierten] Musik-Grundschullehrer*“, mit dem sie sich sinnvoll vergleichen könnte: „*Ich hab natürlich jetzt überhaupt keinen Vergleich. Ich weiß nicht, was andere Leute machen.*“ Dennoch erwähnt sie, dass sie verglichen mit Grundschullehrern mit großem Studienfach Musik gar nicht richtig ausgebildet sei, sie vergleicht sich also mit einem pauschalen Bild von anderen. Was diese Personengruppe genau besser macht als sie, muss sie entweder im Ungewissen lassen oder wiederum selbst mit Inhalt füllen. Die Tatsache, dass weder Frau Einicke noch Frau Florin oder Frau Mertens (andere) ‚gute Grundschulmusiklehrer‘ kennen, über deren Unterricht sie etwas wüssten, und dass es sich bei allen dreien um solche Gesprächspartnerinnen handelt, deren Selbstbewertungen sich an einem Defizite aufzeigenden Maßstab orientieren, regt zu der Vermutung an, dass die Abwesenheit konkreter Vergleiche die Konstruktion unangemessen hoher Maßstäbe begünstigt.

Soziale Aufwärtsvergleiche mit konkreten Personen, über deren Musikunterricht sie tatsächlich etwas wissen, ziehen beispielsweise Frau Neigert und Frau Zessin heran. Denn anders als an Frau Mertens Schule, an der der Musikunterricht das „*Waisenkind*“ ist, herrscht an deren Schulen eine Kultur sowohl des Austauschs über den Musikunterricht als auch der klassenübergreifenden musikalischen Alltagsgestaltung. Diese wird wesentlich von studierten Musikfachkollegen geprägt, von denen man sich etwas „*abgucken*“ kann (Neigert), bzw. von denen man sich „*Hilfe*“ holen kann (Zessin). Insgesamt sprechen von konkreten studierten Grundschulmusiklehrern neben Frau Zessin und Frau Neigert noch Frau Mertens und Frau Nolte, die sich mit diesen ebenfalls im Sinne eines Aufwärtsvergleichs messen, sowie Frau Synnersdorf und Herr Hoberg, bei

denen trotz der höheren Professionalitätsgrade der studierten Musiklehrer eher von einem horizontalen Vergleich die Rede sein kann. Von konkreten anderen fachfremden Kollegen als Vergleichspersonen sprechen Frau Zessin, Frau Neigert, Frau Mertens, Frau Synnersdorf und Frau Einicke.

Noch ein letztes empirisches Beispiel eines sozialen Vergleichs soll mit dem Forschungsstand in Bezug gesetzt werden: Frau Einickes pauschaler Vergleich mit ihren fachfremden Kolleginnen. Eigentlich könnte Frau Einickes Arbeitssituation eine Parade-Situation für den Big-Fisch-Little-Pond-Effekt (BFLPE) (vgl. Marsh 2005; s. Kapitel 3.1.2.8) darstellen. Sie arbeitet an einer Schule, an der sie als einzige Musikstudierte am besten für die Arbeit als Musiklehrerin qualifiziert ist, was sie auch selbst so sieht. Auf einer kognitiven Ebene bestätigt sie also den BFLPE, der besagt, dass man sich für die Selbstbewertung am sozialen Umfeld (seinem ‚Fischteich‘) orientiert und sich daran gemessen als verhältnismäßig größer oder kleiner ‚Fisch‘ betrachtet: *„Da sich alle meine Kollegen aber noch viel unfähiger fühlen als ich, bin ich der König da.“* Emotional gesehen bleibt dieser Abwärtsvergleich aber ohne Effekt. Frau Einicke reflektiert sozusagen über den BFLPE und nimmt diesen für sie positiv ausfallenden sozialen Abwärtsvergleich somit nicht als Anlass zur positiven Selbstbewertung. Stattdessen präferiert sie einen Aufwärtsvergleich mit der ihr nicht bekannten Personengruppe der studierten Musiklehrer mit ‚großem Fach‘ und nutzt einige andere Maßstäbe, in deren Besprechung ihr Fall ebenfalls als Beispiel dienen wird. Um mit der Metaphorik der Schlüsselkategorie zu sprechen, weiß Frau Einicke also, dass sie als Einäugige unter den Blinden König ist, vergleicht sich aber mit den einwandfrei Sehenden. Die Erkenntnis, dass „trotz der negativen Konsequenzen sozialer Aufwärtsvergleiche diese gegenüber Abwärtsvergleichen bevorzugt“ werden (Dickhäuser/Galfe 2004), ist überraschend, wurde aber schon mehrfach empirisch bestätigt und auch schon von William James theoretisch beschrieben: *„So we have the paradox of a man shamed to death because he is only the second pugilist or the second oarsman in the world“* (James 1952 [1890], S. 200). Ein möglicher Erklärungsansatz liegt darin, dass Aufwärtsvergleiche aufgesucht werden, weil sie Informationen bereit stellen, wie man sich selbst verbessern kann (vgl. Blanton et al. 1999).

7.1.2.1.2 Interner Vergleich

In der gerade zitierten Studie untersuchten Dickhäuser und Galfe (2004) neben dem sozialen auch den ‚dimensionalen‘ und den ‚temporalen‘ Vergleich und deren jeweilige Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Grundschulern. Unter dem dimensionalen Vergleich verstehen die Autoren den ‚intra-individuellen‘, in der Terminologie der vorliegenden Systematik ‚internen‘, Vergleich von Leistungen in einem Selbstkonzeptbereich mit denen aus einem anderen Selbstkonzeptbereich. Der dimensionale Vergleich entspricht also dem ‚internen Vergleich‘ des Marsh’schen I/E-Modells (vgl. Marsh 1986, s. Kapitel 3.1.2.8), ist aber nur ein Aspekt des ‚internen Vergleichs‘, wie er im vorliegenden Modell verstanden wird. Denn anders als Marsh unterscheidet sich mit Dickhäuser und Galfe noch einen weiteren ‚intra-individuellen‘/‚internen‘ Vergleich, nämlich den temporalen, also den Vergleich mit einer eigenen Leistung im selben Selbstkonzeptbereich zu einer anderen Zeit. In meinen Daten zieht beispielsweise Frau Nolte einen solchen temporalen Vergleich: Dafür, wie sehr sie sich in der Zeit, bevor sie Musik unterrichten musste, gegen diese Aufgabe *„gesträubt“* hat, ist sie zufrieden damit, wie sie sie nun erfüllt. Dieser Vergleich entlastet sie gegenüber den sozialen Aufwärtsvergleichen mit der Parallelklassenlehrerin und mit ihrer Referendariatsmentorin. Als Beispiel für den dimensionalen Vergleich lässt sich Frau Florins Fall anbringen: Da sie *„gar keine Vergleichsmöglichkeiten“* im Sinne des sozialen Vergleichs mit konkreten Personen hat, kann sie nur ihre eigene Person in anderen Schulfächern als Maßstab wählen – und überall anders gelingt es ihr besser als in Musik, im methodisch gut aufgearbeiteten Unterricht als Lernbegleiterin zu fungieren.

7.1.2.1.3 Antizipierte Erwartungen Anderer

Für die Selbstbewertung stellt das soziale Umfeld nicht nur als Referenzrahmen für soziale Vergleiche eine wichtige Bezugsgröße dar. Auch die Meinungen Anderer über die eigene Person gehen in das Selbstbild ein, allerdings hat bereits Mead (1934) darauf aufmerksam gemacht, dass es sich dabei nicht um die tatsächlichen Fremdbilder handelt, sondern um die antizipierten („Ich denke, dass du von mir denkst...“), und dass außerdem nicht immer die Meinung bestimmter Anderer antizipiert wird, sondern das Konzept eines *„generalized other“* herausgebildet wird. Mit

dem Begriff der „significant others“ hob er außerdem die Wirkung hervor, die gerade einige wenige für das Individuum wichtige Personen auf das Selbstbild haben (in den Worten seines Vordenkers Cooley (1902, S. 175): „Whom we feel to be of importance“).

Die antizipierten Erwartungen Anderer unterscheide ich in meiner Systematik in solche, die sich als Fremdbild deskriptiv auf den aktuellen Zustand der eigenen Person beziehen („Aktual“; entspricht dem „actual/other“ bei Higgins 1987), und solche, die normative Ansprüche an die eigene Person richten („Soll“; entspricht dem „ought/other“ bei Higgins). Normative Erwartungen Anderer spielen in den Interviews eine erstaunlich geringe Rolle angesichts der Bedeutung, die ihnen in der Forschungsliteratur zugemessen werden. Eine Erklärung findet sich in der Sonderrolle des Faches Musik, an welches Schulsystem, Eltern und Gesellschaft schlicht nicht dieselben Erwartungen stellen wie an andere Schulfächer:

„Bei Musik [sieht man sich] am ehesten den Ansprüchen der Kinder [gegenüber verpflichtet], in anderen Fächern auch den Ansprüchen der Eltern und sicherlich auch mehr und mehr dem ganzen Schulsystem an sich. [...] Wenn's in Richtung Klasse drei, vier geht, dann sind die Eltern natürlich sehr daran interessiert, dass die Note stimmt und das Kind auf die richtige Schule kommt. In Musik dagegen, das sehen die Eltern nicht sehr ernst. Da ist eben hauptsächlich wieder wichtig, dass die Kinder Spaß und Freude dran haben.“ (Hoberg)

Allerdings finden sich in einigen Interviews Hinweise, dass normative Erwartungen antizipiert wurden, die ich als Interviewerin, als Promovierende und studierte Musiklehrerin gegenüber den Gesprächspartnern hegen möge; man erinnere sich an Frau Einickes Worte im Vorgespräch per Email: *„Meine Tochter hat mir von deiner Doktorarbeit erzählt und ich habe direkt großen Respekt vor deiner Arbeit und fühle mich als kleiner Grundschullehrer kaum in der Lage, Nützliches und Weises von mir zu geben.“* Auf dieses forschungsmethodische Problem, dass die antizipierten Erwartungen des Interviewpartners Einfluss auf den Gesprächspartner und seine Erzählung nehmen, nimmt das Kapitel zur Situationspezifität von Selbstkonzepten (7.2) erneut Bezug.

Wie die antizipierten Aktual-Erwartungen Anderer zum Bewertungsmaßstab für die eigene Person werden können, zeigt der Fall Einickes: Frau Einicke vergleicht sich nicht direkt mit dem Klavierlehrer ihrer Kin-

der, schätzt aber seine Erwartungen an ihre Person aufgrund ihres Grundschulmusikstudiums als sehr hoch ein: *„Der weiß ja, ich bin Musiklehrerin. [...] Wer weiß, was der denkt von mir! Und wenn ich jetzt bei dem Unterricht nehme, dann merkt der erstmal, was für eine Lusche ich bin.“* Da diese antizipierten Erwartungen des Klavierlehrers tatsächlich dafür gesorgt haben, dass Frau Einicke sich Jahre lang nicht getraut hat, beim ihm Unterricht zu nehmen, zeigt, wie wichtig ihr seine Meinung ist. Bei ihm handelt es sich also um einen sog. ‚significant other‘ für Frau Einicke. Eine entsprechend hohe Erwartungshaltung hält sie aber auch für verbreitet und legt damit ihr Bild eines ‚generalized other‘ offen: *„Wenn man sagt, man hat Musik studiert, ist das eigentlich ein Wahnsinnswissen, was jeder voraussetzt, und das hab ich aber eigentlich nicht, ne?“*

Ein weiteres Beispiel, wie man sich an den antizipierten Aktual-Erwartungen Anderer messen kann, also daran, was man vermutet, was Andere gegenwärtig von einem denken, bietet Frau Zessins Fall: Sie glaubt, dass die Kinder ihrer Klasse sie gar nicht als Musiklehrerin wahrnehmen: *„die nehmen mich eher so als Chorleiter wahr. Die denken, wir wären ein Chor, der immer mal so von Auftritt zu Auftritt arbeitet“*. Den normativen Erwartungen, die Frau Zessin mit diesem zunächst deskriptiven Bild verbindet, wird sie ihres Erachtens gerecht, denen einer *„richtigen“* Musiklehrerin hingegen nicht.

7.1.2.2 Absolute Maßstäbe

7.1.2.2.1 Aufgaben

Dass die Aufgaben, die nach Ansicht des Individuums das eigene Berufsfeld konstituieren, eine wichtige Bezugsgröße für das beruflich Selbstkonzept darstellen, hat Roland Stein beschrieben und für seine Studie genutzt (vgl. Stein 2004b). Die Aufgaben, an denen sich die interviewten Grundschullehrer mit Blick auf ihren Musikunterricht messen, stellen den einzigen Teil der vorliegenden Systematik dar, den ich auf den Musikunterricht bezogen aufgeschlüsselt habe. Alle anderen Teile des Modells sind in der jeweiligen Formulierung in der Graphik auch auf andere Selbstkonzeptbereiche übertragbar.

Dass Lehrer sich mit Blick auf den Grundschulmusikunterricht auch an Aufgaben messen können, die gar nicht zum Aufgabengebiet des

Grundschulmusikunterrichts gehören, wurde bereits am Beispiel des Unterrichts in der 10. Klasse verdeutlicht und trifft auch auf Herrn Hobergs klassisches Gitarrenspiel nach Noten zu. Aufgaben, wie die Freude der Kinder an Musik zu befördern, wie beispielsweise Frau Neigert sie oben nennt, fallen hingegen aus der Perspektive aller Gesprächspartner in den Bereich der Grundschularbeit. Gerade dieses Beispiel zählt sowohl zu den Aufgaben, die der Lehrplan nennt (gleich im ersten Satz: „Im Musikunterricht der Grundschule gilt es vor allem, die Freude und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Musik zu wecken und zu intensivieren...“ MSW 2008b, S. 87) als auch zu den ‚Bedürfnissen der Kinder‘. Ich habe in der Systematik dennoch eine Unterscheidung zwischen dem Lehrplan und den Bedürfnissen der Kinder getroffen, da sich eine solche Unterscheidung mehrfach auch in den Daten findet. Besonders Herr Hoberg unternimmt diese Differenzierung und macht sogar deutlich, dass der Lehrplan für ihn eigentlich keinen wichtigen Bewertungsmaßstab darstellt (*„Ich denke so, vom Lehrplan her, da bleiben immer viele Lücken. Was man nicht so schafft“*), da er für ihn nicht deckungsgleich mit *„den Ansprüchen der Kinder“* ist, denen er sich durchaus verpflichtet sieht. Eine Äußerung von Frau Mertens macht deutlich, dass der Lehrplan für Andere sehr wohl einen Maßstab darstellt, dem ihres Erachtens allerdings weder sie noch ihre fachfremden Kolleginnen gerecht werden können: *„Wir kennen ja auch mittlerweile alle die neuen Lehrpläne und die sind ja sehr sehr [...] umfangreich. Und uns ist allen klar, [...] wir nicht studierten Musiker, wir können diese Punkte gar nicht erfüllen, weil uns einfach die Fachkompetenz fehlt.“* Frau Synnersdorf hingegen denkt durchaus, dass man die im Lehrplan festgelegten Ziele des Grundschulmusikunterrichts auch als Fachfremder erreichen kann: *„Wenn man sich so die Ziele von Musikunterricht anguckt, dann denke ich schon, dass man die [als fachfremder Musiklehrer] umsetzen kann.“* Mit dem Nachsatz *„und dass den Kindern dann auch eigentlich nichts fehlt,“* macht sie zwar deutlich, dass die Lehrplaninhalte sich ihres Erachtens mit den Bedürfnissen der Kinder decken, aber auch sie trifft damit implizit die Unterscheidung von verschriftlichten Zielen und den Bedürfnissen der Kinder. Der Anspruch, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, zeigt sich auch bei anderen Gesprächspartnern. Frau Mertens und Frau Neigert

glauben, dass ein studierter Fachlehrer den Ansprüchen der Kinder besser genügen kann als sie jeweils selbst: „*Das kannst du nicht [wie eine studierte Musiklehrerin] und das geht den Kindern dann doch flöten*“ (Neigert). Über die Zeit, als es noch eine studierte Musiklehrerin im Kollegium gab, sagt Frau Mertens: „*Das war toll für die Kinder. Sie bekamen das, was sie eigentlich auch brauchten.*“ Frau Florin „*weiß, was im Lehrplan steht*“, hält ihn aber für so „*flexibel zu interpretieren*“, dass man ihm quasi mit jedem Unterricht gerecht werde. Da sie als Berufsanfängerin und fachfremde Musiklehrerin noch nicht in dem Umfang einen Überblick über das Fach hat, wie sie es sich wünscht, kann sie nur ‚hoffen‘, dass sie „*dem, was die Kinder beigebracht bekommen sollen von mir, gerecht*“ wird. Ob sie damit die Bedürfnisse der Kinder meint, über die sie sich noch nicht ganz im Klaren ist, oder eher einen äußeren Auftrag, der nur aus dem Lehrplan nicht eindeutig hervorgeht, wird aber nicht ganz deutlich.

