

Bernd Clausen, Gerhard Sammer (Hrsg.)

# Musiklehrer:innenbildung

Der **Student Life Cycle** im Blick  
musikpädagogischer Forschung





Bernd Clausen, Gerhard Sammer (Hrsg.)

# Musiklehrer:innenbildung

Der Student Life Cycle im Blick  
musikpädagogischer Forschung



Waxmann 2023  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Print-ISBN 978-3-8309-4722-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9722-1

<https://doi.org/10.31244/9783830997221>

Das E-Book ist unter der Lizenz CC-BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.

© Waxmann Verlag GmbH, 2023

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © David-W-/www.photocase.de

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Dieses Buch wurde  
klimaneutral produziert



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## **Inhalt**

Vorbemerkung der Herausgeber .....	7
------------------------------------	---

### **POSITIONEN**

Vom Ende her denken: Musikpädagogik als Perspektive? Ein Essay .....	11
<i>(Hans Bäßler)</i>	
Ausgewählte Denkstile in empirischer Forschung zu Musiklehrer:innen.....	21
<i>(Anne Niessen)</i>	
Musiklehrer:innenbildung in der Grundschule.....	37
<i>(Gabriele Schellberg)</i>	
Musiklehrer:innenbildung und Musikunterricht schulformübergreifend denken .....	51
<i>(Katharina Schilling-Sandvoß)</i>	

### **PERSPEKTIVEN**

Gedanken und Reflexionen zur Bedeutung musikbezogener Wissenschaften im Lehramtsstudium .....	63
<i>(Wilfried Gruhn)</i>	
Musiktheorie in der Musiklehrer:innenbildung.....	75
<i>(Almut Gatz, Matthias Schlothfeldt)</i>	
Nicht künstlerisch, sondern musikpraktisch professionell? Der Einzelunterricht in kritischer Reflexion.....	95
<i>(Michael Ahlers, Bernd Clausen)</i>	
Elementare Musikpädagogik als Wegweiser für das Musizieren in der allgemeinbildenden Schule .....	115
<i>(Barbara Busch, Barbara Metzger)</i>	

## STUDENT LIFE CYCLE

Musiklehrkräftebildung modelliert Studiengänge und ihre Architekturen.....	127
<i>(Bernd Clausen, Judith Wolf)</i>	
Eignungsprüfung als Selektionsinstrument: historische, juristische und empirische Perspektiven.....	153
<i>(Thade Buchborn, Bernd Clausen)</i>	
Der Einfluss von Praxiserfahrungen auf die Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden im Fach Musik .....	191
<i>(Helen Hammerich, Oliver Krämer, Maximilian Piotraschke)</i>	
Zwei Studienmodelle im Vergleich: Lehramtsstudium Musik mit oder ohne Fächerverbindung .....	203
<i>(Gerhard Sammer)</i>	
Zur Relevanz von Musikdidaktik in der Lehrkräftebildung .....	219
<i>(Werner Jank, Ortwin Nimczik)</i>	
Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in Musik Modelle und Studienergebnisse zur Selbsteinschätzung von Studierenden .....	237
<i>(Gerhard Sammer)</i>	
Kohärenz in der Musiklehrer:innenbildung Zusammenhänge zwischen Bereichen und Phasen der Professionalisierung stärken ..	249
<i>(Thade Buchborn)</i>	
Schulische Praxisphasen in der Musiklehrkräftebildung .....	263
<i>(Isolde Malmberg)</i>	
Fallbasierung in einer reflexionsorientierten Musiklehrkräftebildung .....	281
<i>(Katharina Höller, Ulrike Kranefeld)</i>	
Übergänge gestalten: Studium – Referendariat – Berufsfeld .....	297
<i>(Georg Brunner, Daniel Fiedler)</i>	
Perspektivwechsel: Transformatives Lernen an außerschulischen Lernorten in der Musiklehrer:innenbildung.....	319
<i>(Annette Ziegenmeyer)</i>	
Literatur .....	333

## Vorbemerkung der Herausgeber

Der Sammelband der Jahrestagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (AMPF) von 2012 trägt den Titel „Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung“. Im Vorwort beklagen die Herausgeber:innen, im fachdidaktischen Diskurs, mithin in der Forschung würde der „Fokus eher auf die Lernenden als auf die Lehrenden“ (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 8) gelegt. Wenig wisse man „über die Musiklehrer, die im Beruf stehen [...], weder genau, was sie unterrichten, noch wie sie unterrichten oder was dabei herauskommt“ (ebd.). Ein Grund für das Ausbleiben von derlei Untersuchungen sei mit einer fehlenden Orientierung an Begriffen wie *outcome* oder *Effektivität* zu erklären, die aber seit den 2000er Jahren „in den Debatten um das Bildungssystem“ ein entscheidender Punkt seien. „Effektivität“ konnte im Diskurs der deutschsprachigen Länder nicht zu einem entscheidenden, Forschungsfragen und -projekte generierenden *Movens* werden“ (ebd.), stellen Lehmann-Wermser und Krause-Benz fest. Damit knüpfen sie u. a. an das von Andreas Helmke entwickelte Angebots-Nutzungs-Modell an, dessen zentrales Element die Qualität der Lehr-/Lernprozesse, mithin die Wirkungen sind. Die Bremer und Würzburger Studien zu Kompetenzmodellen (Lehmann, 2014a; Jordan et al., 2012) seien nicht „so dicht am Unterricht, dass Schülerleistung in Abhängigkeit vom Lehrerverhalten abgebildet werden könnte. [...] Schülerorientierung, wie sie in Deutschland verstanden wird, versteht Schülerlernen weniger als ein Ergebnis von Lehrerhandeln, sondern eher als selbstbestimmte Tätigkeit“ (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 8). Das erkennbare Forschungsdesiderat sei, so die beiden Herausgeber:innen, umso überraschender, weil ja, insbesondere vor dem Hintergrund der letzten großen Studienreform, eigentlich angenommen werden könnte, „dass Musikpädagogen im tertiären Bereich sich forschend mit diesem Prozess auseinandergesetzt hätten, ehe sie an die Planung und Strukturierung gehen“ (ebd., S. 7). Rückblickend verblüfft tatsächlich immer noch, wie wenig forschungsbasiert Curriculumentwicklung zu Beginn des 21. Jahrhunderts betrieben wurde und *cum grano salis* bis heute betrieben wird, auch in damit verbundenen Themenbereichen wie Eignungsprüfung oder Qualitätssicherung, ungeachtet von im Vergleich zu 2013 deutlich höheren Forschungserträgen. *Forschung(en) zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung* (Rothland, Cramer & Terhart, 2018) als Domäne der Empirischen Bildungsforschung haben seit einiger Zeit erheblichen Einfluss auch auf die Wissenschaftliche Musikpädagogik.

Die vor zehn Jahren von Lehmann-Wermser und Krause-Benz vorgenommene Verknüpfung mit der letzten großen Curriculumreform im Zuge der Bologna-Erklärung (1999) wirkt aber bis heute nach; auf sie wird ebenfalls in diesem Band an einigen Stellen kritisch hingewiesen. Auch das mag auf den ersten Blick verwundern, haben doch viele der hier versammelten Autor:innen diese Studienreform an ihren Hochschulen aktiv mitgestaltet. Musiklehrer:innenbildung dabei grundsätzlich, vor allem anhand empirischer Befunde zu reflektieren und dabei zugleich den gesamten Student Life Cycle in den Blick

zu nehmen, war auf Grund der damaligen Datenlage aber nur bedingt möglich, weil beispielsweise Kompetenzorientierung in der Musiklehrer:innenbildung ebenso wenig untersucht war wie Wirksamkeit oder Selbstwirksamkeit. Das bedeutet freilich nicht, dass die in diesen Prozessen auftauchenden, zum Teil weit zurückreichenden Diskurslinien zu Themen wie Eignungsprüfung oder zur Balance zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Praxis nicht schon vorher curriculare Debatten ausgelöst oder begleitet hätten (z. B. Klinkhammer & Weyer, 1977; Noll, 1976; Martens, 1928). Mit der im Vergleich zur Bildungswissenschaft leicht verspäteten empirischen Wende in der Musikpädagogik bestand jetzt aber zugleich die Chance, die seit Jahrzehnten bestehenden Mängel in der Musiklehrer:innenbildung, nun empirisch fundiert, anzugehen.

Waren in dieser ersten Dekade des 21. Jahrhunderts sowohl Musiklehrkräfte als auch Musiklehrer:innenbildung kaum im Forschungsfokus, so stellt sich die Situation gegenwärtig weitgehend anders dar. Die Anzahl von Einzelstudien der deutschsprachigen Musikpädagogik zu Einflussgrößen auf die Berufsentscheidung (Heyer, 2016; Weiß & Kiel, 2010), zur Studienmotivation (Neuhaus, 2008), zu Kohärenz im Lehramtsstudium (Brunner et al., 2021; Buchborn et al., 2019a), zu Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (Puffer & Hofmann, 2022; Sammer, 2021) sowie zu curricularen (Jank & Schilling-Sandvoß, 2018), zu historischen (Cvetko, 2017) und zu komparativen Perspektiven (Clausen, 2016), aber auch zu Einzelaspekten unter dem Blickwinkel von internationaler Vernetzung (z. B. De Baets, Sammer & Vugt, 2016; Oebelsberger, Bernhofer & Sammer, 2019) sind zwar häufiger geworden, liegen jedoch nur verstreut vor. Forschungen zur Aussagekraft von Eignungsprüfungen (Buchborn, 2019; Wolf & Kopiez, 2014) sowie Curriculumanalysen, Verbleib- und Absolvierendenstudien (Clausen & Schäfer-Lembeck, 2017; Clausen & Wroblewsky, 2017) sind dagegen nach wie vor selten. Diese und weitere Forschungserträge in Überblicksartikeln zu sammeln, war das zentrale Anliegen der Herausgeber, als sie die ersten Ideen zu dem nun vorliegenden Band entwickelten.

Absicht der vorliegenden Veröffentlichung ist es, Themen der Musiklehrer:innenbildung in einzelnen Etappen des Student Life Cycles vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Forschungsstandes zusammenzuführen und überblicksartig zu beschreiben. Mit diesem Aufbau ist zugleich die Hoffnung verbunden, eine Art Vademecum für Curriculumentwicklungsprozesse zur Verfügung zu stellen. Die Zielgruppen, die mit dieser Publikation angesprochen sein sollen, sind aber nicht allein Hochschullehrende, sondern ebenfalls Studierende, die sich eine erste Übersicht über den Forschungs- und Diskussionsstand zur Musiklehrer:innenbildung in Deutschland verschaffen wollen. Den Autor:innen, die sich bereit erklärten, für dieses Format Beiträge zu schreiben, ist für ihr hohes Engagement sehr herzlich zu danken, auch für die Bereitschaft, untereinander die Aufsätze in einem *critical friend review* zu kommentieren. Die Zusammenarbeit an diesem Buch findet überdies seinen Ausdruck in der konzeptionellen Entscheidung, ein gemeinsames Literaturverzeichnis an das Ende dieser Veröffentlichung zu stellen und nicht separat nach jedem Artikel.

Siegen und Würzburg, im Mai 2023

Bernd Clausen und Gerhard Sammer

# POSITIONEN



# Vom Ende her denken: Musikpädagogik als Perspektive?

Ein Essay

*Hans Bäßler*

## I.

Es war ein geradezu verstörender Moment, als Hermann Josef Kaiser 1999 im Rahmen einer Festveranstaltung zum 50-jährigen Bestehen des *Verbandes Deutscher Schulmusiker* (VDS) einen Gedanken äußerte, der aus heutiger Sicht einen visionären Kern in sich trug. Kaiser formulierte eine These in Frageform, deren Reichweite bis an die Grundüberzeugungen der Schulmusik und damit auch ihrer Ausbildungskonzepte reicht: „Können wir, ja müssen wir uns eine Schule vorstellen, in der es zwar ganz viel Musik, aber keinen Musikunterricht mehr gibt?“ Was sich damals nur andeutete, ist heute nicht mehr wegzudenken: Unterrichtsversorgung, (Hoch-)Schul-Curricula, bildungspolitische Überzeugungen – sie alle sind ins Wanken geraten. Und es stellt sich die Frage: Wie soll es mit dem Schulfach Musik überhaupt weitergehen, wie muss sich die Ausbildung darauf einstellen, wenn es am Ende „zwar kein Fach, aber [vielleicht] ganz viel Musik in der Schule gibt“?<sup>1</sup>

Was heißt das konkret? Die Zeiten stehen momentan, also Ende 2022, nicht gut, insbesondere im Hinblick auf die Musiklehrer:innenausbildung an deutschen Musikhochschulen und Universitäten. Was so allgemein klingt, hat sicher zahlreiche Gründe, aber drei stechen besonders deutlich hervor: (a) Es fehlen die Bewerber:innen, (b) es fehlen häufig die finanziellen Ressourcen, und (c) es fehlen oft auch die angemessenen Ausbildungskonzepte. Dieser Beitrag befasst sich nur mit dem dritten Punkt, bei dem es um die Frage geht, ob die Musiklehrer:innenausbildung, so wie sie sich häufig durch die Studienstrukturreform im Zuge der Bologna-Erklärung ergeben hat, nicht in die Jahre gekommen ist. Eingebettet darin ist unter anderem auch der Befund, dass trotz einer gemeinsamen Vereinbarung (Kultusministerkonferenz, 2019a) der durch den Föderalismus entstandene Ausbildungs-Flickenteppich eher noch bunter als vor 1999 geworden ist.

Die Problematik einer unter Umständen revisionsbedürftigen Musiklehrer:innenausbildung wird gegenwärtig sowohl in der AG Schulmusik der *Rektor:innenkonferenz der deutschen Musikhochschulen* (RKM) diskutiert als auch in musikpädagogischen Fachverbänden. Zusätzlich betont ein Papier der *Föderation der musikpädagogischen Verbände*

---

1 So ein mündlicher Diskussionsbeitrag im Rahmen der Jubiläumsveranstaltung des VDS 1999 in Weimar.

in Deutschland die dringende Revisionsaufgabe auf allen Ebenen (FMV, 2021). Mir springen einige Punkte der Kritik besonders ins Auge:

1. Der kulturelle Wandel im Allgemeinen und der musikalischen Praxen im Besonderen, der nicht selten unter dem Stichwort von der Multikulturalität der Gesellschaft firmiert.
2. Die Praxis einer nicht der kulturellen Wirklichkeit angemessenen Modulkonzeption und die daraus folgende Zementierung überholter Ausbildungspraxen und damit einhergehend keine Bereitschaft zu einer ständig sich erneuernden Reform aufgrund einer geringen Evaluationsbereitschaft.
3. Die eingeschränkte Bereitschaft zum interdisziplinären und internationalen Dialog.