7.1.2.2.2 Idealbilder

Als Beispiel für absolute Maßstäbe zur Selbstbewertung nennen Shavelson et al. (1976) das ‚Ideal‘ (S. 412), und auch in vielen quantitativen Studien zum Selbstkonzept wird dem Idealselbst ein wichtiger Stellenwert beigemessen. Daher wird darauf an dieser Stelle gesondert eingegangen, obwohl das Idealbild eines Grundschulmusiklehrers in meinen Daten nicht konzeptionell weiterführend zu sein scheint, weshalb es auch nicht einzeln in die Maßstäbe-Systematik aufgenommen wurde.

Unter dem Idealbild des Grundschulmusiklehrers kann, mit den Kategorien aus Kapitel 6 beschrieben, probandenübergreifend jemand verstanden werden, auf den keine der unzulänglichen Voraussetzungen oder Verhaltensweisen zutrifft und der nicht nur alle wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers erfüllt, sondern auch alle weiteren günstigen Voraussetzungen und darüber hinaus solche, die keine direkten Vorteile für den Grundschulmusikunterricht mit sich bringen, aber ebenfalls erstrebenswert sind (s. Abb. 7, S. 329). Das wäre ein Grundschulmusiklehrer, der liebend gern Musik unterrichtet, guten Zugang zu den Kindern findet, sie für Musik und Musikunterricht begeistert und sie zum Weiterlernen in der Freizeit animiert, jemand, der gerne und gut singt, viele Instrumente beherrscht, darunter Harmonieinstrumente, auf denen er

technisch einwandfrei und zugleich künstlerisch ausdrucksvoll spielen kann, sowohl vom Blatt als auch ohne Noten, jemand, der sich mit möglichst vielen verschiedenen Musikstilen auskennt, sowohl in Musiktheorie als auch in Musikgeschichte versiert ist, ebenso wie im Bereich der Musikdidaktik, der den Lehrplan kennt und erfüllt, indem er die Ziele und Inhalte methodisch adäquat aufbereitet, dabei viele individuelle Lernwege eröffnet und selbst als Lernbegleiter fungiert, jemand, der darüber hinaus mit einem Musikraum, vielen Instrumenten, guten Lehrwerken und anderen Materialien ausgestattet ist. Zu diesem Ideal wird jedes Individuum mit seinem Selbstbild immer in Diskrepanz stehen. Da es um ein Idealbild geht, würde außerdem keiner der Gesprächspartner eines der aufgezählten Attribute einem idealen Musiklehrer nicht zuschreiben, auch wenn sie bestimmte Attribute viel weniger wichtig finden als andere. Aufschlussreicher als die inhaltliche Zusammenstellung eines Idealbildes war es in dieser Arbeit daher, herauszuarbeiten, welche sonstigen Maßstäbe die einzelnen Gesprächspartner konstruieren und welche Wichtigkeit sie einzelnen Attributen von Grundschulmusiklehrern beimessen; hier ergibt sich ein differenzierteres Bild. Allerdings bleiben die Selbstbewertungsmaßstäbe in weiten Teilen auch diffus.

7.1.3 Diffusität einiger Maßstäbe

In der Abbildung der Maßstäbe-Systematik (Abb. 9, S. 344) habe ich einige Maßstäbe mit einer gestrichelten Linie umrahmt: 1. Den sozialen Vergleich mit ‚generalized others‘, 2. die antizipierten Erwartungen Anderer und 3. die Aufgaben außerhalb des eigenen Aufgabenfeldes. In allen drei Fällen handelt es sich um Maßstabsbereiche, in denen es unnötig wäre, den Maßstab hoch anzulegen. Aber gerade in diesen Bereichen finden sich empirische Beispiele für sehr hohe Maßstäbe: Studierte Musiklehrer geben den Kindern, was sie brauchen (zu 1.), von studierten Musiklehrern wird ‚wer weiß was‘ erwartet (zu 2.), und das Blattspiel klassischer Noten will nicht recht gelingen (zu 3.). Warum ich für diese unnötig hohen Maßstäbe den Begriff ‚diffus‘ verwende, wird im 1. und 2. Fall leicht deutlich: Man vergleicht sich mit den unbekanntem ‚Besseren‘ und kann über sie nichts Konkretes sagen, außer dass sie ‚besser‘ sind. Man hat also nur ein diffuses Bild von den unbekanntem Anderen, mit denen man sich misst. Sprachlich drückt sich das aus in Formulierungen wie,

dass Andere ‚den Kindern geben, was sie brauchen‘, ‚den Überblick haben‘, ‚Fachwissen haben‘ und ‚kompetent sind‘ (zu 1.) oder eben „*wer weiß was*“ von einem erwarten (zu 2.). Diese diffusen Maßstäbe sorgen entsprechend auch für ein diffuses Unzulänglichkeitsempfinden: Im Vergleich mit einem solch diffusen und gleichzeitig hohen Maßstab ist nur deutlich, dass man im Vergleich ‚schlechter‘ ist, was sprachlichen Niederschlag findet in Ausdrücken wie, dass man ‚wenig Fachwissen‘ oder ‚keinen Überblick‘ habe. Im dritten Fall verhält es sich insofern anders, als durchaus konkrete Aufgaben benannt wurden (z. B. klassisches Blattspiel, Quintenzirkel vermitteln). Es scheint aber, dass es den betreffenden Gesprächspartnern im jeweiligen Gesprächsmoment zunächst nicht bewusst war, dass es sich dabei gar nicht um das Aufgabenfeld des Grundschulmusikunterrichts handelte. Diese Maßstäbe sind also insofern auch ‚diffus‘, als sie nicht genau genug betrachtet werden, um festzustellen, dass sie außerhalb des Aufgabenfeldes liegen, bezüglich dessen eine Selbstbewertung vorgenommen wird.

Die ausführliche Analyse der Selbstbewertungsmaßstäbe hat bereits wichtige Erkenntnisse zur Beantwortung der Frage erbracht, wie die übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen zu erklären sind. Bevor dies Eingang in die Formulierung der aus den Daten entwickelten Theorie findet (7.4), ziehe ich noch zwei weitere Konstrukte der Selbstkonzeptforschung heran, die sich anbieten, um die zentralen Phänomene der vorliegenden Arbeit zu erklären: Die ‚Situationsspezifität‘ von Selbstkonzepten (7.2) und das Konstrukt der ‚Selbstdiskrepanz‘ (7.3).

7.2 Situationsspezifität von Selbstkonzepten

Bereits Shavelson et al. stellten an die Basis ihres hierarchischen Selbstkonzeptmodells „individual experiences in particular situations“ (Shavelson/Hubner/Stanton 1976, S. 412). Dass Selbstkonzepte zwar insgesamt stabil sind, aber verschiedene situationsspezifische Ausprägungen haben können, ist allgemein anerkannt. Die empirische Überprüfung dessen gestaltet sich allerdings schwierig, besonders mit quantitativen Verfahren. So befragten Philipp und Brandstädter (1975) ihre Probanden nur auf einem relativ abstrakten Niveau nach der jeweils „situations“-spezifischen Selbstzuschreibung von vorgegebenen Adjektiven: Die sog. „Situationen“ lauteten „Wettbewerb“, „Leistung“, „Familienkreis“ und „Freundeskreis“,

waren also de facto die Zusammenfassungen vieler verschiedener Einzelsituationen, in denen die Probanden sich nicht aktuell befanden, als sie den Fragebogen ausfüllten. Die in dieser Weise erzielten Ergebnisse bestätigten die Situationsspezifität von Selbstkonzepten.

Wenn Selbstkonzepte tatsächlich situationsspezifisch ganz unterschiedlich ausgeprägt sein können, dann bietet dies auch einen vielversprechenden Erklärungsansatz für einige der Brüche, die in den Daten der vorliegenden Arbeit auftraten. Die Daten wurden bei allen Probanden in drei äußerlich abgrenzbaren Situationen erhoben: Der Interviewsituation, der beobachteten Unterrichtssituation und der Situation der kommunikativen Validierung.¹¹² Tatsächlich ließen sich einige deutliche Unterschiede zwischen den Selbstzuschreibungen in den verschiedenen Situationen finden, die teilweise sogar probandenübergreifend auftraten. So betrachteten in der kommunikativen Validierung (mit Ausnahme von Frau Nolte) alle Probanden die selbstzugeschriebenen Unzulänglichkeiten, die in den Interviews, bzw. vor allem zu deren Beginn, noch sehr präsent gewesen waren, als nicht besonders zentral für die Beschreibung der eigenen Person und Situation (vgl. Kapitel 6.4). In der Unterrichtsbeobachtung stellte sich weiterhin heraus, dass Attribute, die man sich im Interview zuschreibt, in der einzelnen Unterrichtsstunde keine Rolle spielen müssen, so Frau Noltens Unsicherheit, Frau Florins Anstrengungsempfinden und Herrn Hobergs Vernachlässigen von theoretischen Unterrichtsinhalten (vgl. Kapitel 6.1.3.1). Frau Nolte verwies nach der Unterrichtsbeobachtung, auf die nicht beobachtbare Unsicherheit angesprochen, sogar explizit auf den Unterschied des generellen Unsicherseins auf der einen Seite und des sich Sicherfühlers während der einzelnen Unterrichtsstunden auf der anderen Seite. Dieses Ergebnis, dass das Selbstkonzept sowohl in der kommunikativen Validierung als auch in der einzelnen Unterrichtsstunde vom Selbstkonzept im Interview abweichen kann, regt dazu an, sich genauer zu verdeutlichen, was für eine spezifische „Situation“ ein Interview erzeugt, da die Interviews ja als Hauptdatenquelle herangezogen wurden.

Zunächst ist Interviewsituation und kommunikativer Validierung gemein, dass sie eher dazu geeignet sind, ein relativ abstraktes, übersituatives, wenn auch bereichsspezifisches Selbstkonzept zu erheben. Ein Groß-

¹¹²Außer bei Frau Neigert, bei der keine Unterrichtsbeobachtung durchgeführt wurde.

teil der Interviewerzählungen und durchweg alle Gesprächsbeginne bewegten sich auf einem derart abstrakten Niveau. In allen Interviews kam aber – teilweise erst auf gezielte Nachfrage – auch das Gespräch auf konkrete Situationen, vor allem Unterrichtssituationen, aber auch Situationen aus der Unterrichtsvorbereitung, von Auftritten, Fortbildungen, Gesprächen oder anderen Interaktionen. Diese Erzählphasen enthielten zum einen mehrfach Informationen, die nicht zu den auf abstrakterem Niveau getätigten Aussagen passten, zum anderen wurde mehrfach freudiger und überzeugter von solchen Situationen gesprochen, als vorher getätigte Pauschalurteile hätten vermuten lassen. Solche Brüche in den Erzählungen der Gesprächspartner, die sich zwischen Erzählphasen auf abstraktem und konkretem Niveau finden, lassen sich durch die Situationsspezifität von Selbstkonzepten erklären. Der Bruch zwischen Interviewerzählung und kommunikativer Validierung bezüglich der Gewichtung von selbstgeschriebenen Unzulänglichkeiten mag wiederum an der Unterschiedlichkeit der beiden jeweiligen Erhebungssituationen liegen. Für die kommunikative Validierung bekamen die Gesprächspartner die jeweiligen rekonstruierten Selbsterzählungen nach Hause gesandt, konnten sie zu einem frei gewählten Zeitpunkt alleine lesen und das Rating vornehmen. Im Gegensatz dazu war in der Interviewsituation mit mir eine studierte Musikpädagogin und Promovierende anwesend, was dazu beigetragen haben mag, dass in dieser Situation besonders hohe Selbstbewertungsmaßstäbe in den Vordergrund traten.¹¹³ Außerdem weist die Tatsache, dass Unzulänglichkeitszuschreibungen vor allem im Vorgespräch oder zu Beginn der Interviews geäußert wurden, darauf hin, dass der Grad des situationsspezifischen Reflexionsniveaus Auswirkungen darauf hat, als wie bedeutend die empfundenen eigenen Unzulänglichkeiten gewertet werden. Gerade bei Ad-hoc-Äußerungen über die eigene Person scheint das Unzulänglichkeitsempfinden ein besonders starkes Gewicht für das Selbstkonzept als Grundschulmusiklehrer zu haben.

Zu der konträr diskutierten Frage, ob in einer Selbstkonzepthierarchie eher Top-down- oder Bottom-up-Effekte wirksam würden, ob also eher

113 Vgl. Frau Einickes Kommentar im Vorgespräch per Mail: „*Meine Tochter hat mir von deiner Doktorarbeit erzählt und ich habe direkt großen Respekt vor deiner Arbeit und fühle mich als kleiner Grundschullehrer kaum in der Lage, Nützliches und Weises von mir zu geben.*“

die situations- und bereichsspezifischen Selbstkonzepte die abstrakteren Selbstkonzepte und letztlich das globale Selbstkonzept prägen oder andersherum (s. Kapitel 3.1.2.3), geben meine Daten keine deutlichen Hinweise. Sie legen viel mehr offen, wie disparat situationspezifische und abstraktere Selbstkonzepte sein können, ohne dass das eine das andere sichtbar beeinflussen würde.

7.3 Selbstdiskrepanzen

In der Selbstkonzeptliteratur existieren zwei unterschiedliche Verständnisse des Begriffes „Selbstdiskrepanz“, die beide zur Benennung der beschriebenen Phänomene in dieser Arbeit dienlich sind. In einem weiteren Begriffsverständnis beschreibt der Begriff die Unstimmigkeit mehrerer selbstgerichteter Annahmen (vgl. Mummendey 2006, S. 71). In diesem Sinne kann der Begriff der Selbstdiskrepanz weitgehend für die Brüche in den Selbsterzählungen der Gesprächspartner stehen, wie sie im Kapitel der Unzulänglichkeitszuschreibungen aufgedeckt wurden und sich durch den Abgleich mit dem Bild eines guten Musiklehrers noch verstärkten (s. Zwischenfazit I und II, S. 313f. bzw. 329f.). Eine Selbstdiskrepanz in diesem Sinne sticht bspw. besonders deutlich bei Frau Mertens hervor, die zunächst behauptete, in ihrem Musikunterricht lediglich zu singen, dann aber auch von zahlreichen anderen musikbezogenen Aktivitäten mit ihrer Klasse berichtete. Auch wenn Lehrer sich in Bezug auf den Musikunterricht z. B. als „*unfähig*“ bezeichnen (Einicke), gleichzeitig aber allen selbstaufgestellten Kriterien eines guten Grundschulmusiklehrers genügen, handelt es sich dabei um eine derartige Selbstdiskrepanz, die in den Daten sehr präsent ist. Ähnliche Phänomene werden auch mit der Theorie der Kognitiven Dissonanz nach Festinger (1957) beschrieben.

Noch ertragreicher für die begriffliche Erfassung zentraler Phänomene der vorliegenden Studie ist aber das engere Verständnis von Selbstdiskrepanzen, wie es auf E. Tory Higgins (1987) zurückgeht, da sich damit die Diskrepanzen zwischen Aktual-Selbst, zu dem die Unzulänglichkeitszuschreibungen zählen, und Selbstbewertungsmaßstäben begrifflich fassen lässt. Als derart hilfreiche Perspektive hat sich das Konstrukt der Selbstdiskrepanz erst zu einem späten Zeitpunkt im Theoriebildungsprozess herauskristallisiert. Da es im Kapitel zum Forschungsstand (3.1.2.7) nur knappe Erwähnung fand, stelle ich es hier noch einmal vor: Higgins

(1987) unterscheidet neben dem Aktual-Selbstbild („actual self“) zwei weitere Selbst-Domänen, das „ideal self“ und das „ought self“, eine Unterscheidung, die in vielen quantitativen Untersuchungen aufgegriffen oder modifiziert wurde. Higgins unterscheidet weiterhin zwei Selbst-Standpunkte, die man bei der Selbstbetrachtung einnehmen könne, den eigenen Standpunkt („own“) und den (vermuteten) Anderer („other“). Durch Kombination der drei Selbst-Domänen und der beiden Standpunkte ergeben sich so sechs Selbstzustands-Repräsentationen („self-state representations“). Als Selbstdiskrepanzen bezeichnet Higgins Abweichungen zwischen diesen verschiedenen Repräsentationen. Für besonders bedeutsam erklärt er diejenigen Selbstdiskrepanzen, die das Aktual-Selbst („actual/own“) in Relation zu einer der anderen Selbstzustands-Repräsentationen aufweist, beispielsweise also zum „ought/other“, den normativen Erwartungen, von denen man vermutet, dass Andere sie einem gegenüber hegen – damit also zu einem der Selbstbewertungsmaßstäbe, wie ich sie für die Selbstkonzepte meiner Probanden rekonstruieren konnte. Eine zentrale These seiner Selbstdiskrepanztheorie lautet, dass Selbstdiskrepanzen mit affektiv-emotionalen Unannehmlichkeiten verbunden sind, die umso stärker sind, je größer und verfügbarer die Diskrepanzen sind. In seiner quantitativen Studie konnte Higgins verschiedene Arten solcher Unannehmlichkeiten für die jeweiligen Diskrepanzen zwischen Aktual-Selbst („actual/own“) auf der einen Seite und verschiedenen abgefragten Maßstäben „ought/own“, „ought/other“, „ideal/own“, „ideal/other“ und „actual/other“ auf der anderen Seite feststellen.¹¹⁴

Durch das qualitative Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit war ich, anders als Higgins und andere Verfasser quantitativer Studien, nicht gebunden, bereits im Vorfeld der Erhebung die zu untersuchenden Maßstäbe genau abzustecken. Vielmehr konnte ich in den freien Erzählungen, die durch gelegentliche gezielte Nachfragen angereichert waren, diejenigen Selbstbewertungsmaßstäbe nachzeichnen, die die Gesprächspartner

¹¹⁴Higgins selbst spricht nicht von fünf „Maßstäben“. Er bezeichnet die vier Selbstzustandsrepräsentationen „ought/own“, „ought/other“, „ideal/own“, „ideal/other“ als „self-guides“. Die Selbstzustandsrepräsentation „actual/other“ sieht er nicht als Teil der self-guides an, untersucht aber ebenfalls die Diskrepanz zwischen dem „actual/own“ und dieser Selbstzustandsrepräsentation, so dass m. E. auch hier von einem Maßstab gesprochen werden kann.

tatsächlich mit Blick auf den Musikunterricht an ihre eigene Person anzulegen scheinen. Higgins Maßstäbe finden sich zu einem Teil in der aus den Daten entwickelten Systematik (Abb. 9) wieder, ließen sich aber nicht gewinnbringend eins zu eins auf die Daten anwenden. Großen Nutzen ziehe ich aber daraus, dass ich seine Perspektive nachvollziehe, die derart zwischen Aktual-Selbst und Maßstäbe zielt, dass Aktual-Selbst und Maßstäbe die definierenden Ränder der Selbstdiskrepanz bilden. Beide Pole sind damit inbegriffen, wenn von Selbstdiskrepanzen die Rede ist. In Bezug auf meine Daten lassen sich die Selbstdiskrepanzen als die Abweichungen des Aktual-Selbst (actual/own) von höher liegenden Maßstäben definieren, mit denen affektiv-emotionale Unannehmlichkeiten verbunden sind. Mit Selbstdiskrepanzen sind hier wie bei Higgins nicht Differenzen zu niedrigeren Maßstäben im Sinne eines unerwünschten Selbst gemeint, wie sie in meinen Daten beispielsweise mit einem sozialen Abwärtsvergleich vorkommen. Ein derartiges „undesired self“ und die eigene Diskrepanz dazu ließ Higgins unberücksichtigt, sie wurden aber in Folgestudien ebenfalls erhoben (vgl. Ogilvie 1987).

Wenn der zweiten Kernkategorie also der Begriff der Selbstdiskrepanzen zugrunde gelegt wird, dann sind damit sowohl die empfundenen Unzulänglichkeiten als Teil des Aktual-Selbst auf der einen Seite erfasst als auch die verschiedenen Selbstbewertungsmaßstäbe auf der anderen Seite, sowie die Abstände dieser Pole voneinander, die Selbstdiskrepanzen. Das Konstrukt der Selbstdiskrepanz hat also zum einen den Vorteil, all diese Aspekte unter einem Begriff zu vereinen. Zum anderen scheint es gerade deshalb besonders adäquat für die Benennung der zweiten Kernkategorie, weil so die Bewertungsmaßstäbe an den Rand der Betrachtung rücken, wo sie auch im Bewusstsein der befragten Lehrer zu liegen scheinen. Denn zu einem großen Teil bleiben die Selbstbewertungsmaßstäbe – wie oben (7.1) gezeigt – diffus und unbewusst. Dennoch scheinen für das Selbstbild als fachfremder Grundschulmusiklehrer die empfundenen Selbstdiskrepanzen konstituierend. Durch die Unschärfe ihrer Ränder – diffuse Maßstäbe und diffuse Unzulänglichkeitsgefühle – bleiben auch die Diskrepanzen zwar diffus in ihrem Ausmaß, in ihrer Existenz sind sie den Probanden aber bewusst. Es kann also davon gesprochen werden,

dass die fachfremden Grundschulmusiklehrer ‚sich über Diskrepanzen definieren‘ (2. Kernkategorie).

Dass die fachfremden Grundschullehrer sich über Diskrepanzen definieren, wird noch verständlicher, wenn man den Blick nicht nur auf die Selbstkonzepte der einzelnen Lehrer richtet, sondern die gesamte Situation des Grundschulmusikunterrichts betrachtet. Eine „Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ (Schneider 1998, S. 25) findet sich hier nicht nur bei einzelnen Lehrern. Eine solche Diskrepanz schreibt Schneider der gesamten Personalsituation und weiteren Bedingungen des Grundschulmusikunterrichts zu. Ausführlich mit dem Forschungsstand zu fachfremdem Grundschulmusikunterricht in Verbindung gebracht werden sollen die Ergebnisse meiner Studie aber erst in der Diskussion (Kapitel 9). Zuvor beschlieÙe ich das Ergebniskapitel mit der Überführung der empirischen Ergebnisse in eine gegenstandsbezogene Theorie zu den Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer (7.4). Eine Zusammenfassung der Erkenntnisschritte, die in Kapitel 6 und 7 vollzogen wurden, findet sich zu Beginn des Fazits (Kapitel 8).

7.4 Formulierung der gegenstandsbezogenen Theorie

Dieses Kapitel steht am Ende der komparativen Analyse meiner Studie zu den Selbstkonzepten fachfremder Grundschulmusiklehrer. In Kapitel 6 habe ich Schritt für Schritt aufgezeigt, welche Brüche sich im Zusammenhang mit den in den Interviews sehr präsenten selbstbezogenen Unzulänglichkeitszuschreibungen in den Daten finden. Kapitel 7 machte sich zur Aufgabe, Erklärungen für diese ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ zu finden. Bis zum jetzigen Punkt habe ich also die „Generierung von Theorie als *Prozess*“ (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 41) dargestellt, wie Glaser und Strauss es fordern. Die aus den Daten unter Einbezug externer Konzepte der Selbstkonzeptforschung gewonnenen Erkenntnisse, auf die sich die Kernkategorie ‚sich über Diskrepanzen definieren‘ bezieht, gilt es nun in eine Theorie zu überführen. Diesen Anspruch verstehe ich so, dass nun nicht mehr der Prozess der Generierung im Vordergrund steht, sondern es Aussagen zu formulieren gilt, von denen ich begründeterweise annehme, dass sie über mein Sample hinaus Erklärungswert für die Selbstkonzepte fachfremder Grundschulmusiklehrer im Allgemeinen haben. Es geht also nicht einfach um eine ‚Zusammen-

fassung^c, sondern darum, die aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse auf ein abstrakteres Niveau zu heben. Eine Zusammenfassung der Erkenntnisschritte, die den Prozess der Generierung einschließt, werde ich ebenfalls vornehmen und verweise dafür auf Kapitel 8, sowie für eine ausführliche Herleitung auf die vorangegangenen Kapitel 6 bis 7.3. Wo Abbildungen das Verständnis erleichtern, weise ich an der entsprechenden Stelle auf diese hin. Wie Glaser und Strauss es vorschlagen, präsentiere ich die Theorie als Fließtext, um so ihrer Komplexität gerecht zu werden (Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 41-42):

Für das Selbstkonzept als fachfremder Grundschulmusiklehrer spielen Selbstbewertungen eine wichtige Rolle. Die Fachfremden ziehen zur Selbstbewertung mit Blick auf den eigenen Musikunterricht gleichzeitig verschiedene Maßstäbe heran, ohne sich dessen bewusst zu sein. Häufig steht ein besonders hoher Maßstab im Vordergrund, der in großer Diskrepanz zum Aktual-Selbst steht und daher ein starkes Unzulänglichkeitsempfinden hervorruft. Dem Maßstab der von ihnen selbst genannten wichtigsten Voraussetzungen eines Grundschulmusiklehrers würden fachfremde Musiklehrer aber in der Regel genügen – soweit sie Zugang zu Kindern und Freude an Musik haben sowie musikalische Grundfähigkeiten mitbringen (s. Abb. 7, S. 329). Welcher Maßstab in den Vordergrund rückt, kann situationspezifisch unterschiedlich sein, so dass auch das Gewicht des Unzulänglichkeitsempfindens für die Selbstwahrnehmung in verschiedenen Situationen unterschiedlich ausfallen kann. Während das Unzulänglichkeitsempfinden in der einzelnen Unterrichtssituation selbst in den Hintergrund tritt, ist es gerade in spontanen Urteilen über den eigenen Musikunterricht sehr präsent. Als Maßstäbe bei der Selbstbewertung dienen den Grundschullehrern sowohl die Aufgaben, die sie als Grundschulmusiklehrer empfinden, als auch relative Maßstäbe: Sie vergleichen ihre Voraussetzungen und ihre Leistungen im Musikunterricht mit denen in anderen Fächern oder mit denen zu einer anderen Zeit, sie messen sich an den Erwartungen, die Andere ihres Erachtens an sie richten und vergleichen sich auch mit den Voraussetzungen und Leistungen, die sie Anderen mit Blick auf den Musikunterricht zuschreiben (s. Abb. 9, S. 344). Der soziale Aufwärtsvergleich spielt innerhalb dieser Referenzaspekte eine besondere Rolle für die Selbstbewertung als fachfremder Grund-

schulmusiklehrer. Auch außerhalb des sozialen Vergleichs neigen die Lehrer insgesamt dazu, zu besonders hohen Maßstäben zu greifen, auch in Bereichen, in denen dies insofern unnötig wäre, als entweder konkrete Referenzen fehlen (z. B. wie ein studierter Musiklehrer seinen Unterricht gestaltet oder was Andere von einem denken) oder diese Bereiche außerhalb des Aufgabenfeldes eines Grundschulmusiklehrers liegen. Diese Diffusität von Bewertungsmaßstäben ist den Lehrern aber ebenso wenig bewusst wie die Diffusität einiger ihrer empfundenen Unzulänglichkeiten, die sie häufig nur auf einem sehr allgemeinen Niveau benennen können, weshalb ich von ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ spreche (erste Kernkategorie). Deutlich hingegen ist ihnen in erster Linie, dass sie sich selbst in einer Diskrepanz dazu befinden, wie sie sich die Situation wünschen würden. Wie genau diese erwünschte Situation aussehen könnte, was ihnen dementsprechend fehlt und was an dieser Diskrepanz tatsächlich auf ihre Person zurückzuführen ist (und somit nicht auf äußere Umstände oder die Eigenarten des Faches), ist ihnen nicht deutlich. Mit der Kategorie ‚Sich über Diskrepanzen definieren‘ lassen sich die Selbstkonzepte fachfremder Grundschulmusiklehrer somit treffend beschrieben (zweite Kernkategorie).

Welche Reichweite hat die entwickelte Theorie? Dass die interviewten Lehrer sich zumindest zu einem Teil über Diskrepanzen definieren und einige Maßstäbe und Unzulänglichkeiten dabei diffus bleiben, trifft weitgehend auch für solche Lehrer meines Samples zu, bei denen ein erreichbarer Maßstab im Vordergrund steht. Ich gehe somit davon aus, dass die entwickelte Theorie einen Schlüssel zum Verständnis der Selbstkonzeptkonstruktion fachfremder Grundschulmusiklehrer im Allgemeinen bietet – was natürlich nicht bedeuten soll, dass die herausgearbeiteten Strukturen in jedem Aspekt für jeden einzelnen fachfremden Grundschulmusiklehrer zutreffen müssen. Innerhalb meines Samples bildet Frau Synnersdorf in einigen Aspekten eine solche Ausnahme.

Da sich mit Frau Einicke auch eine studierte Musiklehrerin im Sample befindet, auf die diese Theorie und die beiden Kernkategorien ebenfalls zutreffen, mag man vermuten, dass die Theorie über die Gruppe der fachfremden Musiklehrer hinaus auch auf studierte Grundschulmusiklehrer

zutreffen könnte, da häufig höhere Bewertungsmaßstäbe im Vordergrund stehen als der eines guten Grundschulmusiklehrers. Mein theoretisches Sampling richtete sich aber stets auf die Entwicklung einer materialen Theorie zu den Selbstkonzepten fachfremder Grundschulmusiklehrer, daher kann ich aus den hier erhobenen Daten nur eine solche Theorie entwickeln. Was an den Ergebnissen letztendlich nicht nur typisch für fachfremde Grundschulmusiklehrer ist, sondern möglicherweise typisch für Grundschullehrer im Allgemeinen, für Musiklehrer im Allgemeinen oder fachfremde Lehrer im Allgemeinen, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die entwickelte Theorie versteht sich ohnehin nur als ein vorläufiges Ergebnis: „Das publizierte Wort ist also nicht das letzte, sondern markiert nur eine Pause im nie endendenden Prozess der Theoriegenerierung“ (Glaser/Strauss 2005 [1967]).

C) FAZIT

8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die empirische Studie nahm Ausgang mit der offenen explorativen Frage nach den Selbstkonzepten fachfremder Grundschulmusiklehrer. Die selektive Datenanalyse bezog sich schließlich auf die Unzulänglichkeitszuschreibungen und warf die Frage auf, wie die vorgefundenen ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ zu erklären sind. Ausgehend von dieser aus den Daten entwickelten Fragestellung entwickelte ich eine Theorie zu den Selbstkonzepten fachfremder Grundschulmusiklehrer. Im vorliegenden Kapitel fasse ich noch einmal die Erkenntnisschritte der empirischen Studie zusammen, wie sie sich im Prozess der komparativen Datenanalyse vollzogen haben und in den Kapiteln 6 und 7 ausführlich dargestellt wurden (vgl. Glaser/Strauss 2005 [1967], S. 41).

Übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibungen:

In den Interviewerzählungen sieben fachfremder Grundschulmusiklehrer und einer studierten Grundschulmusiklehrerin waren selbstzugeschriebene Unzulänglichkeiten sehr präsent. Außerdem verbanden sich mit den Unzulänglichkeitszuschreibungen Brüche, sowohl innerhalb der Interviews selbst als auch im Kontext der Unterrichtsbeobachtungen und der Validierungsgespräche. Dies bot Anlass, die Unzulänglichkeitszuschreibungen zum Gegenstand der ausführlichen selektiven Analyse zu machen mit dem Ziel, Erklärungen für die damit verbundenen Brüche zu finden. Die Brüche bestanden erstens darin, dass einige Gesprächspartner in ersten Pauschalurteilen unzufrieden mit ihrem Musikunterricht und mit ihrer Person im Hinblick auf diese Aufgabe wirkten, im weiteren Gespräch aber in großen Teilen zufrieden oder sogar begeistert von ihrem Unterricht erzählten. Zweitens formulierten die Probanden die empfundenen Unzulänglichen ihrer Voraussetzungen für den Musikunterricht häufig nur auf einem sehr allgemeinen Niveau: Man habe bezüglich des Musikunterrichts ein ‚schlechtes Gefühl‘, empfinde einen ‚Kompetenzmangel‘, habe das Fach nun mal nicht (oder im Fall der studierten Musiklehrerin nur ‚unzureichend‘) studiert und könne schlicht keinen ‚richtigen Musikunterricht‘ erteilen. Auch auf gezielte Nachfrage gelang es den Gesprächspartnern in der Regel nicht, zu konkretisieren, was ihnen als Vor-

aussetzung für den Musikunterricht fehle. In diesem Zusammenhang spreche ich von ‚diffusen Unzulänglichkeiten‘. Dieser Begriff bezieht sich auch darauf, dass drittens zwei Lehrer – angesprochen auf den eigenen Musikunterricht – zwar konkrete Unzulänglichkeiten benannten, die aber – auch aus ihrer Sicht – keine negativen Auswirkungen auf den Grundschulmusikunterricht haben (z. B. nur mäßige Blattlese-Fähigkeiten beim klassischen Gitarrenspiel). Viertens fanden alle als unzulänglich benannten Verhaltensweisen¹¹⁵ zu einem gewissen Grad Rechtfertigung durch äußere Umstände oder die Eigenarten des Faches Musik, wie sie entweder innerhalb der jeweils eigenen Ausführungen oder denen anderer Interviewpartner geäußert wurden (z. B. wird das Vernachlässigen von instrumentalem Musizieren im Klassenverband als unzulängliches Verhalten beschrieben, aber durch den fehlenden Klassensatz an Instrumenten gerechtfertigt). Fünftens wurden einige der selbstgeschriebenen Unzulänglichkeiten in der Unterrichtsbeschreibung oder der Unterrichtsbeobachtung widerlegt (z. B. besteht der Musikunterricht einer Probandin längst nicht nur aus Singen, wie von ihr zuvor geäußert). Sechstens schließlich bewerteten die Gesprächspartner als probandenübergreifendes Muster die in den Vorgesprächen und Interviews noch so präsent eigenen Unzulänglichkeiten in der kommunikativen Validierung als nicht so zentral zur Beschreibung der eigenen Person als Grundschulmusiklehrer.

Angesichts dieser mit den Unzulänglichkeitszuschreibungen verbundenen Brüche ließ sich von ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ in den Selbstkonzepten der interviewten Lehrer sprechen. Hierfür galt es eine Erklärung zu finden.