Über diese drei Kritikpunkte soll im Folgenden zunächst theseartig nachgedacht werden, bevor eine mögliche neue Justierung einer Musiklehrkräftebildung entwickelt wird. Die Kritik verfügt in der Tat nur über eine eher subjektiv legitimierte Erfahrungsbreite, weil sie nur auf Evaluationsbefragungen an drei verschiedenen deutschen Musikhochschulen<sup>2</sup> und zahlreichen Gesprächen mit Fachkolleg:innen basiert. Das Bild jedoch ist einheitlich.

### **Zu 1.**

Richtig ist in diesem Zusammenhang, dass gerade im weiteren musikpädagogischen Umfeld eine Berücksichtigung von kulturellen Entwicklungen immer wieder eingefordert wird. Dies hängt nicht nur mit der Entwicklung der Jugendkulturen zusammen, einem Problem, das an sich schon viel früher beobachtet wurde (Rauhe, 1970), sondern auch mit Migrationsbewegungen und der daraus neu entstehenden Vielfalt musikalischer Praxen. In der Musiklehrer:innenausbildung aber wurden noch in den 1990er Jahren Hip-Hop oder nichteuropäische Musikkulturen kaum oder gar nicht berücksichtigt, einem fragwürdigen Verdikt zufolge, man möge in den Schulen doch zunächst die eigene Kultur vermitteln, bevor man über fremde Kulturen nachdächte. Dass diese reklamierte *eigene Kultur* in Wirklichkeit westlich-europäisch geradezu zementiert verstanden wird, schlägt sich insbesondere in den Ausbildungsgängen, oft aber bereits in zahlreichen Eignungsprüfungsverordnungen nieder.<sup>3</sup> Und während ein Großteil der Schulwerke für das Fach Musik – nicht zuletzt durch die Modifizierung oder Neuentwicklung der Lehrpläne und Richtlinien – eine Öffnung des Kulturbegriffs umgesetzt haben, hinken die Ausbildungs-

---

2 Selbst wenn die Ausbildung an den einundzwanzig von vierundzwanzig Musikhochschulen möglich ist, zeigt sich trotz zahlreicher Bemühungen ein diffuses Bild, das noch schwieriger zu generalisieren ist, wenn man in vergleichende Überlegungen auch noch die Musiklehrkräftebildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit aufnimmt; siehe Bäßler und Nimczik (2022).

3 Siehe dazu den Beitrag von Thade Buchborn und Bernd Clausen (2023).

gänge nach. Die Harmonie- und Satzlehre, der Instrumentalunterricht, die Musikwissenschaft (die oft schwerpunktmäßig nur die Musikgeschichte vermittelt) – sie zeigen sich eher hilflos gegenüber dem Phänomen eines musikkulturellen Wandels.

## **Zu 2.**

Der zweite Punkt, die verschleppte Modulentwicklung, hängt unmittelbar mit dem ersten zusammen. Es geht um die sichtliche Unstudierbarkeit einiger Hochschulcurricula. Bislang reagierte man auf kulturelle Veränderungen so, dass man, wenn überhaupt, additiv verfuhr, indem einzelne Inhalte, z. B. ein wenig Jazz-Harmonik in der Harmonielehre, ein wenig Popmusikgeschichte und ein wenig nicht europäische Musik in der Musikpädagogik oder der Musikwissenschaft, einzelnen Fächern zusätzlich zugewiesen wurden. Das jedoch führte in eine Situation, in der die alltägliche Belastung der Studierenden zu einer ständigen Überlastung führte und heute noch führt. Es bedarf darum unbedingt einer grundsätzlichen Neuvermessung von Inhalten im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Zeiten sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium. Das Gefühl permanenter Überlastung, und das ist beachtlich; so haben etwa 70 % der Hamburger Studierenden des 5. Semesters erklärt, sie fühlten sich subjektiv überlastet.<sup>4</sup> Eine der Folgen: Anträge auf Verlängerung der Instrumentalausbildung, weil sich Studierende der Abschlussprüfung nicht gewachsen fühlen. Ein weiterer: Der Anspruch des Studiums insgesamt mit dem zweiten wissenschaftlichen Fach und den inzwischen raumgreifenden Erziehungswissenschaften.

Besonders in den sechssemestrigen Bachelor-Studiengängen ist ein massiver Handlungsstau entstanden. Dabei geht es um die Module, die sowohl im Verhältnis zueinander als auch in den Modulbeschreibungen nicht annähernd angemessen zu sein scheinen, weil die Bemessung der Leistungspunkte für einzelne Module nicht den wirklichen Anforderungen entspricht. Ein wichtiges Symptom sticht heraus: Was sich zunächst als Schwachpunkt quantitativer Art darstellt, verbindet sich mit einer wesentlichen qualitativen Komponente, die wiederum Konsequenzen für das Ich-Wertgefühl haben: Das grundsätzliche subjektive Gefühl, nicht wirklich für den späteren Beruf ausgebildet zu sein und in ihm möglicherweise zu scheitern.

## **Zu 3.**

Kaum zu leugnen ist, dass eine erste, sehr nahe liegende Konsequenz aus diesem Befund darin bestehen müsste, dass man versucht, durch Kooperationen Doppelungen einzelner Inhalte zu vermeiden. Um es konkret über Fragen zu benennen: Warum können das Schulpraktische Klavierspiel und das künstlerische Klavierspiel nicht zusammengelegt

---

4 Vgl. dazu bspw. die Studie von Hofbauer und Harnischmacher (2013).

werden, warum können nicht Musikwissenschaft und Musiktheorie wesentlich enger zusammenarbeiten, warum werden die Praktika in den Erziehungswissenschaften mit der Fachdidaktik und dem schulpraktischen Musizieren nicht verbunden?<sup>5</sup>

Diese Beispiele allein schon zeigen, dass ein verbindendes Ausbildungskonzept in der Musiklehrer:innenbildung häufig an den konkreten Bedingungen scheitert, weil eine wirkliche gemeinsame Perspektive und Zielbestimmung fehlt. Durch die Verselbständigung der jeweiligen Fächer haben sie eine Eigendynamik und -logik entwickelt, sodass interdisziplinäre und transdisziplinäre Verbindungen, die eine neue Zusammenschau und damit eine größere Effizienz entwickeln könnten, gar nicht erst angedacht werden. Da wäre es durchaus lohnend, sich die Konzeption anderer Länder anzuschauen.<sup>6</sup>

Doch was Lehramtsstudiengängen Musik der einzelnen Musikhochschulen oder Universitäten nicht gelingt, gelingt auch nur sehr selten – und dann meist nur punktuell – in der internationalen Kommunikation: Obwohl es Studiengänge gibt, die ein Auslandssemester verbindlich vorschreiben, so sind zahlreiche Studiengänge weit davon entfernt, in einen internationalen Dialog zu treten und dadurch einen anderen, einen neuen und kritischen Blick auf die eigene Lehrer:innenbildung zu werfen, um dann Veränderungen anzustreben. Das immer wieder hervorgebrachte Argument, die deutsche, letztlich von Leo Kestenbergs initiierte Schulmusik sei in ihrer Art einzigartig, sodass alternative Bildungsmodelle keine Verstehenshilfe seien, ist geradezu absurd.<sup>7</sup>