Wichtigste Voraussetzungen eines guten Musiklehrers:

Zunächst fand sich noch ein weiterer Bruch: Noch erstaunlicher war das Ausmaß der Unzulänglichkeitszuschreibungen, wenn man die Lehrer an dem Maßstab der wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers maß, den sie probandenübergreifend relativ einheitlich konstruierten. Als wichtigste Voraussetzungen nannten sie erstens den Zu-

115 Als unzulängliche Verhaltensweisen wurden genannt: 1. Gelegentlich den Musikunterricht ausfallen lassen, 2. nicht den gesamten Lehrplan erfüllen (mit mehreren Unterpunkten), 3. sich nicht so ausführlich wie möglich vorbereiten, 4. viel frontal unterrichten.

gang zu den Kindern, zweitens die Freude an Musik und drittens musikalische Grundfähigkeiten. Von der Erfüllung dieser drei wichtigsten Bedingungen nahm sich – außer einer Lehrerin, die sich Schwierigkeiten beim Singen zuschreibt – niemand aus. Das so aus den Daten entwickelte Modell eines ‚guten Grundschulmusiklehrers‘ (s. Abb. 8, S. 332) ist konsistent mit den gerade (unter sechstens) benannten Wichtigkeitswertungen der Selbsterzählungs-Hauptkategorien in der kommunikativen Validierung: Kategorien aus dem Bereich der wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers wurden als zentral für die Selbstbeschreibung als Grundschulmusiklehrer gewertet, außerhalb dieser wichtigsten Bedingungen liegende Unzulänglichkeiten als nicht so zentral. Wenn die Gesprächspartner diesem Maßstab der wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers also gerecht werden, sich aber im Interview dennoch mit Blick auf ihren Musikunterricht teilweise in hohem Maße Unzulänglichkeiten zuschreiben, dann wird daran deutlich, dass (auch) weitere, höhere Maßstäbe zur Selbstbewertung herangezogen werden.

Überhöhte Maßstäbe zur Selbstbewertung:

In der Analyse stellte sich heraus, dass jeder der Probanden sich gleichzeitig an mehreren Maßstäben zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer misst. Um zu erkennen, dass die Selbstbewertungsmaßstäbe fachfremder Grundschulmusiklehrer über den Maßstab eines engagierten fachfremden Grundschulmusiklehrers hinausgehen, der die wichtigsten Voraussetzungen eines guten Musiklehrers erfüllt, war es sehr hilfreich, sich mit der für diesen Zweck zuletzt befragten studierten Grundschulmusiklehrerin auseinanderzusetzen. Auch bei ihr ließen sich diffuse und übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibungen identifizieren. Auf die wiederholte Bitte, doch genauer zu benennen, was sie im Vorgespräch gemeint habe, als sie von ihrer „Unfähigkeit“ sprach, stellte sich schließlich heraus, dass sie sich an Aufgaben misst, wie sie möglicherweise ein Sekundarstufenlehrer verrichten muss: In der 10. Klasse unterrichten, den Quintenzirkel vermitteln, Fachfragen über Haydn beantworten. Ihre empfundenen Unzulänglichkeiten beziehen sich somit nicht auf Aufgaben des Grundschulmusikunterrichts. Dennoch fühlt sie sich, wenn man sie auf ihren Grundschulmusikunterricht anspricht, unzulänglich.

Dieses Muster, sich in der Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer gleichzeitig an mehreren, darunter auch überhöhten Maßstäben zu messen, traf auch auf die fachfremden Musiklehrer zu und half, ihre ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ zu erklären. Insgesamt konnten in den Interviews fünf verschiedene Professionalitätsgrade identifiziert werden, die den interviewten Lehrern, angesprochen auf den eigenen Grundschulmusikunterricht, als Selbstbewertungsmaßstäbe dienten: Neben dem fachfremd Musik unterrichtenden Klassenlehrer (1.) war es der fachfremde Musikfachlehrer, der auch in anderen Klassen Musik unterrichtet (2.), der studierte Grundschulmusiklehrer mit kleinem Studienfach Musik (3.), der studierte Grundschulmusiklehrer mit großem Studienfach Musik (4.) und der studierte Sekundarstufenlehrer sowie der (semi-)professionelle Musiker (5.). Allein auf Grundlage der auf Datenebene rekonstruierten Professionalitätsgrade konnte bereits von ‚überhöhten Selbstbewertungsmaßstäben‘ die Rede sein. Außerdem konnte beobachtet werden, dass diese hohen Maßstäbe wirkten, ohne dass sie den Interviewpartnern bewusst zu sein schienen.

Noch aufschlussreicher war die systematische Analyse der verschiedenen Referenzaspekte bei der Selbstbewertung unter Zuhilfenahme entsprechender Konzepte aus der Selbstkonzeptforschung. Hatte beispielsweise die studierte Musiklehrerin mit dem Unterricht in der 10. Klasse Aufgaben benannt, die außerhalb des Aufgabenfeldes eines Grundschulmusiklehrers lagen, so nannten die Gesprächspartner auch Aufgaben des Grundschulmusikunterrichts als Referenzrahmen für die Selbstbewertung. Neben diesen ‚absoluten Maßstäben‘, die die empfundenen Aufgaben darstellen, konnten aber auch verschiedene relative Maßstäbe identifiziert werden (s. Abb. 9, S. 344):

- der dimensionale Vergleich (Vergleich mit den eigenen Leistungen in einem anderen Selbstkonzeptbereich) sowie der temporale Vergleich (Vergleich mit den eigenen Leistungen zu einer anderen Zeit) als intra-individuelle Vergleiche
- der soziale Vergleich einmal mit konkreten Personen und einmal mit einem Pauschalbild von Anderen (,generalized other‘)

- antizipierte Erwartungen Anderer (was man vermutet, was Andere über einen deskriptiv denken („Aktual“) und von einem normativ erwarten („Soll“))

Die überhöhten Maßstäbe finden sich vor allem in drei Bereichen dieser Referenzaspekte: im Vergleich mit verallgemeinerten Anderen, im Abgleich mit den vermuteten Erwartungen Anderer an die eigene Person sowie in der Selbsteinschätzung der Eignung für Aufgaben, die aus dem Bereich des Grundschulmusikunterrichts herausführen. Denn in all diesen Bereichen wäre es unnötig, hohe Maßstäbe anzulegen. Dennoch messen sich die Probanden oft am Bild eines ‚besseren‘ verallgemeinerten Anderen, der ‚kompetent ist‘ und ‚den Kindern gibt, was sie brauchen‘. Oder sie gehen davon aus, dass Andere ‚wer weiß was‘ von einem erwarten. Gemessen an solchen diffusen Maßstäben fühlen sie sich im Vergleich ‚schlechter‘ und empfinden diffuse Unzulänglichkeiten wie, dass man ‚wenig Fachwissen‘ und ‚keinen Überblick‘ habe oder ‚keinen richtigen Musikunterricht‘ mache. Beim Messen an Aufgaben außerhalb des Grundschulmusikunterrichts kann insofern auch von ‚diffusen Maßstäben‘ die Rede sein, als den jeweiligen Probanden beim Äußern dieser Maßstäbe zunächst gar nicht bewusst zu sein schien, dass sie außerhalb ihres Aufgabenfeldes lagen.

Situationsspezifität von Selbstkonzepten als Grundschulmusiklehrer:

Die Daten der vorliegenden Studie gaben Hinweise darauf, dass es situationsspezifisch unterschiedlich sein kann, welche Selbstbewertungsmaßstäbe in den Vordergrund rücken und wie stark das Unzulängkeitsempfinden ausgeprägt ist. In der einzelnen Unterrichtssituation selbst scheinen die empfundenen Unzulänglichkeiten deutlich in den Hintergrund zu treten. Gerade in spontanen Pauschalurteilen über den Musikunterricht scheinen sie besonders präsent. In der Situation der kommunikativen Validierung wiederum bestätigten zwar alle Gesprächspartner die von mir rekonstruierten ‚selbstzugeschriebenen Unzulänglichkeiten‘, bewerteten sie aber als nicht als besonders zentral zur Beschreibung ihres Selbstbildes als Musiklehrer.¹¹⁶ Die Situationsspezifität von Selbstkon-

¹¹⁶Eine Ausnahme stellt hier Frau Nolte dar. Frau Nolte schreibt sich mit ihren Sing-schwierigkeiten als einzige eine Unzulänglichkeit innerhalb der rekonstruierten ‚wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers‘ zu. Entsprechend ist sie

zepten bietet somit Erklärungen für einige der oben aufgezeigten Brüche im Zusammenhang mit den empfundenen Unzulänglichkeiten.

Sich über Selbstdiskrepanzen definieren:

Mit dem Begriff ‚Selbstdiskrepanzen‘ lassen sich erstens die oben beschriebene Diskrepanz zwischen aktuellem Selbstbild und höheren Maßstäben fassen und zweitens die genannten Brüche in den Selbsterzählungen, die sich in Zusammenhang mit den Unzulänglichkeitszuschreibungen finden ließen. Denn in einem weiteren Verständnis beschreibt dieser Begriff die Unstimmigkeit mehrerer selbstgerichteter Annahmen untereinander (z. B. auf der einen Seite die Überzeugung einer Probandin, sie singe im Unterricht nur mit den Kindern, weshalb gar nicht von ‚Musikunterricht‘ die Rede sein könne, und auf der anderen Seite ihre zahlreichen Erinnerungen an andere musikbezogene Aktivitäten mit den Schulkindern). Die Überschrift ‚sich über Diskrepanzen definieren‘ bezieht sich aber auf die erstgenannte Bedeutung von Selbstdiskrepanzen und bringt zum Ausdruck, dass meine Probanden sich in ihrer Rolle als Grundschulmusiklehrer über die Diskrepanz zu einem wünschenswerten – wenn auch diffusen – Bild von Musiklehrern definieren. Damit war die zweite Kernkategorie gefunden: Sich über Diskrepanzen definieren.

auch die einzige, die in der kommunikativen Validierung eine Unzulänglichkeit als zentral zur Beschreibung ihrer Person und Situation als fachfremde Grundschulmusiklehrerin gewichtet.

9 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel möchte ich erstens vor dem Hintergrund der Ergebnisse den der Arbeit zugrunde gelegten Selbstkonzeptbegriff noch einmal diskutieren. Zweitens liegt der Schwerpunkt der Diskussion darauf, die erzielten Forschungsergebnisse in den bisherigen Diskurs über fachfremden Musikunterricht einzuordnen.

9.1 Zum verwendeten Selbstkonzeptbegriff

Angeregt von Maria Spychigers Kritik an einem stark fähigkeits- und leistungsgeprägten Selbstkonzeptbegriff (vgl. Spychiger 2007; Spychiger/Gruber/Olbertz 2009), der in quantitativen Studien maßgeblich durch Selbstbewertungen abgefragt wird, war es mir im Vorfeld meiner Studie wichtig, der Arbeit einen sehr offenen Selbstkonzeptbegriff zugrunde zu legen. Ich habe das Selbstkonzept definiert als Gesamtheit aller selbstbeschriebenen Kognitionen und Einstellungen, um so der kognitionspsychologischen und der sozialpsychologischen Position gleichermaßen gerecht zu werden. Um der Gefahr der konzeptionellen Einengung auf den aus der quantitativen Selbstkonzeptmessung gewohnten fähigkeitsorientierten Selbstkonzeptbegriff zu entgehen, sympathisierte ich aber eher mit Filipp's kognitionspsychologischem Selbstkonzeptbegriff, der vor allem von „selbstbezogenem Wissen“ spricht und die „affektiv-evaluative Komponente“ des Selbstkonzepts nur „gleichwohl nicht ausschließt“ (Filipp 1985, S. 348) anstatt sie wie Mummendey in den Fokus zu rücken, wenn er das Selbstkonzept unter den Begriff der Selbstbeurteilungen subsumiert (Mummendey 2006, S. 38). Mit der näheren Untersuchung der ‚übertriebenen Unzulänglichkeiten‘ habe ich aber durch die Daten angeregt nun auch selbst die Selbstbewertung in den Fokus meiner Arbeit gerückt. Dies liegt zum Teil darin begründet, dass ich, wie zur Entwicklung einer explikativen gegenstandsbezogenen Theorie empfohlen (vgl. z. B. Alheit 1999, S. 10), in den Daten nach Überraschendem und nach Brüchen Ausschau gehalten habe. Es liegt nahe, dass sich diese eher im Zusammenhang mit Affektiv-Evaluativem finden als auf einer reinen Selbstbeschreibungsebene. Aber auch unabhängig von diesem Fokus auf Brüche lässt sich vor dem Hintergrund meiner Ergebnisse feststellen, dass

Selbstbewertungen eine wichtige Bedeutung in den Selbstkonzepten von fachfremden Grundschulmusiklehrern zukommen.

Dennoch war es sehr wertvoll, mit dem offenen Design auch freie Selbstbeschreibungen zuzulassen, fern von Selbstbewertung im engeren Sinne, und sie beispielsweise als Teil des musikbezogenen Selbstkonzepts auszuwerten, wie Spychiger es anregt. So ließen sich sehr vielschichtige, auch unabhängig von Selbstbewertung teilweise stark emotional geladene und vor allem sehr individuelle musikbezogene Selbstkonzepte rekonstruieren, wie auch Spychiger et al. es beschreiben (vgl. Spychiger 2007; Wysser/Hofer/Spychiger 2005; Spychiger/Gruber/Olbertz 2009). So erinnert beispielsweise Frau Mertens Zitat „*Gelegentlich singe und tanze ich in der Küche, vor, nach oder während des Kochens. Ich spiele kein Instrument. Ohne Musik kann ich nicht leben*“ an Zitate von Spychigers Probanden, mit denen die Autorin das „dimensions- und inhaltsreiche musikalische Leben der Befragten“ mit einem Schwerpunkt auf dem emotionalen Erleben von Musik illustrieren möchte (Spychiger 2007, S. 12), z. B.: „*Ich liebe Musik, obwohl ich in Anführungszeichen (lacht) ‚unmusikalisch‘ bin [...] Ich könnte nicht ohne sein*“ (ebenda). Gerade die von den Probanden als eine der wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers beschriebene ‚Freude an Musik‘ prägte in meiner Studie die musikbezogenen Selbstkonzepte aller Probanden. Allerdings weisen sowohl das von Spychiger als auch das von mir angeführte Zitat deutlich darauf hin, dass Fähigkeiten und Leistung (‚Ich spiele kein Instrument‘, ‚Ich bin unmusikalisch‘) und damit zusammenhängend Selbstbewertung in einem konzeptionell weitgefassten musikbezogenen Selbstkonzept ebenfalls eine wichtige Rolle spielen – zumindest in einer Interviewsituation mit einer studierten Musikfachkraft.

An diesen beiden Beispielen lässt sich noch etwas aufzeigen, was ich allein auf der Basis der bisherigen Selbstkonzeptforschung nicht derart erwartet hatte: Meine Probanden beschrieben sich nicht nur über Attribute, die auf sie zutreffen, sondern häufig auch gerade darüber, dass gewisse Attribute eben nicht auf sie zutreffen (‚Ich spiele kein Instrument‘, aber auch ‚Ich bin nicht so gehemmt wie andere‘). Um diesen Ex-negativo-Selbstbeschreibungen Rechnung zu tragen, könnte man Selbstkonzepte also nicht nur als Summe aller Antworten auf die Frage „Was bin ich?“

(Zheng 2006, S. 84; Harter 1999, S. 4) beschreiben, sondern noch passender als Summe aller Antworten auf die Frage(n) „Was bin (kann, tue, denke, fühle...) ich und was bin (kann, tue, denke, fühle...) ich nicht?“ Diese Perspektive ist nicht völlig neu, zu einem Teil wird sie durch die vorgestellte Unterscheidung mehrerer Selbstdimensionen und -standpunkte (z. B. ‚ideal/own‘ oder ‚ought/other‘) aufgegriffen, zu denen das Aktual-Selbstkonzept (‚actual/own‘) in Diskrepanz steht (vgl. Higgins 1987). Auch die Beschreibung der internen und externen Vergleiche, die dem Individuum als Grundlage zur Selbstbewertung dienen (vgl. Marsh 1986; Dickhäuser/Galfe 2004), weisen auf eine ähnliche Perspektive hin. Neu ist aber, dass ich es durch das qualitative Design meiner Studie ausschließlich mit – um mit der Terminologie quantitativer Forschung zu sprechen – ‚freien Nennungen‘ zu tun hatte. Im Unterschied zu freien Nennungen in der quantitativen Forschung habe ich darüber hinaus in der Regel nicht einmal gezielt um konkrete Nennungen, etwa zu vom Aktual-Selbst abzugrenzenden Attributen, gebeten. Erstens konnte ich so herausfinden, dass die Probanden zur Selbstbeschreibung auch aus freien Stücken heraus Attribute nennen, die auf sie selbst ihres Erachtens eben nicht zutreffen. Zweitens konnte ich feststellen, dass die Probanden gerade solche vom Aktual-Selbst abgegrenzten Attribute, die sie für erstrebenswert halten, häufig nur auf einem sehr abstrakten Niveau benennen (z. B. ‚Fachkompetenz‘). Durch eine Abfrage der Zustimmung gegenüber vorformulierten Items oder Adjektivlisten wäre man nicht zu diesem Ergebnis gelangt, das einen wichtigen Gesichtspunkt meiner generierten Theorie zu den Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer ausmacht: Für das Selbstkonzept der Probanden ist zwar prägend, dass sie in einer Diskrepanz zu einem höheren Maßstab liegen. Wie dieser Maßstab aber konkret aussieht, welche darin enthaltenen Attribute also auf die eigene Person nicht zutreffen, können sie oftmals selbst auf gezielte Nachfrage hin nicht beantworten.

Ich halte es also weiterhin für sinnvoll, das Selbstkonzept als Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen zu betrachten. So kann man der Gefahr einer begrifflichen Einengung entgehen, die den Blick auf spezifische Ausprägungen des Selbstkonzepts versperren kann, wie sie oben dargelegt wurden.

9.2 Zu fachfremdem Musikunterricht in der Grundschule

Mit dem Vorurteil, dass fachfremde Musiklehrer in der Regel in der Jugend kein Instrument gelernt (Fuchs 2003, S. 5; Fasel 2009)¹¹⁷ oder sich „nur autodidaktisch“ mit Musik beschäftigt haben (Günther 1997a, S. 100), konnte bereits auf Basis der vorhandenen Literatur aufgeräumt werden (vgl. Schellberg 2005). Dass nun in meinem Sample alle Probanden Instrumentalerfahrung mitbringen, hat keinen großen Aussagewert; auf der Grundlage von acht Lehren bzw. sieben fachfremden Lehrern können natürlich keine repräsentativen Aussagen getroffen werden. Gerade in Ergänzung zu Schellbergs quantitativer Studie aber, die immerhin bei 94 % von 257 angehenden fachfremden Grundschulmusiklehrern Instrumentalerfahrung feststellt, bieten meine qualitativen Daten zum einen Eindrücke davon, wofür ein Kreuzchen bei Instrumentalerfahrung in einem Fragebogen stehen kann. Zum anderen zeigen sie, wie lebendig und emotional geprägt das persönliche Verhältnis zur Musik auch unabhängig von Instrumentalpraxis sein kann.

Die frappierendste Erkenntnis meiner Studie mit Blick auf die Bewertung fachfremden Musikunterrichts liegt aber in folgendem Ergebnis: Wenn fachfremde Grundschulmusiklehrer äußern, sie machten keinen oder keinen richtigen Musikunterricht, so bedeutet dies nicht unbedingt, dass sie den Unterricht tatsächlich häufig ausfallen lassen oder nur einseitig gestalten. Wenn sie äußern, im Musikunterricht mit den Kindern nur zu singen, aber beispielsweise Instrumentalspiel und ‚Theorie‘ zu vernachlässigen, dann muss auch das nicht unbedingt heißen, dass sie nicht doch auch Instrumentalspiel und Theorie in ihren Unterricht einbinden. Wenn sie äußern, dass sie sich mit Blick auf den eigenen Musikunterricht sehr unsicher fühlen, muss dies nicht heißen, dass sie auch in der Unterrichtssituation selbst Unsicherheit verspüren. Zur Erklärung solcher übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen ließen sich im Rahmen meiner Studie überhöhte Maßstäbe identifizieren, die an die eigene Person angelegt werden und zu denen das Aktual-Selbst in Diskrepanz steht. Richtet man sein Augenmerk aber nicht nur auf die Selbstkonzepte der

¹¹⁷Knoll (im Artikel von Fasel) sowie Fuchs sagen zwar nicht explizit, dass alle oder die meisten fachfremden Grundschulmusiklehrer kein Instrument gelernt haben, ihre Formulierungen implizieren diese Aussage aber.

fachfremd Unterrichtenden, sondern auf die Situation des Musikunterrichts an Grundschulen insgesamt, so wird das ‚Definieren über Diskrepanzen‘ noch verständlicher, da nicht nur die persönlichen Voraussetzungen der Lehrer eine „Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ (Schneider 1998, S. 25) offenbaren, sondern auch andere Bedingungen des Musikunterrichts; Schneider nennt „institutionelle Hindernisse (Räume, Ausstattung etc.)“ sowie den Fachpersonalmangel (ebenda). In meiner Vorläuferstudie zu den Unterrichtszielen fachfremder Musiklehrer, die die Anregung dazu gegeben hatte, Selbstkonzepte Fachfremder genauer zu untersuchen, konnte ich neben den ‚persönlichen Voraussetzungen‘ ‚generelle Unterrichtsbedingungen‘ (Schüler, Zeitmangel) und ‚besondere Bedingungen des Musikunterrichts‘ (zu denen die von Schneider genannten Hindernisse zählen) identifizieren, vor deren Hintergrund die Lehrer ihre Lernzielselektion vornehmen (vgl. Hammel 2008, S. 29). Innerhalb der ‚besonderen Bedingungen des Musikunterrichts‘ fanden sich dort aus Sicht der Probanden (neben den Bereichen räumliche und materielle Ausstattung) ‚Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit‘ auch bezüglich der (knappen) wöchentlichen Unterrichtszeit und des (mangelnden) Austauschs über das Fach im Kollegium. Wenn fachfremde Grundschullehrer – analog zum musikpädagogischen Diskurs (vgl. z. B. Schneider 1998, S. 25; Fuchs/Brunner 2006b) – die gesamte Situation des Grundschulfaches Musik als ‚diskrepant‘ ansehen, wird es noch verständlicher, dass sie sich als Grundschulmusiklehrer und ihren Musikunterricht über Diskrepanzen definieren.

Die im Rahmen der vorliegenden Studie rekonstruierten hohen Maßstäbe, die die fachfremden Grundschulmusiklehrer an ihre Person und ihren Unterricht anlegen, zeugen von der Wichtigkeit, die diese dem Fach Musik beimessen. Dass fachfremde Grundschulmusiklehrer „von der Bedeutung dieses Faches für die Gesamterziehung der ihnen anvertrauten Kinder überzeugt“ sind (Wittig 1990, S. 79), hatte sich bereits in meiner Studie zu Unterrichtszielen Fachfremder bestätigt (Hammel 2008, S. 27). Die vorliegende Studie gibt Hinweise darauf, dass fachfremde Musiklehrer der von ihnen empfundenen Wichtigkeit des Faches Musik im Schulalltag auch Rechnung tragen. So zeichneten sowohl die Unterrichtsbeobachtungen als auch die Interviewerzählungen über den Unterricht

insgesamt ein recht buntes Bild von Grundschulmusikunterricht – gerade gemessen an den eher negativen Pauschalurteilen über den eigenen Unterricht zu Beginn mehrerer Interviews, aber auch an den Befürchtungen, die von verschiedenen Autoren geäußert werden (z. B. „Über das Liedersingen, mangels eigener Begleitmöglichkeiten meist zur Play-back-Kassette, und gelegentliches Tanzen kommt fachfremder Unterricht häufig nicht hinaus.“ Fuchs 2003, S. 5). Außerdem stellte sich heraus, dass einige fachfremde Lehrer deshalb behaupteten, sie würden eigentlich keinen Musikunterricht machen, weil sie einen musikdurchzogenen Schulalltag für normal halten und ihre musikbezogenen Aktivitäten mit den Kindern als Teil dessen verbuchen, statt sie als Musikunterricht wahrzunehmen.

An dieser Stelle muss noch einmal über die Selektivität meines Samples nachgedacht werden: Vielleicht habe ich es mit sieben ungewöhnlich musikinteressierten fachfremden Musiklehrern zu tun gehabt, die sich dadurch vom Gros fachfremder Grundschulmusiklehrer abheben. Das mag tatsächlich der Fall sein und natürlich kann ein so kleines Sample keine Repräsentativität beanspruchen. Meine Studie kann nicht belegen, dass es keine Klassen oder gar Schulen gibt, in denen der Musikunterricht völlig vernachlässigt wird und praktisch nicht stattfindet (vgl. Gaul 2009b, S. 320). Aber sowohl bei Frau Zessin als auch bei Frau Mertens musste ich aufgrund von Selbstaussagen und im Fall von Frau Zessin auch aufgrund von Fremdaussagen ihrer Kollegin Frau Synnersdorf im Vorfeld der Interviews davon ausgehen, dass es sich bei ihnen um genau solche vermeintlich ‚typischen‘ fachfremden Lehrerinnen handelt, bei denen „nur [...] hin wieder [sic!] ein wenig mit den Schülern gesungen wird“ (Schellberg 2005, S. 81). Natürlich könnte es Zufall sein, dass genau diese beiden Lehrerinnen sich als solche entpuppten, deren Musikunterricht doch lebendiger ist, als zu erwarten stand. Das Muster der überhöhten Maßstäbe, die zu übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen führen, weist aber darauf hin, dass diese ‚Entpuppung‘ nicht nur Zufall war, sondern auch auf manch andere (nach Selbstaussage und Fremdurteil) vermeintlich den Musikunterricht Vernachlässigende zutreffen könnte.

Um zu erklären, weshalb Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) für die Fächer Deutsch und Mathematik keinen positiven Fachlehrereffekt¹¹⁸ auf Kompetenzentwicklung, Lernfreude und Selbstkonzeptentwicklung von Grundschulern nachweisen konnten, habe ich im Rahmen der Vorstellung des Forschungsstands vermutet, dass dies an einem kompensatorisch wirkenden Klassenlehrereffekt liegen könnte (s. Kapitel 2.2.3). Hierfür liefert die vorliegende Studie Hinweise. Denn aus Sicht der hier interviewten Lehrer, die als Experten für fachfremden Grundschulmusikunterricht angesehen werden können, ist es eine der wichtigsten Voraussetzungen für einen guten Grundschulmusiklehrer, dass er einen Zugang zu den Kindern findet. Dass dies einem Klassenlehrer besonders gut gelingen kann, leuchtet ein und wird auch von den beteiligten Lehrern beschrieben: Ein Klassenlehrer sieht die Kinder täglich, kennt sie, kann ihre Stimmung einschätzen, kann flexibel mit der Unterrichtszeit umgehen und – wie gerade im ersten Schuljahr besonders sinnvoll – mehrere kurze Musikunterrichtsphasen in den Schulalltag einbinden, statt Musik in 45-Minuten-Einheiten zu unterrichten. Darüber hinaus ist es möglich, Musik in fächerübergreifenden Unterricht einzubinden sowie Aufführungen vorzubereiten und dafür täglich zu üben. Magnus Gaul (2009b) benennt ähnliche Vorteile des Unterrichts beim Klassenlehrer, weist aber auch – genau wie Frau Einicke in meiner Studie – auf den Vorteil eines Fachlehrers¹¹⁹ hin, der nur ein oder zwei fest zugeteilte Wochenstunden in der Klasse ist. Ein Fachlehrer – ob in Musik ausgebildet oder fachfremd – kann weniger der Versuchung unterliegen, Unterrichtszeit, die eigentlich dem Fach zustünde, für andere als dringlich empfundene

118 Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) untersuchten bei 1126 Kindern aus 57 Grundschulklassen, ob die Tatsache, dass ihre jeweiligen Lehrer die untersuchten Fächer Deutsch und Mathematik als Teil ihrer Ausbildung studiert haben, einen positiven Effekt auf die Lernerfolge der Kinder in diesen Fächern hat. Als Vergleich dienten diejenigen Klassen innerhalb der Stichprobe, deren Deutsch- bzw. Mathematiklehrer das jeweilige Fach fachfremd unterrichteten. Weder ein solcher ‚Fachlehrereffekt‘ noch ein Effekt der Berufserfahrung des Lehrers auf die Schüler-Outcomes ließ sich nachweisen.

119 An dieser Stelle ist – anders als in der obigen Beschreibung der Studie von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) – mit ‚Fachlehrer‘ ein Lehrer gemeint, der für das Fach Musik in einer Klasse eingesetzt wird, deren Klassenleitung er nicht innehat, unabhängig von seiner Fachausbildung.

Aufgaben abzuzweigen, wie sie im Rahmen der Klassenleitung oder durch die Anforderungen anderer Fächer entstehen (vgl. Gaul 2009b, S. 392-393).

Trotz der genannten, in meiner Studie einhellig beschriebenen Vorteile des Musikunterrichts beim Klassenlehrer, steht in der Selbstbewertung selten der erreichbare Maßstab eines fachfremden, aber musikzugeneigten und engagierten Klassenlehrers im Vordergrund. Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass auch hiesige fachfremde Grundschulmusiklehrer Musik eher als ein „specialist subject“ ansehen, wie es für fachfremde Grundschulmusiklehrer in Großbritannien nachgewiesen wurde (Holden/Button 2006, S. 36). Diese Ansicht, dass Musik in der Grundschule nur von speziell ausgebildeten Fachkräften unterrichtet werden soll, würde den bildungspolitischen Konsequenzen entsprechen, die Winfried Gruhn vom Hintergrund der Ergebnisse von Neurowissenschaften und Musikpsychologie fordert: „Für den Anfangsunterricht sollten daher die besten Fachkräfte für das musikalische Lernen zur Verfügung stehen. Denn der Anfangsunterricht ist insofern besonders verantwortungsvoll, weil hier die verschiedenen Schichten der internen neuronalen Verschaltung angelegt werden, die im späteren Leben in dem Maße genutzt werden können, wie sie in der Zeit des Lernens entwickelt wurden“ (Gruhn 2006, S. 40; vgl. auch Bähr et al. 2004; Fuchs 2008, S. 5). Andere Vertreter der wissenschaftlichen Musikpädagogik sind aber der Meinung, dass auch für den Musikunterricht das Klassenlehrerprinzip zumindest in den ersten beiden Schuljahren Vorrang gegenüber dem Fachlehrerprinzip haben sollte (vgl. Schellberg 2005, S. 90-91; Günther 1984, S. 457; Günther 1997b, S. 30-31).

10 Ausblick

In diesem Kapitel möchte ich ein persönliches Fazit ziehen, was die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und die empirische Studie für die Einschätzung der Situation fachfremden Musikunterrichts in der Grundschule ergeben haben.

Der Grundtenor von Aussagen über die Situation des Grundschulmusikunterrichts in der musikpädagogischen Literatur, die im Rahmen des Forschungsstandes vorgestellt wurden, war weitgehend beunruhigt und beunruhigend; ich erinnere hier an Begriffe wie „desaströs“ (Gaul 2009a, S. 226), „katastrophal“ (Fuchs 2003, S. 5) und „desolat“ (Günther 1984, S. 455), die zur Beschreibung der Personalsituation fielen. Die Erkenntnisse der Auseinandersetzung mit fachfremdem Grundschulmusikunterricht in der vorliegenden Arbeit können vor diesem Hintergrund einerseits als beruhigend angesehen werden, andererseits zeigen sie aber auch deutlichen Handlungsbedarf auf. Die ‚guten Nachrichten‘ bezüglich fachfremden Musikunterrichts, die sich bereits auf der Grundlage der Literaturstudie¹²⁰ ergaben, lauten: 1. Fachfremder Musikunterricht ist nicht nur eine Mangelerscheinung, sondern kann gerade in den ersten beiden Schuljahren als Begleiterscheinung des aus pädagogischen Gründen praktizierten Klassenlehrerprinzips auch Vorteile haben. 2. Die einzige vorliegende Studie (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007), die den möglichen negativen Effekt von fachfremdem Unterricht in der Grundschule auf Leistungen, Lernfreude und Selbstkonzept der Schüler untersucht hat, konnte keine derartigen Effekte feststellen. 3. Grundschullehrer scheinen zu einem großen Teil musikpraktisch vorgebildet zu sein.

Hinzu treten nun die Erkenntnisse der empirischen Studie: 4. Wenn fachfremde Musiklehrer mit Blick auf ihren Musikunterricht als unzulänglich empfundene eigene Verhaltensweisen nennen, treffen diese Verhaltensweisen nicht unbedingt im geäußerten Ausmaß zu. 5. Auch wenn die Fachfremden sich unzulängliche Voraussetzungen für den Musikunterricht zuschreiben, erfüllen sie in der Regel die selbst benannten ‚wichtig-

¹²⁰Die genannten Erkenntnisse entstammen der Gesamtschau von 1. Primärdokumenten wie KMK-Papieren, Erlassen und Verordnungen des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung sowie Erklärungen der nordrhein-westfälischen Landesregierung, 2. schulpädagogischen Texten und 3. musikpädagogischen Texten.

ten Voraussetzungen‘ eines guten Grundschulmusiklehrers. 6. Zu erklären sind diese ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ dadurch, dass die Lehrer Musikunterricht so wichtig für die Schüler finden, dass sie das Fach gern bestmöglich unterrichtet wüssten. 7. Außerdem findet sich die Erklärung zu einem Teil auch darin, dass einige Lehrer es als selbstverständlich ansehen, einen ‚musikalischen Schulalltag‘ im Rahmen der Klassenleitung zu gestalten, und sie daher entsprechende musikbezogene Aktivitäten nicht als Musikunterricht verbuchen. 8. Darüber hinaus deuten die Unterrichtsbeobachtungen und die Unterrichtserzählungen insgesamt auf eine Vielfalt musikalischer und musikbezogener Aktivitäten im fachfremden Musikunterricht hin – auch wenn die Ergebnisse dieser Studie natürlich keine Repräsentativität beanspruchen, sondern nur als Hinweise gewertet werden können.