Fassen wir als Zwischenergebnis zusammen: Die Problematik gegenwärtiger Musiklehrer:innenbildung sind nicht mehr mit Retuschen zu lösen. Ein *Weiter-So* im Sinne eines *Mehr-So* ist zum Scheitern verurteilt. Vielmehr bedarf es einer grundsätzlichen Neuorientierung, die sich von einem (allerdings entscheidenden) Grundgedanken ableitet: Man muss neu lernen, man muss lernen, vom Ende her zu denken, was konkret heißt, vom späteren Berufsfeld her zu denken. Dieses Berufsfeld hat sich so sehr geändert, dass einzelne Modifikationen der Studiengangplanungen nicht mehr ausreichen. Das aber setzt voraus, dass es bei den Studierenden eine Bereitschaft gibt, sich auf neue Situationen einzulassen. Das erfordert eine hohe Risikobereitschaft von Lehrenden und Studierenden gleichermaßen, nämlich:

---

5 Siehe dazu auch die Beiträge von Werner Jank und Ortwin Nimczik (2023) sowie Thade Buchborn (2023).

6 Ein sehr gutes Beispiel für ein gelingendes Arbeiten mit einem internationalen Bezug ist die *European Association for Music in Schools* (EAS), also die Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik, die bereits in den 1990er Jahren vom *Verband Deutscher Schulmusiker* (VDS) initiiert wurde. Allein die elf thematisch konzipierten Bände einer eigenen Publikationsreihe zeigen die große Breite unterschiedlicher Zugänge zu musikbezogenen Phänomenen.

7 Momentan ist nicht zu erkennen, dass die musikpädagogischen Verbände, der Deutsche Musikrat oder auch die AG Schulmusik der RKM die internationale Debatte zum Gegenstand einer kritischen Revision gemacht hätten. Selbst das bereits erwähnte Papier der *Föderation musikpädagogischer Verbände* (FMV, 2021) Deutschlands sagt dazu nichts.

- die Bereitschaft zu einem veränderten, kritischen Sehen auf Bisheriges,
- die Bereitschaft zum Sich-Einbringen in neue Kontexte,
- die Bereitschaft, eigene, an die Person gebundene Lernakzente zu setzen.

Was sehr allgemein klingt, sozusagen höchstens als moralischer Optativ, mit dem die Institutionen selbst nichts zu tun hätten, bringt in unserem Zusammenhang dann Sinn, wenn es auch Überlegungen gibt, um diese drei Postulate strukturell zu übertragen.

## II.

Der hier mit einem Pilotprojekt der *Hochschule für Musik und Theater Hamburg* (HFMT) zum Thema „Ligeti 23“ vorgestellte Ansatz basiert auf grundsätzlichen Überlegungen, wie sich eine Hochschullehre so verändern muss, dass die Breite der Studienmöglichkeiten an einem Haus mit zahlreichen Lehr- und Lernmöglichkeiten genutzt werden kann und sich gleichzeitig verändern muss, damit die individuellen Erwartungen und Ansprüche der Studierenden in einen Konnex mit den Lehrkompetenzen gebracht wird. Dazu aber bedarf es (und dies vor dem Hintergrund einer permanenten zeitlichen Überforderung) Freiräume, um den Aufbruch in eine so noch nicht dagewesene Studienkonzeption zu ermöglichen.

Sicher ist der Ansatz eines Umdenkens gerade an dieser Hochschule nicht neu; das *Institut für Kulturmanagement* (KMM) hat bereits 2020 mit seinem Lernlabor einen ersten Ansatz zur Veränderung von Lehre umgesetzt<sup>8</sup>. Doch erst jetzt werden alle Studiengänge in diese Überlegungen einbezogen.

### a. Genese und Idee

Den entscheidenden Auslöser ergab die Ausschreibung eines Förderprojektes der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre*, aus dem heraus sich der Ansatz „Ligeti 23“ entwickelte, ein Projekt, das als Anlass den 100. Geburtstag von György Ligetis nahm, sich studiengangübergreifend mit neuen Möglichkeiten in der Hochschullehre auseinander zu setzen. Die einzelnen Schritte, basierend auf zuvor vereinbarten Kriterien waren:

1. Studierende entscheiden selbst, welche Schwerpunkte sie in einem bestimmten Rahmen selbst setzen wollen.
2. Anschließend suchen sie in einem ersten Schritt Partner:innen aus anderen Studiengängen und bilden so ein „Ensemble“. Dann verständigen sie sich über ihr

---

8 Vgl. Institut für Kultur- und Medienmanagement (2020). Es wäre allerdings falsch, wenn man diese Bemühungen allein einer Hochschule zuschreiben würde. Beispielsweise arbeitet die *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover* ebenfalls an entsprechenden Modellen einer Weiterentwicklung der Lehre.

weiteres Arbeiten und nehmen Kontakt zu den Dozierenden des Projektes auf. Das Ziel ihres Arbeitens soll die Präsentation der Ensemblearbeit sein. Dabei kann es sich um eine Live-Präsentation, aber auch um ein Videoprojekt, einen Zeitschriftenbeitrag, um einen Podcast oder eine Zusammenarbeit mit einem Jugendzentrum handeln. Ein Unterricht an einer Schule wäre ebenso möglich.

3. Parallel dazu bieten Hochschullehrer:innen aus ihren jeweiligen Arbeitsbereichen Angebote, die mit dem Thema zusammenhängen. Das können thematisch festgelegte Seminare oder Workshops genauso sein wie einzelne Lerneinheiten, die aus dem Arbeitsfeld Musiktheorie oder aus dem Instrumentalunterricht stammen. Dabei werden die von der Hochschule selbst angebotenen Kernkompetenzen genutzt. Die Angebote stehen dann in einer Toolbar, aus der heraus sich die Ensembles „bedienen“.
4. Um diesen zweisemestrig konzipierten Prozess fachlich zu begleiten, wählen sich die Studierenden eine Mentorin oder einen Mentor. Sie/Er berät die Studierenden, aber gibt nicht vor.
5. Die bereits erwähnten Präsentationen der Ergebnisse haben ein zentrales Ziel: die Unterschiedlichkeit der Zugänge und Sichtweisen zur Musik und die inhärente Unterschiedlichkeit der daraus erwachsenen Formen einer Musikvermittlung herauszustreichen, die sich nicht unbedingt nur an die alten Kinder- und Familienkonzert-Konzepte klammert.

Dahinter steckt die Idee, eine Hochschule als „Learning Community“ zu entwickeln, sowohl intern, indem neue Kooperationen zwischen den Fachdisziplinen entwickelt werden, als auch extern, indem neue Kooperationspartner für die jeweiligen Projekte einbezogen werden. Das *Center on the Developing Child* der Harvard University definiert diese wie folgt:

„Learning communities provide a space and a structure for people to align around a shared goal. Effective communities are both aspirational and practical. They connect people, organizations, and systems that are eager to learn and work across boundaries, all the while holding members accountable to a common agenda, metrics, and outcomes. These communities enable participants to share results and learn from each other, thereby improving their ability to achieve rapid yet significant progress.“<sup>9</sup>

Die folgende Abbildung illustriert diesen Ansatz.