Beunruhigend ist an meinen empirischen Forschungsergebnissen, dass sich fachfremde Musiklehrer mit Blick auf ihren Musikunterricht häufig unzufrieden und unzulänglich fühlen. Die verspürte Diskrepanz zum Anspruch, den sie dem Grundschulmusikunterricht eigentlich zuschreiben, beziehen sie zu einem großen Teil auf sich. Musikbezogene Vorerfahrungen aus dem privaten Bereich erkennen sie oftmals nicht als Ressourcen, auf die man auch für den Musikunterricht zurückgreifen könnte. Der Umstand, dass an vielen Grundschulen kein ausgebildeter Musikfachlehrer unterrichtet, verstärkt die beschriebene Situation in mehrerlei Hinsicht. Erstens sind so häufig keine konkreten Vergleichspersonen vorhanden, was eine Konstruktion übertrieben hoher Selbstbewertungsmaßstäbe zu begünstigen scheint. Zweitens haben die fachfremden Musiklehrer ohne einen Kollegen, der auch in fremden Klassen Musik als Fachlehrer unterrichten würde (wofür studierte Musiklehrer prädestiniert wären) tatsächlich nicht die Möglichkeit, den Musikunterricht abzugeben. So ist es verständlich, wenn einem Lehrer sein fachfremder Musikunterricht in der eigenen Klasse eher wie eine Manifestation des Mangels vorkommt, als wie eine Maßnahme, zu der man sich möglicherweise auch unter anderen Umständen entscheiden würde – da sie pädagogisch sinnvoll erscheint. Außerdem zeigten gerade die Fälle von Frau Neigert und Frau Zessin, als wie erleichternd es empfunden werden kann, wenn man in der Gewissheit Musikunterricht erteilt, dass die Kinder im Laufe ihrer Grundschulzeit

auch in den Genuss von Musikunterricht bei einem ausgebildeten Musiklehrer kommen, damit etwaige Versäumnisse später kompensiert werden können. Darüber hinaus bewirkt ein studierter Musiklehrer im Kollegium in der Regel eine weit bessere Ausstattung der Schule mit Instrumenten, Schulbüchern und anderen fachspezifischen Arbeitsmaterialien, einen stärkeren kollegiumsinternen Austausch über den Musikunterricht und außerdem insofern eine Entlastung für die fachfremden Kollegen, als sie sich beim Musikkollegen vor Ort sowohl etwas abgucken können als auch explizit Rat bei ihm einholen können.

Wenn ich im Folgenden Vorschläge zum Umgang mit dem fachfremden Grundschulmusikunterricht unterbreite, beschränke ich mich dabei auf drei Schritte, die meine empirisch gewonnenen Erkenntnisse zu den Selbstkonzepten fachfremder Musiklehrer nahelegen. Für weitere Forderungen zum Umgang mit der Situation des Grundschulmusikunterrichts verweise ich auf die aus der musikpädagogischen Literatur zusammengetragenen Forderungen in Kapitel 2.3.4. Meine Forschungsergebnisse zeigen m. E. folgenden Handlungsbedarf auf:

- Aus den gerade dargelegten Gründen (konkreter Vergleich im Kollegium, fachfremder Musikunterricht nicht als einzige Möglichkeit, bessere Ausstattung, Ansprechpartner vor Ort) würde es schon eine deutliche Verbesserung der Situation bedeuten, wenn wirklich an jeder Grundschule ein studierter Musiklehrer arbeiten würde.
- In Fortbildungen, Weiterbildungsmaßnahmen oder Studienveranstaltungen für (angehende) fachfremde Musiklehrer sollte Wert auf das Bewusstmachen eigener musikalischer und musikpädagogischer Erfahrungen und Einstellungen gelegt werden mit dem Ziel, realistische Selbstbewertungen vor dem Hintergrund angemessener Maßstäbe zu ermöglichen. Mehrere Studien geben Hinweise darauf, dass Fortbildungsmaßnahmen positive Einflüsse auf das Selbstkonzept fachfremder Grundschulmusiklehrer nehmen können (vgl. Telemachou 2007; Yeung/Wong 2004; Schellberg 2005). Teilweise scheint in meiner Studie allein das Interviewgespräch bzw. schon dessen Ankündigung einen solchen Effekt gehabt zu haben (vgl. Frau Mertens: *„Nach unserm Telefonat hab ich mir dann gedacht ‚Mein Gott, wie peinlich, ja? Du machst hier ein Interview und das, was du an Musikunterricht*

machst, das ist ja nun vielleicht ein Drittel von dem, was auch gefragt ist, oder angesagt. ‘ Und dann fiel mir das [was sie doch schon alles im Musikunterricht gemacht hat] nach und nach ein, jeden Tag fiel mir wieder ein bisschen mehr ein. ‘).

- Fachfremder Musikunterricht ist nicht per se der Ausdruck eines Mangelzustandes. Damit dies im Bewusstsein aller fachfremden Musiklehrer ankommen kann, sollte daran auch im musikpädagogischen Diskurs kein Zweifel gelassen werden.

Für weitere Forschungen im Zusammenhang mit fachfremdem Musikunterricht wäre es entsprechend spannend, sich der Frage empirisch zu nähern, inwiefern fachfremd erteilter Musikunterricht sich tatsächlich negativ auf die Schüler-Outcomes auswirkt, ähnlich wie Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) es für die Grundschulfächer Deutsch und Musik untersucht haben. Zumindest die Frage nach der Freude der Kinder am Fach und an der Beschäftigung mit Musik allgemein ließe sich erheben. Eine standardisierte Leistungsabfragung freilich wäre für den Musikbereich zumindest in seiner Gesamtheit schwieriger zu realisieren als für die Fächer Mathematik und Deutsch – und wegen der Individualität von musikalisch-ästhetischen Erfahrungen, auf die der Musikunterricht aus der Sicht vieler Musikpädagogen hauptsächlich zielen sollte, möglicherweise auch nicht sinnvoll. Für einzelne Bereiche liegen aber erste entsprechende Verfahren vor, an die sich anknüpfen ließe (vgl. Bojak 2006; Greuel/Heyer/Horst 2007; Freudenhammer/Kreutz 2009; Knigge 2010).

Es wäre interessant herauszufinden, inwiefern Aspekte meiner entwickelten Theorie nicht nur für fachfremde Musiklehrer in der Grundschule typisch sind. Dazu müssten andere Lehrergruppen im Hinblick auf diese Aspekte (übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibungen, überhöhte Maßstäbe, sich über Diskrepanzen definieren) untersucht werden.

Außerdem könnten einige Aspekte der entwickelten Theorie als Hypothesen für anschließende quantitative Befragungen fachfremder Musiklehrer dienen. So wäre es spannend zu sehen, ob tatsächlich ein positiver Effekt des Vorhandenseins eines studierten Musiklehrers im Kollegium auf die Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer auf Seiten der fachfremden Kollegen nachweisbar wäre. Meine Daten legten die These nahe,

dass die Abwesenheit einer solchen konkreten Vergleichsperson die Konstruktion besonders hoher Selbstbewertungsmaßstäbe begünstigt.

* * *

Das letzte Wort dieser Arbeit soll meine Anerkennung für all diejenigen fachfremden Musiklehrer und – jetzt seien sie anlässlich ihrer großen Mehrzahl im Grundschulalltag doch noch einmal explizit genannt – Musiklehrerinnen an Grundschulen zum Ausdruck bringen, die seit Jahren und Jahrzehnten, möglichen Hemmungen und suboptimalen Unterrichtsbedingungen trotzend, mit viel Engagement und Freude musikalisch mit den Grundschulkindern arbeiten. All meine Interviewpartner gehören dazu, und es gibt mit Sicherheit noch viele weitere.

Literaturverzeichnis

- Abele, Andrea E.; Stief, Mahena; Andrä, Miriam S. (2000):** Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen. Neukonstruktion einer BSW-Skala. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 44, H. 3, S. 145-151.
- Abril, Carlos R. (2009):** School Music Education in the United States. Beliefs, Conditions, and Implications. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 43, S. 46-53.
- Alheit, Peter (1999):** „Grounded Theory“: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Online: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/pdf/alheit_grounded_theory_ofas.pdf, Stand 05.02.2011.
- Bähr, Johannes; Fuchs, Mechtild; Gallus, Hans Ulrich; Jank, Werner (2004):** Weniger ist mehr. Überlegungen zu einem nachhaltigen Musikunterricht in den Klassen 1-6. In: Ansohn, Meinhard; Terhag, Jürgen (Hg.): Musikkulturen – fremd und vertraut (= Musikunterricht heute, Bd. 5). Handorf: Lugert, S. 420-443.
- Bandura, Albert (1977a):** Self-Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: Psychological Review, H. 84, S. 191-215.
- Bandura, Albert (1977b):** Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bäßler, Hans (2000):** Musik in der Schule als Brücke zur Kultur. Rede anlässlich der Weimarer Erklärung des VDS. In: Neue Musikzeitung, Jg. 49, H. 3. Online: <http://www.nmz.de/artikel/musik-in-der-schule-als-bruecke-zur-kultur>, Stand 18.08.2010.
- Bastian, Hans Günther (2000):** Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.
- Bauer, Karl-Oswald (1995):** Qualitativer Zugang zum pädagogischen Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern. In: Eberwein, Hans; Mand, Johannes (Hg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 254-267.
- Bauer, Karl-Oswald (1998):** Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 44, H. 3, S. 343-359.
- Beer, Sigrid; Keymis, Oliver; Seidl, Ruth (2009):** Welche Auswirkungen hat „Jedem Kind ein Instrument“ auf den regulären Musikunterricht an

nordrhein-westfälischen Grundschulen? Kleine Anfrage an die Landesregierung NRW 3459. Drucksache 14/9520.

- Blanton, Hart; Buunk, Bram P.; Gibbons, Frederic X.; Kuypers, Hans (1999):** When Better-Than-Others Compare Upward: Choice of Comparison and Comparative Evaluation as Independent Predictors of Academic Performance. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 76, H. 3, S. 420-430.
- Böhm, Andreas (2009):** Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 475-485.
- Bojak, Regina (2006):** Die Singefähigkeiten von Viertklässlern – Zwischenbericht aus einem Forschungsprojekt an baden-württembergischen Grundschulen. In: Fuchs, Mechthild; Brunner, Georg (Hg.): *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule, S. 95-102.
- Bong, Mimi; Skaalvik, Einar M. (2003):** Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? In: *Educational Psychology Review*, Jg. 15, H. 1, S. 1-40.
- Bönsch, Manfred (2003):** Zum beruflichen Selbstkonzept von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Schulverwaltung Bayern*, Jg. 26, H. 3, S. 100-104.
- Bönsch, Manfred (2008):** Faktoren für die Lehrergesundheit. Berufliches Selbstkonzept und das Konzept der guten Schule. In: *Schulmagazin 5 bis 10*, H. 3, S. 53-56.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (Hg.) (2005):** IGLU. Vertiefende Analyse zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann.
- Breuer, Franz (2009):** Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brockmeyer, Rainer (1999):** Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Heft 71.
- Brömse, Peter (1977):** Über die Einstellung von Lehrern zum Musikunterricht. Ergebnisse einer Umfrage in Hessen anhand von Daten der Grundauszählung. In: Kraus, Egon; Noll, Günther (Hg.): *Forschung in der Musikerziehung 1977*. Mainz, S. 108-133.

- Brunner, Georg (2006):** (Nach-)Qualifizierung von Musiklehrern – Modell Bayern. In: Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (Hg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule, S. 203-212.
- Brunner, Reinhard (1980):** Selbstkonzept. In: Brunner, Reinhard (Hg.): Lexikon zur Pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik: Entwicklungspsychologie. München: Reinhardt, S. 193.
- Busch, Thomas (2010):** Was, glaubst du, kannst du in Musik? Eine Studie zu musikalischen und musikbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen in der Sekundarstufe 1. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 46, S. 17-19.
- Byrne, Barbara M. (1996):** Academic Self-Concept. Its Structure, Measurement, and Relation to Academic Achievement. In: Bracken, Bruce A. (Hg.): Handbook of Self-Concept. New York: Wiley, S. 287-316.
- Chan, Chui-chun; Chan, Kai-yeen; Cheung, Wing-ming; Ngan, Ming-yan; Yeung, Veng-meng (1993):** Primary School Teacher Self Concept. Its Relationship with Teacher Behaviors and Students' Educational Outcomes. In: The Chinese University of Hong Kong (CUHK) Primary Education, Jg. 3, H. 1, S. 9-28. Online: sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/36/3600040.pdf, Stand 29.03.2010.
- Cialdini, Robert B.; Borden, Richard J.; Thorne, Avril; Walker, Marcus; Freeman, Stephen; Sloan, Loyd (1976):** Basking in Reflected Glory. Three (Football) Field Studies. In: Journal of Personality and Social Psychology, Jg. 34, S. 366-375.
- Cooley, Charles Horton (1902):** Human Nature and Social Order. New York: Scribners.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2007):** Flow. Das Geheimnis des Glücks. 13. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DMR, Deutscher Musikrat (2000):** Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe, vorgelegt vom Bundesfachausschuss Musikpädagogik des Deutschen Musikrates, verabschiedet vom Präsidium des Deutschen Musikrats am 12. Februar 2000. In: BFG Kontakt, H. 2, S. 36-49. Online: <http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/kontakt%20%202000%20Memorandum%20musikpädagogische%20Berufe.pdf>, Stand 17.01.2011.
- Dickhäuser, Oliver; Galfe, Eva (2004):** Besser als..., schlechter als... Leistungsbezogene Vergleichsprozesse in der Grundschule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 36, H. 1, S. 1-9.

- Dietenberger, Marcus (2005):** Von der Geringschätzung zur Innovation. Das Klassenlehrerprinzip. In: Lernende Schule, H. 30-31, S. 36-39.
- Döbert, Hans (2003):** Merkmale der bei PISA erfolgreichen Schulsysteme. Ein vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. In: Pädagogik (Weinheim), Jg. 55, H. 11, S. 47-50.
- Dudenredaktion; Oxford University Press (Hg.) (1991):** Duden Oxford Standardwörterbuch Englisch. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Epstein, Seymour (1979):** Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 15-45.
- Epstein, Seymour (1980):** The Self-Concept: A Review and the Proposal of an Integrated Theory of Personality. In: Staub, Ervin (Hg.): Personality. Basic Aspects and Current Research. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, S. 81-132.
- Fasel, Andreas (2009):** Musikpädagogen dringend gesucht! In: WELT ONLINE, 2009. Online: <http://www.welt.de/die-welt/vermishtes/article5126172/Musikpaedagogen-dringend-gesucht.html>, Stand 09.11.2009.
- Festinger, Leon (1957):** A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Filipp, Sigrun-Heide (1985):** Selbstkonzept. In: Hermann, Theo; Lantermann, Ernst D. (Hg.): Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, S. 347-353.
- Filipp, Sigrun-Heide; Brandtstädter, Jochen (1975):** Beziehungen zwischen situationsspezifischer Selbstwahrnehmung und generellem Selbstbild. In: Psychologische Beiträge, Jg. 17, S. 406-417.
- Flick, Uwe (2008):** Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2009):** Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freitag, Werner (2010):** Musik fachfremd unterrichten – die Basis. Schnell gelernt – einfach umgesetzt. Donauwörth: Auer.
- Freudenhammer, Wibke; Kreutz, Gunter (2009):** Development of Vocal Performance in 5th Grade Children: A Longitudinal Study of Choral Class Singing. In: Louhivuori, Jukka; Eerola, Tuomas; Saarikallio, Suvi; Himberg, Tommi; Eerola, Päivi-Sisko (Hg.): Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music

- (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland, S. 134-140. Online:
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20868/urn_nbn_fi_jyu-2009411251.pdf?sequence=1, Stand: 21.02.2011.
- Friebertshäuser, Barbara (1997):** Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 371-395.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010):** Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa.
- Fuchs, Mechtild (2003):** „Was Hänschen nicht lernt ...“. Plädoyer für den Aufbau musikalischer Kompetenz in der Grundschule. In: Praxis Grundschule, Jg. 26, H. 6, S. 5-8.
- Fuchs, Mechtild (2006):** Was soll Musikunterricht in der Grundschule leisten? In: Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (Hg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule, S. 43-56.
- Fuchs, Mechtild (2008):** „Musik geht unter!“ Eine Umfrage des Landesmusikrats zum Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur. Online: <http://www.tille-koch.de/ftp/menuek.pdf>, zuletzt aktualisiert am 06.04.2008, Stand 15.11.2009.
- Fuchs, Mechtild (2010):** Musikunterricht in der Grundschule – neu denken, neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Esslingen: Helbling.
- Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (Hg.) (2006a):** Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule.
- Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (2006b):** Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Vorwort. In: Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (Hg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule, S. 7-10.
- Gaul, Magnus (2009a):** Musikunterricht an Grundschulen aus Schülersicht. Regionale, kulturelle und interdisziplinäre Begegnungen aus erster Hand. In: Nimczik, Ortwin (Hg.): Begegnungen – Musik, Regionen, Kulturen. Kongressbericht der 27. Bundesschulmusikwoche in Stuttgart 2008. Mainz: Schott, S. 222-232.

- Gaul, Magnus (2009b):** Musikunterricht aus Schülersicht. Eine empirische Studie an Grundschulen. Mainz: Schott Campus.
- Geck, Martin (1991):** Die Angst der „Fachfremden“ vor dem Musikunterricht. In: Grundschule, Jg. 23, H. 2, S. 56.
- Gembris, Heiner (2000):** Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. 2. Auflage. Kassel: Bosse, S. 281-332.
- Glaser, Barney G. (1978):** Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (1992):** Emergence vs. Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005 [1967]):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. [Titel der Originalausgabe: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research]. 2., korrigierte Auflage. Bern: Huber.
- Götz, Margarete; Sandfuchs, Uwe (2001):** Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut u. a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-30.
- Greuel, Thomas; Heyer, Thomas; Horst, Ulrich (2007):** Musikpädagogische Stimmdiagnostik. Ein heuristisches Modell für die allgemein bildende Schule. In: Greuel, Thomas (Hg.): In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik. Kassel: Bosse, S. 89-96.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte; Schlee, Jörg; Wahl, Diethelm (1988):** Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Grohé, Micaela (2009):** MiGS – Musik in der Grundschule. Eine Experten-Tagung in Weimar. In: AFS-Magazin, H. 27, S. 42-44.
- Gruhn, Wilfried (1999):** Wie entsteht musikalische Bildung? Von den Chancen und Schwierigkeiten des Musikunterrichts heute. In: Musik & Ästhetik, Jg. 3, H. 12, S. 52-62.
- Gruhn, Wilfried (2006):** Musiklernen in der Grundschule. In: Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (Hg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule, S. 31-41.

- Gudjons, Herbert (2004):** Klassenlehrer. In: Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe; Feige, Bernd (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagwerk für Studium und Schulpraxis. Regensburg: Klinkhardt, S. 234-235.
- Gundlach, Willi (Hg.) (1984):** Handbuch Musikunterricht Grundschule (= Schwann-Handbuch). 1. Auflage. Düsseldorf: Schwann.
- Günther, Ulrich (1984):** Die Ausbildung der Lehrer (1. Phase). In: Gundlach, Willi (Hg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule (= Schwann-Handbuch). 1. Auflage. Düsseldorf: Schwann, S. 441-460.
- Günther, Ulrich (1997a):** Ist der Musikunterricht in der Grundschule noch zu retten? Erfahrungen mit der Fortbildung von Klassenlehrern. In: Erwe, Hans-Joachim; Keil, Werner (Hg.): Beiträge zur Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Festschrift für Rudolf Weber zum sechzigsten Geburtstag (= Hildesheimer Musikwissenschaftliche Arbeiten, Bd. 4). Hildesheim, S. 297-311.
- Günther, Ulrich (1997b):** Klassenlehrer – Fachlehrer. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts, Bd 1: Primarstufe. Kassel: Bosse, S. 27-31.
- Hammel, Lina (2008):** Unterrichtsziele fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer der Primarstufe. Eine qualitativ-empirische Studie. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 37, S. 25-32.
- Hammel, Lina (2009):** „Gerade in Musik haben wir alle ein schlechtes Gewissen“. Fachfremd Musik unterrichten in der Grundschule. Ein Einzelfall (und doch keine Ausnahme). In: AFS-Magazin, H. 28, S. 4-7. Online: http://www.afs-musik.de/pdf/AfSMag28/AfS-Mag28_02_Hammel.pdf, Stand 01.12.2009.
- Hammel, Lina; Knigge, Jens; Wilke, Kerstin (2010):** Vernetzt promovieren in der Musikpädagogik. Das AMPF-Doktorandennetzwerk. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 46, S. 27-36.
- Harnischmacher, Christian (1993):** Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel (= Studien zur Musik, Bd. 6). Frankfurt am Main: Lang.
- Harter, Susan (1998):** The Development of Self-Representations. In: Eisenberg, Nancy (Hg.): Handbook of Child Psychology (= Handbook of Child Psychology, Bd. 3: Social, Emotional and Personality Development). 5. Auflage. New York: Wiley, S. 553-617.
- Harter, Susan (1999):** The Construction of the Self. A Developmental Perspective. New York: Guilford Press.

- Hattie, John (2004):** Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self-Concept. Proceedings of the 3rd International Biennial SELF Research Conference, Berlin, 4-7 July. Online: [http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-\(2004\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-(2004).pdf), Stand 02.04.2010.
- Heinzel, Friederike (2009):** Gleichwertige universitäre Bildung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich in Deutschland. In: Bosse, Dorit; Posch, Peter (Hg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265-270.
- Helmke, Andreas; Hosenfeld, Ingmar; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2002):** Unterricht, Mathematikleistung und Lernmotivation. In: Helmke, Andreas; Jäger, Reinhold S. (Hg.): Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 413-480.
- Hemming, Jan (2002):** Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop (= Beiträge zur Musikpsychologie, Bd. 3). Münster: Lit.
- Hemming, Jan; Hess, Frauke; Wilke, Kerstin (2009):** Abschlussbericht zur Evaluation des Modellprojekts Musikalische Grundschule. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-FE6D8B73-C1C6EBEE/bst/xcms_bst_dms_23388_23389_2.pdf, Stand 29.08.2010.
- HfMT Köln, Hochschule für Musik und Tanz Köln (2010):** Lehramt Musik, Staatsexamen. Online: <http://www.hfmt-koeln.de/studiengaenge/lehramt-musik/staatsexamen.html>, Stand 14.08.2010.
- Higgins, E. Tory (1987):** Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. In: Psychological Review, Jg. 94, H. 3, S. 319-340. Online: <http://www.uic.edu/classes/psych/Health/Readings/Higgins,%20Self-discrepancy%20theory,%20PsyRev,%201987.pdf>, Stand: 21.02.2011.
- Hofmann, Gabriele (2000):** Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept – Einzelergebnisse einer Studie über Musiker mit medizinischen Problemen. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 21). Essen: Die Blaue Eule, S. 108-123.
- Holden, Hilary; Button, Stuart (2006):** The Teaching of Music in the Primary School by the Non-Music Specialist. In: British Journal of Music Education, Jg. 23, H. 1, S. 23-38.

- Holzkamp, Klaus (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Hopf, Christel (2009):** Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349-360.
- Horn, Reinhard; Mölders, Rita; Schröder, Dorothe (2006):** Primärmusik. Dortmund: VBE.
- House, Juliane (1980):** Gambits in deutschen und englischen Alltagsdialogen. Versuch einer pragmatisch-kontrastiven Analyse. In: Kühlwein, Wolfgang; Raasch, Albert (Hg.): Sprache und Verstehen. Tübingen: Narr, S. 101-107.
- Husemann, Gudrun; Konopka, Peter; Petrow-Gieselmann, Olga; Zenke, Christian T. (2010):** Fachfremd Musik unterrichten in der Primarstufe. Erfahrungen und Ergebnisse eines Forschungsprojekts der Laborschule Bielefeld. In: AFS-Magazin, H. 29, S. 16-19.
- Imort, Peter (2006):** Musik im Fächerverbund – eine Perspektive für die Grundschule? In: Fuchs, Mechthild; Brunner, Georg (Hg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule, S. 83-94.
- IT.NRW, Information und Technik NRW (2010):** Musikunterricht. Datenlieferung vom 5.10.2010 an Lina Hammel. Düsseldorf: Referat 513 – Bildung.
- James, William (1952 [1890]):** The Principles of Psychology (= Great Books Of The Western World, Bd. 53). Chicago u. a.: Encyclopaedia Britannica.
- Kaiser, Hermann Joseph (2005):** Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens. In: Vogt, Jürgen (Hg.): Musiklernen im Vor- und Grundschulalter (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 26). Essen: Die Blaue Eule, S. 63-77.
- Kelle, Udo (1996):** Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, Rainer; Böttger, Andreas (Hg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews (= Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, 2). Baden-Baden: Nomos, S. 23-47.
- Kelle, Udo (2003):** »Grounded Theory« als Beitrag zur allgemeinen Methodenlehre der Sozialforschung. In: Hallesche Beiträge zu den Gesundheits- und Pflegewissenschaften, Jg. 2, H. 12. Online: <http://www.medizin.uni-halle.de/pflegewissenschaft/media/HalBeitr/Halle-PfleGe-02-12.pdf>, Stand 02.01.2011.

- Kessels, Ursula; Hannover, Bettina (2004):** Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 36, H. 3, S. 130-138.
- Klafki, Wolfgang (1986):** Aufgaben der Grundschule und der Grundschulreform. In: Erziehungswissenschaft, Erziehungspraxis, H. 1, S. 3-10.
- Kleinen, Günter (2004):** Über Berufszufriedenheit bei Musiklehrern. Veränderungen der Selbstkonzepte unter dem Einfluss der Neuen Medien. In: Hess, Frauke (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Kassel: Bosse, S. 76-91.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007):** Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kompetenzdiagnostik (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-29.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994):** Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der KMK vom 02.07.1970 i.d.F. vom 06.05.1994). Bonn.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998):** Zur Situation des Unterrichts im Fach Musik an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. 3., aktualisierte Auflage. Bonn.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008):** Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 09.12.2008).
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010):** Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe). Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_06_16-Uebergang-Grundschule-Orientierungsstufe.pdf, Stand 30.08.2010.
- Knigge, Jens (2010):** Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und

- Kontextualisieren“. Bremen. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000120066>, Stand 17.02.2011.
- Knoblauch, Hubert; Schnettler, Bernt; Raab, Jürgen, et al. (Hg.) (2006):** Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt am Main: Lang.
- Köller, Olaf (2004):** Konsequenzen von Leistungsgruppierungen (= Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 37). Münster: Waxmann.
- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (2001):** Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 15, H. 2, S. 99-110.
- Kriek, Ernst (1928):** Musische Erziehung. Wolfenbüttel.
- Krieger, Hanna (2008):** „Musik in der GS“, Fortbildungslehrgang mit 30 Teilnehmern, fachfremd unterrichtend, Stimmbildung am 8.2.08, LMA Heek. Aussagen der Teilnehmer mit Hilfe von Flow-up. (Unveröffentlichtes Protokoll).
- Kroeber, Alfred; Kluckhohn, Clyde (1952):** Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. New York: Random House.
- Kultusministerium NRW (1994):** Siebte Verordnung zur Änderung der Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen vom 29. Juni 1994. Düsseldorf.
- Küntzel, Bettina (2006):** Die Persönlichkeit des Schülers im Zentrum des Musikunterrichts. In: Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (Hg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule, S. 57-65.
- Kurth, Wolfgang (1997):** Zur Situation des Musikunterrichts der Grundschule in den neuen Bundesländern. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts, Bd 1: Primarstufe. Kassel: Bosse, S. 33-37.
- Landesregierung NRW (2001):** Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 6 der Fraktion der FDP, Drucksache 13/1045: Kienbaum und die Folgen – Standortbestimmung und Zukunftsfähigkeit des nordrhein-westfälischen Bildungssystems zehn Jahre nach Deutschlands größter Schuluntersuchung. Drucksache 13/1395. Online: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD13-1395.pdf>, Stand 20.02.2011.

Landesregierung NRW (2004): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 1951 des Abgeordneten Ralf Witzel (FDP), Drucksache 13/5848: Fachfremde Unterrichtserteilung an nordrhein-westfälischen Schulen. Online: <http://home.landtag.nrw.de/mdl/ralf.witzel/j63.htm>, Stand 06.04.2008.

Landesregierung NRW (2009a): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 3459 vom 2. Juli 2009 der Abgeordneten Sigrid Beer, Oliver Keymis und Dr. Ruth Seidl: Welche Auswirkungen hat „Jedem Kind ein Instrument“ auf den regulären Musikunterricht an nordrhein-westfälischen Grundschulen? Drucksache 14/9714. Online: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MM-D14-9714.pdf?von=1&bis=0>, Stand 15.11.2009.

Landesregierung NRW (2009b): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 3460 vom 2. Juli 2009 der Abgeordneten Sigrid Beer, Oliver Keymis und Dr. Ruth Seidl GRÜNE: Plant die Landesregierung Veränderungen für das Fach Musik in der Grundschule? Drucksache 14/9644. Online: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MM-D14-9644.pdf?von=1&bis=0>, Stand 15.11.2009.

Landtag NRW (2010): Zeitleiste. Online: http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_II/II.1/Oeffentlichkeit/sarbeit/Zeitleiste/zeitl_05.jsp#, Stand 20.02.2011.

Lankes, Eva-Maria; Bos, Wilfried; Mohr, Ingola; Plaßmeier, Nike; Schwippert, Knut (2003): Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 29-67.

LDS, Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW (2006): Lehrkräfte an Grundschulen. Datenlieferung vom 23.8.2006 auf Anfrage von Lina Hammel. Daten zusammengestellt von Andreas Gluche, Referat 313 – Bildung. Düsseldorf.

Lenord, Christiane (2010): Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern. Universität Bremen. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000117520>, Stand 14.05.2010.

LMU, Ludwig-Maximilians-Universität München (2010): Lehramt Grundschule. Online: http://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/faecherkombi_lehramt/faecherkom_lehramt1/la_gs/index.html, Stand 28.08.2010.

- Losco-Szpiler, Jean (1977):** The Relative Influence of Favorable and Unfavorable Evaluations on Emotional, Behavioral and Cognitive Reactions as a Function of Level of Self-Esteem and Level of Depression. Amherst: University of Massachusetts (Unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Maag Merki, Katharina (2009):** Kompetenz. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina; Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz, S. 492-506.
- Marsh, Herbert W. (1985):** Self Description Questionnaire (SDQ). An Instrument for Measuring Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept. Sydney, Australia: Department of Education, University of Sydney.
- Marsh, Herbert W. (1986):** Verbal and Math Self-Concepts. An Internal/External Frame of Reference Model. In: American Educational Research Journal, Jg. 23, S. 129-149.
- Marsh, Herbert W. (1987):** The Hierarchical Structure of Self-Concept and the Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis. In: Journal of Educational Measurement, Jg. 24, H. 17-39.
- Marsh, Herbert W. (1989):** Self Description Questionnaire (SDQ) III. A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Late Adolescent Self-Concept. An Interim Test Manual and a Research Monograph. Campbelltown, New South Wales: University of Western Sydney.
- Marsh, Herbert W. (1992):** Self Description Questionnaire (SDQ) II. A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Adolescent Self-Concept. An Interim Test Manual and Research Monograph. Macarthur, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, Herbert W. (2005):** Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 19, H. 3, S. 119-127.
- Marsh, Herbert W.; Hau, Kit-Tai (2003):** Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Cross-Cultural (26 country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. In: American Psychologist, Jg. 58, S. 364-376.
- Marsh, Herbert W.; Roche, Lawrence A. (1996):** Structure of Artistic Self-Concepts for Performing Arts and Non-Performing Arts Students in a Performing Arts High School. "Setting the Stage" with Multigroup Confirmatory Factor Analysis. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 88, S. 461-477.

- Marsh, Herbert W.; Yeung, Alexander Seeshing (1998):** Top-Down, Bottom-Up, and Horizontal Models: The Direction of Causality in Multidimensional, Hierarchical Self-Concept Models. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 75, S. 509-527.
- Mead, George Herbert (1934):** *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (Edited by Charles W. Morris). Chicago: University of Chicago.
- Meißner, Ralf (1994):** Notizen aus dem Alltag des Schulmusikers. Umfrage unter 100 Musiklehrern zu ihrer Unterrichtspraxis. In: *Neue Musikzeitung*, Jg. 6/94, S. 47-48.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.) (2007a):** *Grounded Theory Reader* (= Historische Sozialforschung, Supplement 19). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2007b):** *Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil*. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): *Grounded Theory Reader* (= Historische Sozialforschung, Supplement 19). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung, S. 11-39.
- Morin, Francine (1994):** *Beliefs of Pre-Service and In-Service Early Years/Elementary Classroom Teachers Regarding Useful Music Course Topics*. Report No. SO-026895 (= ERIC Document Reproduction Service, Bd. ED407297). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Motte-Haber, Helga de la (2005):** *Die Musikerpersönlichkeit. Charakterzüge – Leistung und Lampenfieber – Selbstkonzept*. In: Motte-Haber, Helga de la; Rötter, Günther (Hg.): *Musikpsychologie* (= Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3). Laaber: Laaber, S. 515-551.
- MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (1999):** *Ausbildungsordnung Grundschule (AO-GS)*. Online: <https://ews.tu-dortmund.de/public/lecture/sls/public/web/Vorschriften/AO-GS.htm#8>, Stand 20.02.2011.
- MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2005):** *Unterrichterteilung/Unterrichtsausfall in der Primarstufe, in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II*. Düsseldorf. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Lehrerversorgung/Stichprobe2005.pdf>, Stand 20.02.2011.
- MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2006):** *Schulgesetz NRW*. Online:

- http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf, Stand 16.07.2010.
- MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2008a):** Ausbildungsordnung Grundschule (AO-GS) 1.7.2009. Online: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_GS.pdf, zuletzt aktualisiert am 01.07.2009, Stand 13.08.2009.
- MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2008b):** Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. 1. Auflage. Frechen: Ritterbach.
- MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2009a):** Allgemeine Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen (ADO). Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Dienstrecht/ADO.pdf>, zuletzt aktualisiert am 01.07.2009, Stand 19.07.2010.
- MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2009b):** Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV).
- Müller, Christiane; Eichler, Dan; Blömeke, Sigrid (2006):** Chancen und Grenzen von Videostudien. In: Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore; Schratz, Michael (Hg.): Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: StudienVerlag, S. 125-138.
- Mummendey, Hans Dieter (1990):** Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, Hans Dieter (2006):** Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Neubauer, Walter F. (1976):** Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München: Reinhardt.
- Niessen, Anne (2006):** Individualkonzepte von Musiklehrern (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 6). Berlin: Lit.
- Niessen, Anne (2007):** Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 33, S. 30-40.
- Niessen, Anne (2008):** Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 9, Nr. 1, Art. 7. Online:

<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-7-d.htm>, Stand 03.03.2008.