---

9 Center on the Developing Child (o. J.). Vgl. dazu z. B. Sindberg (2016); Battersby (2019).

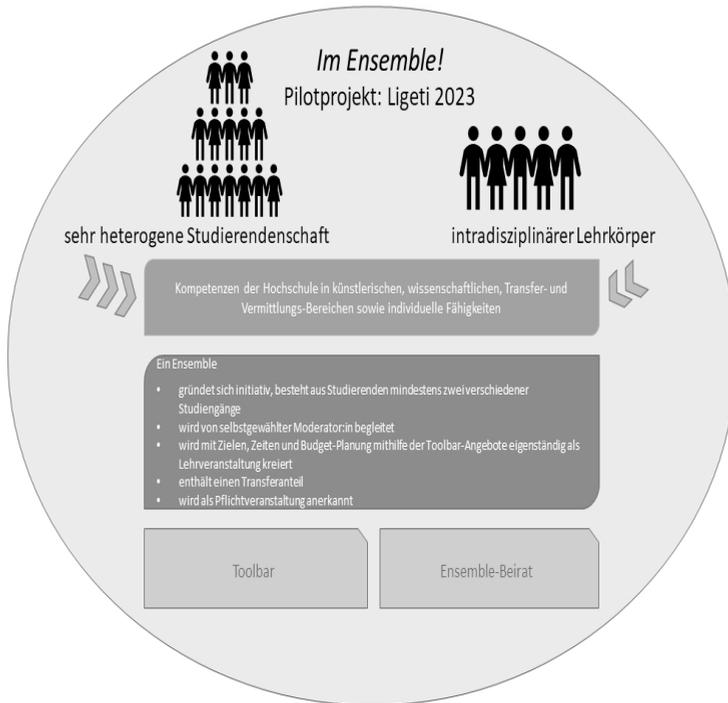


Abbildung 1: Projektstruktur (© Anna Hameister, HFMT Hamburg)

## b. Kriterien und Fragen

Bereits diese Bedingungen lassen einen Rahmen erkennen, der mindestens zwei der oben genannten Kriterien erfüllt: Erstens lassen sich alle beteiligten Akteur:innen auf einen Perspektivwechsel mit einem kritischen Sehen auf Bisheriges ein und sie sind zweitens bereit, sich in neue Kontexte einzubringen. Die Figur Ligeti ist dabei sowohl der (inhaltliche) Impuls, der ein trans- und interdisziplinäres Lehren und Lernen ermöglicht, als auch das gemeinsame Ziel. Denn hierüber werden die Arten und Weisen des Zugangs auf Musik exemplarisch dargestellt. Die Ausrichtung des Modells, also die Planungskriterien und die sich ergebenden Fragen, lassen sich aus dem Gesagten ableiten; das jeweilige Ensemble-Konzept sollte folgende Kriterien erfüllen:

1. **Anders denken:** Während bislang eine Hochschullehre zunächst in einem Oben-Unten-System entwickelt wurde, d. h. die Lehrenden legen fest, was wie für wen gelehrt wird, sollten die Studierenden als Mitglieder der Ensembles bereit sein, sich selbst mit den eigenen Interessen so einzubringen, dass sie vom gemeinsam formulierten Ziel her überlegen, welche Kenntnisse, Informationen, Fertigkeiten sie brauchen, um am Ende zu einer Präsentation zu kommen.

2. Dabei spielt der Aspekt der **Verkörperung** eine entscheidende Rolle. Und hier ist man auf die verschiedenen Disziplinen angewiesen, die sich in einem Ensemble wiederfinden, z. B. die Rhythmik zusammen mit der Musiktheorie und der Musikpädagogik. So fremd es unter akademischen Gewohnheiten sein mag, so ist doch eine Denkrichtung der Musikpädagogik, die bereits Christoph Richter (1987) in Anlehnung an Helmuth Plessner auf dem Flensburger Kongress zur Anthropologie in der Musikpädagogik bereits 1986 entwickelt hat, zwingend: Musikmachen ist immer auch körperlich, und die Musik selbst verkörpert etwas. Eine ausschließlich kognitiv orientierte Musikpädagogik muss am Ende scheitern, wenn diese Dimension nicht mitgedacht wird. Die knappe Zusammenfassung von Wolfgang Rüdiger mag genügen. Er versteht *embodiment* „in einem mehrfachen Sinne: im Leibkörper des Menschen; im Formgehalt der Musik; im Leibkörper des Interpreten; im Leibkörper des Hörers (als Mit-Spieler); als korporale Performanz von Spielbewegungen, Ausdrucksgesten, Kommunikationsweisen; im ‚dritten Körper‘ des ‚medialen Raums‘ von Musik, Spielern, Hörern [...]; als ‚differenzielles Embodiment‘ im Sinne von Musik körperlich erkundendem Üben und Proben“ (zit. n. Stange, 2018, S. 50).

3. Die **Vermittlungsfähigkeit** als einer grundsätzlich zu trainierenden Kompetenz gehört zu den Querschnittskompetenzen, die unabdingbar in alle Module einzubeziehen sind. Was für den Lehrer:innenberuf selbstverständlich zu sein scheint, ist in der Ausbildung selbst keine Selbstverständlichkeit. Solange Seminare häufig nach einem standardisierten Muster ablaufen, das auf einen Referat-Kommentar der Lehrperson-Diskussion hinausläuft, solange der Instrumentalunterricht das sich aus der Musik selbst ergebene Vermittlungspotenzial nicht entdeckt und mitdenkt, solange wird sich (vom Ende her gedacht!) auch nichts Wesentliches am Musikunterricht ändern. Oder positiv formuliert: Die Freude, etwas in und mit der Musik zu entdecken, das sich mir selbst als mitteilenswert erschließt, bedarf auch der Mitteilung anderen gegenüber. Insofern fängt die Schulung der Vermittlungsfähigkeit immer bei dem oder der einzelnen Studierenden an.

4. Davon sind die **Team- und Organisationsfähigkeit** nicht zu trennen. Was bislang kaum in die Ausbildung eingegangen ist und jetzt mit dem „Ligeti-2023“-Projekt überwunden werden soll, ist die problematische *Einzelkämpferorientierung*. Gerade das Musikstudium scheint, im Gegensatz beispielsweise zu naturwissenschaftlichen Ausbildungsgängen, eine sehr starke Individualisierung zu befördern und dies trotz des Gruppenunterrichts in der Musiktheorie oder in der Chorarbeit. Als Gruppe zu forschen und zu vermitteln, kommt nur in seltenen Fällen vor. Wird unter dem Gesichtspunkt der Performanz eine gemeinsame Zielrichtung entwickelt, dann kann die Komplexität des Prozesses nur im Team strukturiert und organisiert werden – ebenfalls eine der wesentlichen Voraussetzungen für die spätere Berufspraxis.

5. Ein musikpädagogischer Ansatz, der vom Ende her denkt, lässt sich nur dann durchsetzen, wenn sich die Teamfähigkeit auch inhaltlich wiederfindet, genauer gesagt: Ohne eine immer wieder neu auszumessende **Interdisziplinarität** im Denkansatz ebenso wie im konkreten Handeln der Lehrpersonen und auch der Studierenden kann weder eine

*Schule noch die Lehrer:innenausbildung von morgen* gelingen. Es ist bis heute nicht nachvollziehbar, warum sich ein Ansatz, den Hermann Rauhe zusammen mit Wilfried Ribke und Hans-Peter Reinecke ausführlich begründet hat (1975)<sup>10</sup>, nicht zum Standard musikpädagogischen Denkens und damit hinein in die Ausbildung entwickelt hat. Mit dem hier beschriebenen Modell „Ligeti 2023“ wird tatsächlich eine grundsätzliche Umkehr vollzogen: Es sind nicht mehr nur die Hochschullehrer:innen, die versuchen, zu neuen Sichten auf der Basis einer Zusammenarbeit zu kommen, sondern es müssen bereits die Studierenden selbst in ihren Fragepositionen andere Möglichkeiten mitdenken. Und wahrscheinlich sind es die Universitäten und Musikhochschulen, die schon aufgrund ihrer Struktur, dann aber auch in der Breite des Fächerspektrums eigentlich dafür prädestiniert sind.

### c. Umsetzung

Die sich zwangsläufig ergebene Frage besteht allerdings darin, was dieser Ansatz für die konkrete Umsetzung innerhalb gegebener, relativ starrer Modulkonzeptionen bedeutet.

1. Zum einen müssen zeitliche Budgets neu vermessen werden. Durch das Zusammenlegen von einzelnen inhaltlich flexiblen Modulanteilen können auf der Basis von einem Credit Point gleich dreißig Stunden neue selbstorganisierte Lerneinheiten entstehen. Entscheidend ist dabei, dass das eigene subjektive Lerntempo innerhalb einer Gruppe (hier: Ensembles) gewährleistet sein muss. Normative Vorgaben, wie sie an sich in Hochschulen und Universitäten üblich sind, würden diesem Konzept entgegenstehen.
2. Modul-Prüfungskonzepte müssen neu durchdacht werden. Wenn man Prüfungen als Variablen einer Rückmeldungsprozedur denkt, wenn man gar Prüfungen als Präsentation eines erarbeiteten Ergebnisses versteht, dann löst sich auch dieses Problem von selbst.
3. Das allerdings setzt voraus, dass es prozessbegleitend immer wieder zu kleineren Erprobungseinheiten kommen muss, die auf der Basis von Rückmeldungen überhaupt erst ihren Sinn entfalten können. Das heißt aber auch, dass die Begleitung der einzelnen Erarbeitungsschritte immer sehr eng im Sinn von Erfahrung und Austausch geführt werden muss.

---

10 Dass die Veröffentlichung anschließend eine kontroverse Debatte ausgelöst hat, ist in diesem Zusammenhang unerheblich, denn sie machte sich nicht an dem Postulat einer Interdisziplinarität musikpädagogischen Denkens fest. Vielleicht waren es die Grafiken, die ein eigenes interdisziplinäres Denken von vornherein blockiert haben, weil das, was seitens der Autoren als idealiter zu gelten hatte, als eine unbedingte Forderung verstanden wurde.

4. Gegensätze und scheinbar Absurdes dürfen nicht nur gedacht, sondern können umgesetzt und folgerichtig auch erprobt werden. Dabei geht es stets um Möglichkeitserprobungen, bei denen ein Scheitern nicht automatisch als negativ gesehen wird. Ohne diesen Prozess des Offenen würde ein am Ende ein traditionelles Arbeiten im Vordergrund stehen, das eindimensionale Vermitteln von Wissen (und Fähigkeiten und Fertigkeiten) durch Wissende an Unwissende. Letztlich wäre das der Rückfall in die alte, heute fragwürdige Meisterlehre.

### III.

Fassen wir einmal theseartig zusammen, wo die Notwendigkeiten des Handelns im Sinne eines Neu-Denkens mit Blick auf eine zukünftige Musiklehrer:innenbildung liegen:

- Die Musikpädagogik ist momentan in einer äußerst schwierigen Phase, zumindest was die schulische Perspektive angeht. Dabei sind drei parallele Krisenmomente zu benennen: Der fehlende ausgebildete Nachwuchs, die massiven Einschränkungen in den Stundentafeln und die Erosion traditioneller kultureller Inhalte.
- Durch diese Krisenmomente wird eine Ortsbestimmung der Musiklehrer:innenbildung immer schwieriger, wenn nicht unmöglich, zumindest solange man ausschließlich an traditionellen Ausbildungscurricula und dementsprechend an den entsprechend konzipierten Eignungsprüfungen festhält.
- Eine mögliche Lösung kann sich ergeben, wenn wesentlich größere Durchlässigkeit zwischen den einschlägigen Ausbildungsgängen geschaffen werden. Dabei darf die notwendige Durchlässigkeit nicht an der Gegenrechnung einzelner Module scheitern.
- Eine Neuausrichtung der Musikpädagogik als Berufsvorbereitung kann nur dort gelingen, wo sie vom Ende her denkt und das Ziel einer Ausbildung im Auge hat. Dies bedeutet nicht, dass es um die Adaption gegenwärtiger Praxen geht, sondern um die grundsätzliche Offenheit und Neugier gegenüber des *So-Seins* von Schüler:innen einerseits und der Musik bzw. den Musiken andererseits.

Nur wenn sich die Musikpädagogik als Teil eines wesentlich größeren (schul-)politischen Kontextes versteht, wird eine institutionelle musikalische Bildung noch eine Überlebenschance haben. Dieser Verantwortung kann sie sich nicht entziehen, wenn sie sich nicht selbst zugrunde richten will.

# Ausgewählte Denkstile in empirischer Forschung zu Musiklehrer:innen

Anne Niessen

## Einleitung

Musiklehrer:innen (ML) planen und gestalten musikpädagogische Situationen, sind für sie verantwortlich und reflektieren sie. Bevor man sich den Besonderheiten empirischer Forschung zu ML nähert, ist es sinnvoll, sich zu vergegenwärtigen, welche Perspektiven es auf diese wichtigen musikpädagogischen Akteur:innen überhaupt gibt: Sicherlich am bedeutsamsten sind die Perspektiven derjenigen, die direkt mit ML zu tun haben, nämlich Schüler:innen, Studierende, Hochschullehrende, andere schulische und außerschulische Lehrkräfte, die so genannte Schulaufsicht, Lehrerausbilder:innen und Eltern bzw. Sorgeberechtigte, um nur die wichtigsten zu nennen. Über die Sichtweisen der im direkten Kontakt stehenden Personen hinaus gibt es gesellschaftliche, bildungspolitische, historische, didaktische und viele weitere Perspektiven auf ML, die alle ihre Berechtigung und Dignität haben. Einige davon werden auch wissenschaftlich betrieben; es lässt sich über den Beruf von ML philosophieren, theoretisieren, reflektieren, diskutieren und forschen und das jeweils auf verschiedene Weise. Empirische Untersuchungen auf Basis von (häufig selbst erzeugten) Daten<sup>1</sup> sind also nur eine und noch dazu eine sehr spezielle Art und Weise, sich mit ML zu beschäftigen. Sie ermöglichen ganz eigene Erkenntnisse und schließen andere zugleich aus. Welche Forschungsergebnisse jeweils erzielt werden (können), hängt unter anderem von den gewählten Forschungsmethoden ab.