- Oerter, Rolf (2002):** Selbstkonzept und Selbstrepräsentation (Teilkapitel 2.2. innerhalb des Kapitels „Kindheit“). In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz, S. 213-221.
- Ogilvie, Daniel M. (1987):** The Undesired Self. A Neglected Variable in Personality Research. In: Journal of Personality and Social Psychology, Jg. 52, H. 2, S. 379-385. Online: <http://www.yourpersonality.net/psych350/Ogilvie1987.pdf>, Stand 22.04.2010.
- Ott, Thomas (1986):** Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute. In: Schmidt, Hans-Christian (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel: Bärenreiter, S. 461-501.
- Ott, Thomas (1994):** Musiklehrer (allgemeinbildende Schulen). In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 182-184.
- Ott, Thomas (2007):** Unterricht in Musik – eine Fußnote der Bildungsgeschichte? In: Diskussion Musikpädagogik, H. 35, S. 3.
- Peirce, Charles Sanders (1997):** Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking. The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism. Hg. und kommentiert von P.A. Turrisi. New York: State University of New York Press.
- Peirce, Charles Sanders (1934):** Pragmatism and Pragmaticism (= Collected Papers, Bd. 5). Hg. von C. Hartshorne und P. Weiss. Harvard University Press. Online: <http://www.textlog.de/7658.html>, Stand 26.02.2011.
- Pfahl, Bert (2008):** Lehrerinnen überholen Lehrer jetzt auch am Gymnasium. In: Erziehungstrends. Online: <http://www.erziehungstrends.de/Lehrerinnen/Gymnasium>, Stand 13.09.2010.
- Pfeiffer, Wolfgang (1994):** Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse (= Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 17). Essen: Die Blaue Eule.
- Pfeiffer, Wolfgang (2007a):** Das musikalische Selbstkonzept. Effekte und Wirkungen. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 33, S. 40-48.
- Pfeiffer, Wolfgang (2007b):** Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept. In: Schäblitz,

- Norbert (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule, S. 239-253.
- Pickert, Dietmar (1991):** Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblesbetätigungen. In: Kraemer, Rudolf Dieter (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 12). Essen: Die Blaue Eule, S. 73-89.
- Polzin, Manfred; Schneider, Reinhard; Steffen-Wittek, Marianne (Hg.) (1998):** Musik in der Grundschule (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 102). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010):** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. München: Oldenbourg.
- Raab, Jürgen; Tänzer, Dirk (2006):** Video Hermeneutics. In: Knoblauch, Hubert; Schnettler, Bernd; Raab, Jürgen; Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt am Main: Lang, S. 85-100.
- Reichertz, Jo (2009):** Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 276-287.
- Reichertz, Jo (2010):** Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 11, Nr. 1, Art. 13. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1412/2903>, Stand 13.02.2011.
- Reynolds, Jeanne Wrasman (1992):** Music Education and Student Self-Concept. A Review of Literature. Online: <http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmereyn.htm>, Stand 25.01.2008.
- Richert, Peggy (2008):** Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Die Rolle des Klassenlehrers am Übergang. In: Lernchancen, H. 63: Klassenlehrer, S. 7-9.
- Roche, Lawrence A.; Marsh, Herbert W. (2000):** Multiple Dimensions of University Teacher Self-Concept. In: Instructional Science, Jg. 28, 5-6/00, S. 439-468.
- Rolle, Christian (2010):** Musikalische Bildung für alle: Die Zukunft des Musikunterrichts. In: Zeitschrift des Landesmusikrats Saarland, Juni-Heft.
- Rosenberg, Morris (1965):** Society and the Adolescent Self-Image. Princeton: University Presse.

- Rosenberg, Morris (1979):** *Conceiving the Self*. Basic Books: New York.
- Schellberg, Gabriele (2005):** Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In: Vogt, Jürgen (Hg.): *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 26). Essen: Die Blaue Eule, S. 78-93.
- Schmidt-Lauber, Brigitta (2001):** Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In: Götttsch, Silke; Lehmann, Albrecht (Hg.): *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. Berlin: Reimer, S. 165-186.
- Schmitt, Rainer (2001):** Musik (Fachliche Ziele und Inhalte). In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut u. a. (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 532-543.
- Schneider, Reinhard (1998):** Musik in der Grundschule. Musik in der Grundschule ist mehr als Musikunterricht. In: Grundschulverband (Hg.): *Musik in der Grundschule* (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 102). Frankfurt am Main, S. 20-27.
- Schröder-Lausen, Enken (2008):** Die Wirkung einer Professionalisierungsmaßnahme für fachfremd unterrichtende Grundschullehrkräfte auf die Implementation von naturwissenschaftlichen Inhalten in den Heimat- und Sachunterricht. Universität Kiel. Online: http://eldiss.uni-kiel.de/macau/receive/dissertation_diss_00003367, Stand 15.04.2010.
- Schulten, Maria Luise (1979):** Das Berufsbild des Musiklehrers (= Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft, Bd. 2). Hamburg: Verlag der Musikalienhandlung Wagner.
- Schulz von Thun, Friedemann (1982):** Selbstkonzept und Entfaltung der Persönlichkeit. In: Wiczerkowski, W. (Hg.): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*, Bd. 2. Düsseldorf: Schwann, S. 167-187.
- Schwanzler, Andrea (2002):** Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener (= Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 74). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hg.) (1999):** Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin.

- Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J.; Stanton, George C. (1976):** Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. In: Review of Educational Research, Jg. 49, S. 407-441.
- Sherif, Muzafer (1966):** The Psychology of Ego-Involvements, Social Attitudes and Identifications. New York: Wiley.
- Shrauger, J. Sidney; Schoenemann, Thomas J. (1979):** Symbolic Interactionist View of Self-Concept. Through the Looking Glass Darkly. In: Psychological Bulletin, H. 86, S. 549-573.
- Simon, Stefan (2008):** SMS – Singen macht Sinn. Online: http://www.singen-macht-sinn.de/img/SMS_Konzept_2008-10.pdf, Stand 28.01.2011.
- Spiess, Alexandra (2010):** Stärkung der Selbstkompetenz fachfremder Kollegen in ausgewählten Teilgebieten des Faches Musik. Konzeption und Reflexion der praktischen Durchführung einer kollegiumsinternen Fortbildung. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit im Rahmen der 2. Staatsprüfung. Wuppertal.
- Psychiger, Maria (2007):** „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 33, S. 9-20.
- Psychiger, Maria; Allesch, Christian; Oebelsberger, Monika (2007):** Entwicklung des professionellen Selbst von Musiklehrpersonen. Schulssbericht zu SNF Betrag Pi0i1 - 117245/1 (unveröffentlicht).
- Psychiger, Maria; Gruber, Lucia; Olbertz, Franziska (2009):** Musical Self-Concept. Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In: Louhivuori, Jukka; Eerola, Tuomas; Saarikallio, Suvi; Himberg, Tommi; Eerola, Päivi-Sisko (Hg.): Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland. Online: http://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/Dateien/Forschung_und_Projekte/MusicalSelfconcept_PaperESCOM09-_Psychiger_01.pdf, Stand 15.03.2010.
- Stein, Roland (2004a):** Berufsbezogenes Selbstkonzept von Lehrern für Sonderpädagogik in den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Sozial-emotionale Entwicklung“ – Überlegungen, Befunde, Schlussfolgerungen. In: Wittrock, Manfred; Lütgenau, Bernd (Hg.): Wege zur Partizipation – Förderung an der Schnittstelle von Lernen und Verhalten. Oldenburg: Universitätsverlag, S. 93-106.
- Stein, Roland (2004b):** Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik – am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in

Rheinland-Pfalz (= Sonderpädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 8).
Hamburg: Kovac.

Stein, Roland (2005): Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik – am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 74, H. 4, S. 346-348.

Stein, Roland (2007): Burnout und berufliche Selbstverständnis bei Lehrern für Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 58, H. 9, S. 345-357.

Straub, Jürgen (1995): Identität und Sinnbildung. Ein Beitrag aus der Sicht einer handlungs- und erzähltheoretisch orientierten Sozialpsychologie. In: ZiF, Jahresbericht 1994/95. Online: www.uni-bielefeld.de/ZiF/Publikationen/94-95-Straub-Aufsatz.pdf, Stand 26.03.2010.

Strauss, Anselm L. (1998 [1987]): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. [Titel der Originalausgabe: Qualitative Analysis for Social Scientists]. 2. Auflage. München: Fink.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996 [1990]): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. [Titel der Originalausgabe: Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques]. Weinheim: Psychologie Verlag Union.

Strübing, Jürgen (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung (= Qualitative Sozialforschung, Bd. 15): VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, Jürgen (2007): Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader (= Historische Sozialforschung, Supplement 19). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung, S. 157-175.

Studienseminar für Lehrämter in Kleve I: Ausbildung im Pädagogischen Selbstkonzept (PSK), Kapitel 2.2 des Seminarprofils. Online: http://www.kle.nw.schule.de/seminar/sek1/Wir_ueber_uns/seminarprofil/psk.pdf, Stand 25.03.2010.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1977): Erziehungspsychologie. 8. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Telemachou, Nopi Nicolaou (2007): “I know my limitations, I don’t have illusions.” Generalist Student Teachers’ Self-Efficacy Beliefs about Teaching Music in Primary School. (Symposium: Improving Primary Music Teaching

- International Perspectives on Policies and Practices). University of Cyprus.
Online: education.exeter.ac.uk/download.php?id=3521, Stand 11.02.2009.
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007):** Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tiedemann, Joachim; Elfriede Billmann-Mahecha (2007):** Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 1, S. 58-73.
- Tiefel, Sandra (2005):** Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 6, H. 1, S. 65-84.
- Tischler, Björn; Mai, Ernst; Gorius, Michael (2005):** Musikpädagogik: Gestufte Ausbildungsangebote Musik. Eine Stellungnahme des Referats für Grundschule, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik des VDS Niedersachsen. Online: http://www.vds-niedersachsen.de/downloads/stellungnahmen/gestufte_ausbildungsangebote.pdf, Stand 05.05.2006.
- Topf, Wilhelm (2004):** Einführung in die Grundschulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Trautwein, Ulrich (2003):** Schule und Selbstwert. Münster: Waxmann.
- Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver (2003):** The Big-Fish-Little-Pond Effect. Future Research Questions and Educational Implications. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 19, H. 3, S. 137-140.
- Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera (2005):** Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 6, Nr. 2, Art. 22. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/470/1006>, Stand 20.02.2011.
- Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela; Reinartz, Vera (2007):** Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten. Zwischen Programmatik und Forschungspraxis am Beispiel des Theoretical Samplings. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader (= Historische Sozialforschung, Supplement 19). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung, S. 232-257.
- Vispoel, Walter P. (1993):** The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. In: Educational and Psychological Measurement, Jg. 53, S. 1023-1033.

- Vispoel, Walter P. (1995):** Self-Concept in Artistic Domains: An Extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) Model. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 87, Nr. 1, S. 134-153.
- Vispoel, Walter P. (1996):** The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adults. In: Educational & Psychological Measurement, Jg. 56, S. 719-735.
- Vogt, Jürgen (2004):** Standards für den Musikunterricht in der Grundschule? In: Grundschule, H. 9, S. 9-12.
- Vogt, Jürgen (Hg.) (2005a):** Musiklernen im Vor- und Grundschulalter (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 26). Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, Jürgen (2005b):** Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss. In: Vogt, Jürgen (Hg.): Musiklernen im Vor- und Grundschulalter (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 26). Essen: Die Blaue Eule, S. 7-13.
- Vogt, Sabine; Gerards, Marion (2007):** Musikbezogene Selbstkonzepte von Jugendlichen und ihre Konsequenzen für die Musikvermittlung aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 33, S. 21-30.
- Vogt, Jörg (2003):** Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 785-794.
- Voßen, Rosemarie (2008):** Klassenlehrerin, Klassenlehrer. In: Christiani, Reinhold; Metzger, Klaus (Hg.): Taschenlexikon Grundschulpraxis (= Lehrer-Bücherei Grundschule). 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 90-91.
- Weiß, Sabine; Braune, Agnes; Steinherr, Eva; Kiel, Ewald (2009):** Studium Grundschullehramt. Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 2, H. 2, S. 126-138.
- Wenzel, Klaus (2004):** IGLU-E: Deutschland in der Spitzengruppe? In: Forum E, Jg. 57, H. 3, S. 21-24.
- Widmer, Manuela (2006):** Das Elementare Musiktheater – ein interdisziplinärer Ansatz für den Musikunterricht in der Grundschule. In: Fuchs, Mechtild; Brunner, Georg (Hg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule, S. 119-126.

- Wilde, Annett (2005):** Berufliches Selbstbild in Abhängigkeit vom Geschlechterverhältnis in einem Beruf. Grundschullehrer/innen und Polizist/innen. Berlin: dissertation.de.
- Wittig, Helmut (1990):** Das SIL-Material in der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Ott, Thomas; Günther, Ulrich (Hg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht (= Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, Bd. 3). Essen: Die Blaue Eule, S. 79-81.
- Wysser, Christoph; Hofer, Thomas; Spsychiger, Maria (2005):** Musikalische Biografie. Zur Bedeutung des Musikalischen und dessen Entwicklung im Lebenslauf, unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Musikunterrichtes und der pädagogischen Beziehungen. Schlussbericht an die Forschungskommission der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern. Forschungsprojekt Nr. 00 02 S 02.
- Yeung, Alexander Seeshing; Wong, Edwin King Por (2004):** Teacher Self-concept Enhancement. Effects of an In-Service Training Program in Hong Kong. Online: http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Yeung_Wong.pdf, Stand 20.02.2011.
- Zheng, Jianping (2006):** Selbst- und Weltbilder der Handelslehrer in den Shanghaier beruflichen Schulen. Online: <http://www.upress.uni-kassel.de/online/frei/978-3-89958-266-6.volltext.frei.pdf>, Stand 27.05.2010.
- Zoglowek, Herbert (1995):** Zum beruflichen Selbstkonzept des Sportlehrers. Frankfurt am Main: Lang.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht von Studien zum beruflichen Selbstkonzept von Lehrern	121
Tabelle 2: Probandenübersicht nach Gesprächstermin geordnet	164
Tabelle 3: Übersicht zur Unterrichtsbeobachtung	176
Tabelle 4: Übersicht über die musikpraktische Vorerfahrung der Probanden ..	183
Tabelle 5: Übersicht der Probanden und der Schlüsselkategorien ihrer Einzelfallanalysen	276
Tabelle 6: Übersicht über die musikalischen und musikbezogenen Aktivitäten in den beobachteten Unterrichtsstunden	309
Tabelle 7: Übersicht über die Ausprägung des privaten Umgangs mit Musik sowie dessen Nutzung für den Musikunterricht	324
Tabelle 8: Fachliche Professionalitätsgrade als Maßstäbe der Selbstbewertung als Musiklehrer	342

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwurf einer hierarchischen Selbstkonzeptstruktur (aus Shavelson et al. 1976, S. 413)	95
Abbildung 2: „Multi-dimensional model of musical self-concept“ (aus Spychiger et al. 2009, S. 2)	97
Abbildung 3: Visualisierung des nicht-akademischen musikal. Selbstkonzepts bei Spychiger et al. 2009	118
Abbildung 4: Kodierprozeduren in systematisierter Anordnung (aus Breuer 2009, S. 76)	154
Abbildung 5: Übersicht der Hauptkategorie-Graphiken aller Probanden unter Kennzeichnung der empfundenen Unzulänglichkeiten	280
Abbildung 6: Identifizierte selbstgeschriebene Unzulänglichkeiten	314
Abbildung 7: Modell ‚Voraussetzungen des guten Grundschulmusiklehrers‘ ..	329
Abbildung 8: Übersicht der Hauptkategorie-Graphiken aller Probanden unter Kennzeichnung der empfundenen Unzulänglichkeiten, des Ausdrucks von ‚Freude an Musik‘ und Zugang zu Kindern sowie der Wichtigkeit der HKs	332
Abbildung 9: Maßstäbe zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer	344

Abkürzungsverzeichnis

ADO	Allgemeine Dienstordnung (NRW)
AMPF	Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung
AfS	Arbeitskreis für Schulmusik
AO-GS	Ausbildungsordnung Grundschule (NRW)
BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (NRW)
BFLPE	Big-Fish-Little-Pond-Effekt
ev	evangelisch
FL	Fachlehrer
FSK	Fähigkeitsselbstkonzept
GSMU	Grundschulmusikunterricht
GT	Grounded Theory
GTZ	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
HK	Hauptkategorie
I/E	Internal/External Frame of Reference
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
JeKi	Jedem Kind ein Instrument
KMK	Kultusministerkonferenz
LDS	Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik (NRW)
MiGS	Musik in der Grundschule
ML	Musiklehrer
MNK	Fächerverbund Mensch – Natur – Kultur (Baden-Württemberg)
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung (NRW)
MU	Musikunterricht
NC	Numerus Clausus
NRW	Nordrhein-Westfalen
PISA	Programme for International Assessment
QDA	Qualitative Data Analysis
rk	römisch-katholisch
SDQ	Self Description Questionnaire
SK	Selbstkonzept
UB	Unterrichtsbeobachtung
VDS	Verband Deutscher Schulmusiker
VERA	Vergleichsarbeiten in der Grundschule
VHS	Volkshochschule