Was genau gerät nun in den Blick, wenn man sich ML empirisch forschend nähert? Es liegt zunächst nahe, sich vor allem für das zu interessieren, was unmittelbar mit dem Beruf der ML zusammenhängt: ihre Ausbildung im Rahmen von Studium und Referendariat, ihr Wissen, ihre Kompetenzen und vor allem ihr Handeln in der Unterrichtssituation. Im Standardwerk „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ (Terhart et al., 2014; 2011) wird das Inhaltsverzeichnis durch verschiedene Orientierungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung strukturiert, u.a.: „Lehrerprofessionalität – der

---

1 An dieser Stelle muss zumindest erwähnt werden, dass eigentlich alle hier gezogenen Grenzen unscharf sind: Zum Beispiel kann auch Diskursanalyse als empirischer Zugang betrachtet werden, auch wenn sie Daten untersucht, die zwar sorgsam ausgewählt, aber eben nicht im engeren Sinne ‚erzeugt‘ wurden.

strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf<sup>42</sup>, „das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf<sup>43</sup>, „doing teacher<sup>44</sup> – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive“<sup>44</sup> (Terhart et al., 2011, S. 5–6) und, laut Klaus-Jürgen Tillmann „quer“ dazu liegend (2011, S. 234), die „Aktionsforschung“<sup>45</sup>. Das Forschungsfeld, das durch diese Beschreibungen abgesteckt wird, zielt in jedem Fall in die Mitte der Tätigkeit von ML – und weist zugleich offene Ränder auf, denn das Handeln von ML im Unterricht leitet über zur eigentlichen Unterrichtsforschung, die noch einmal eine Fülle weiterer Orientierungen aufweist. Empirische Studien, die sich auf Unterricht oder auch auf ML-Bildung beziehen, können ebenfalls in den Pool der Texte zur ML-Forschung aufgenommen werden, denn die ML-Bildung ist – mehr oder weniger direkt – auf den späteren Beruf ausgerichtet, und Unterricht wird maßgeblich von den Entscheidungen und dem Handeln von Lehrkräften (mit)bestimmt.

Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, grobe historische Entwicklungslinien in einem Ausschnitt empirischer Forschung zu ML herauszuarbeiten. Damit das Vorhaben angesichts des begrenzten Raums in diesem Band gelingen kann, wird eine mehrfache Fokussierung vorgenommen, die die eben genannten erziehungswissenschaftlichen Orientierungen, die sich zu einem großen Teil auch in der Musikpädagogik finden,<sup>6</sup> weitgehend außer Acht lässt, und sich der Forschung zu ML in Bezug auf deren Biographie, deren Erfahrungen, Überzeugungen, Einstellungen etc. zuwendet. Diese erste Fokussierung führte zu der Entscheidung, nur Untersuchungen zu betrachten, in denen

- 
- 2 In diesem Ansatz steht das Handeln der Lehrkraft im Fokus der Aufmerksamkeit. Grundlegerend ist der Versuch, dessen „eigene Strukturlogik“ auszumachen und auf dieser Basis „Professionalisierungsdefizite und Professionalisierungsbedürftigkeit“ zu identifizieren (Helsper, 2011, S. 149). Der Begriff der Professionalität rückt eine „grundlegende[...] Handlungsbasierung“ und eine „strukturelle[...] Ungewissheit der professionellen Praxis“ in den Fokus (Helsper, 2011, S. 151).
  - 3 Expert:innen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in einem Feld gut auskennen und über das dafür nötige Wissen und Können verfügen. Übertragen auf den Lehrberuf wurden und werden bestimmte Wissensbestände und die Frage diskutiert, wie die entsprechende Expertise im Rahmen der Lehrer:innenbildung entwickelt werden kann (Krauss, 2011, S. 180–182).
  - 4 Mit dem so genannten „practice turn“ hielten kulturwissenschaftliche Betrachtungsweisen Einzug in die Pädagogik (Bennewitz, 2011, S. 193). Im Gefolge kam es zu einem Erstarren ethnographischer Ansätze, die letztlich die Frage zu erhellen versuchen, „wie“ pädagogische Praxen funktionieren, um auf diese Weise Spielräume und Veränderungsmöglichkeiten zu eröffnen (Bennewitz, 2011, S. 207).
  - 5 Wenn Lehrkräfte forschendes Handeln als Bestandteil ihrer Arbeit betrachten, zielen sie auf eine direkte Verbesserung ihrer Praxis ab (Tillmann, 2011, S. 235).
  - 6 Es gibt z. B. in den Arbeiten von Ulrike Kranefeld und ihren Kolleg:innen, etwa im Rahmen des JeKi-Forschungsprogramms (u. a. Kranefeld & Heberle, 2016), klare Bezüge zum Experten-Paradigma und in den Forschungen von Kleinen und anderen (2002 und 2004) Hinweise auf Forschungen im Sinne des Persönlichkeitsansatzes.

Musiklehrende als Personen im Mittelpunkt der Forschung stehen.<sup>7</sup> Im Folgenden werden also eine Reihe von Vorhaben betrachtet, in denen zum Beispiel biographische Aspekte erforscht werden und darüber hinaus Berufswahlentscheidungen und -motivationen, Musiklehrer:inneneinstellungen, Überzeugungen und Individuallkonzepte.

Das Vorhaben, diesen besonderen Ausschnitt der Forschung in der Musikpädagogik in einem Längsschnitt zu betrachten, wäre aber trotz der genannten rigiden Beschränkung nicht realisierbar ohne zwei weitere Fokussierungen, die der Anlage des Bandes folgen: Ausgewählt wurde nur Forschung zu Lehrpersonen des Faches Musik, die an allgemeinbildenden Schulen unterrichten. Musiklehrkräfte, die schwerpunktmäßig an anderen Lernorten arbeiten, werden hier nicht betrachtet, was allerdings bedeutet, dass man eine große Gruppe außer Acht lässt, die auch für schulischen Musikunterricht immer wichtiger wird. Die Forschung zu dieser Gruppe systematisierend zu erfassen, wäre natürlich ebenfalls ein lohnendes Unterfangen (vgl. Lessing & Stöger, 2018).

Die dritte Einschränkung folgt nochmals der Konzeption dieses Sammelbandes, ist aber auch inhaltlich bedeutsam: Im Folgenden wird nur deutschsprachige Forschungsliteratur betrachtet. Abgesehen davon, dass sich die Zahl der relevanten Forschungsarbeiten auch mit einer Ausweitung auf nur englischsprachige Publikationen mit einem Schlag vervielfacht hätte, bietet die Konzentration auf deutschsprachige Forschung die Möglichkeit, Verbindungen, Einflüsse und Wirkungen auszumachen. Diese werden in einem dicht vernetzten Feld wie der deutschsprachigen Musikpädagogik deutlicher sichtbar als in der Betrachtung mehrerer nebeneinander verlaufender Diskurse, die nur punktuell miteinander verbunden sind. Damit wird die unselige Beschränkung des Blicks, die die deutschsprachige Musikpädagogik generell kennzeichnet, fortgeschrieben, so dass an dieser Stelle nur angeregt werden kann, den hier vorgelegten Versuch auszuweiten, vielleicht mit einem anderen und vielleicht noch angemesseneren Zugriff. Und zuletzt muss noch eine Sorge erwähnt werden, die den Schreibprozess permanent begleitete: Abgesehen von bewussten und vermutlich angreifbaren Entscheidungen ist keineswegs klar, ob mit den hier ausgewerteten alle relevanten Veröffentlichungen gefunden wurden und ob es gelungen ist, der Breite und Diversität der Forschungsliteratur selbst zu diesem stark eingegrenzten Feld auch nur einigermaßen gerecht zu werden.<sup>8</sup>

---

7 Auch hierzu wird eine Orientierung im erziehungswissenschaftlichen Handbuch genannt: „Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf“: Hier steht die Person der Lehrkraft im Mittelpunkt. Anknüpfend an eine lange Tradition des pädagogischen Reflektierens über die Frage, was eine ‚gute‘ Lehrkraft ausmacht, entwickelte sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts eine psychologisch inspirierte Forschung, die mit Hilfe verschiedener Konstrukte, u. a. mit dem Ansatz der Persönlichkeitsmerkmale der „Big Five“, diese Frage zu beantworten versucht (Mayr, 2011, S. 125–127). Diese Engführung auf die (psychologisch inspirierte) Untersuchung der „Big Five“, also besonders wichtiger Persönlichkeitsmerkmale, die für die Erziehungswissenschaft vorgeschlagen wird, erscheint allerdings für die Musikpädagogik nicht sinnvoll, weil hier solche Studien nicht so zahlreich zu finden sind.

8 Es wurden allerdings deutlich mehr Titel untersucht, als in diesem Beitrag erwähnt werden können. Das trifft besonders auf neuere Publikationen zu, weil eine Nennung aller Studien

Zu erwarten sind in den folgenden Abschnitten keine Inhaltsangaben empirischer Studien, nicht die Zusammenfassung von Forschungsergebnissen, kein Kompendium wichtiger Befunde – solcherlei ist in anderen Beiträgen dieses Bandes festgehalten bzw. an anderer Stelle zu finden (u. a. Lessing & Stöger, 2018). Im Folgenden soll vielmehr bezogen auf einen begrenzten Ausschnitt der Forschungslandschaft beispielhaft erkundet werden, wie sich empirische musikpädagogische Forschung zur Person von ML in einer historischen Perspektive entwickelt hat.

## Theoretische Rahmungen

Um nun auf einer Metaebene empirische musikpädagogische Forschungsliteratur zur Person von ML zu betrachten, werden im Folgenden zwei theoretische Konzepte herangezogen. Sie helfen dabei, Entwicklungslinien dieser Forschung sichtbar zu machen:

- die Begriffe Denkstil und Denkkollektiv nach Ludwik Fleck, die Hermann J. Kaiser in die musikpädagogische Diskussion eingebracht hat,<sup>9</sup> und
- der Versuch der theoretischen Beschreibung fachdidaktischer Forschungsformate, der in der Religionsdidaktik entwickelt und in der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) diskutiert wird.

Diese beiden Konzepte werden im Folgenden in aller Kürze als theoretische Rahmungen skizziert.

### **Die Konstrukte Denkkollektiv und Denkstil von Ludwik Fleck**

Hermann J. Kaisers Anregung aufgreifend, lässt sich die musikpädagogische empirische Forschung zu ML auch mit Hilfe der beiden Konstrukte Denkstil und Denkkollektiv betrachten, die von dem Wissenschaftstheoretiker Ludwik Fleck entwickelt wurden. Mit Denkkollektiv ist eine Gruppe von Personen gemeint, die einen gemeinsamen Denkstil entwickelt (Kaiser, 2015, S. 34). Kaiser folgte mit der Einführung dieses Begriffspaares und dessen Anwendung auf die Musikpädagogik dem Impuls, eine lineare Perspektive auf die Disziplin Musikpädagogik als historischem Ablauf zu ergänzen durch ein „Querlesen von (Wissenschafts-)Geschichte“ (Kaiser, 2015, S. 33–34). Gemeint war damit der Versuch, „die Abhängigkeit, die Bestimmung von Ereignissen und deren Modifikation durch Gleichzeitiges zu bedenken und zu erforschen“ (Kaiser, 2015, S. 34). Kaiser kommt zu folgendem Ergebnis:

---

den Rahmen des Beitrags gesprengt hätte. Wenn also eine Veröffentlichung im Folgenden nicht explizit aufgeführt ist, bedeutet das nicht, dass sie nicht beachtet wurde.

9 Dem im Sommer 2021 verstorbenen Kollegen möchte ich diesen kleinen Beitrag in großer Dankbarkeit widmen.

- „Begriffe wie Denkstil und Denkkollektiv verweisen – da selbst prozessual gedacht – auf variable und flexible Wissenschaften, auf Wissenschaften im Fluss.
- Das Konzept erlaubt gleichzeitig verlaufende, aber auch divergierende und gegenläufige Prozesse strukturell einzubinden.
- Die Theorie der Denkstile und Denkkollektive ermöglicht, das Ineinandergreifen, aber auch das Auseinanderdriften wissenschaftlicher Entwicklungen als Resultate sozialer Tätigkeit zu begreifen.“ (Kaiser, 2015, S. 47)

### **Formate fachdidaktischer Forschung von Ulrich Riegel und Martin Rothgangel**

Eine zweite Möglichkeit, die ebenfalls dazu geeignet erscheint, den Blick auf die vorhandene Forschung theoretisch zu modellieren, stellt eine Anregung aus der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) dar, die seit längerem mit Hilfe von Projekten das Konstrukt „Formate fachdidaktischer Forschung“ entwickelt:

„Als ein ‚Format fachdidaktischer Forschung‘ wird die Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und forschungsorganisatorischen Aspekte bezeichnet, die bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisverwertung eines fachdidaktischen Forschungsvorhabens beschrieben werden können [...] Hierzu gehören u. a. Theoriebezug, Erkenntnisinteresse, Untersuchungs- bzw. Auswertungsmethoden und Vorgehensweisen bei Verwendung der gewonnenen Erkenntnisse.“ (Gesellschaft für Fachdidaktik, 2016, S. 2)

Besonders aktiv in diesem Feld sind die Religionsdidaktiker Ulrich Riegel und Martin Rothgangel (2021), die in ihrer Fachdidaktik im Rahmen einer so genannten ‚Delphi-Studie‘ in einer Vorstudie bereits mit religionsdidaktischen Expert:innen erste Sondierungen vorgenommen haben. Sie melden Zweifel an dem Versuch an, Forschungsformate lediglich durch die verwendeten Forschungsmethoden zu bestimmen, denn diese würden ja gewöhnlich auch in anderen Forschungsdisziplinen angewandt und erschienen deshalb kaum dazu geeignet, das Besondere eines fachdidaktischen Forschungsformats zu bestimmen. Stattdessen betonen sie „die formatierende Wirkung der drei Dimensionen Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche und Methodiken [...], welche gemeinsam einen dreidimensionalen Forschungsraum aufspannen“ (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 55). Dabei hätten sich in unterschiedlichen Formaten jeweils einzelne der Dimensionen als besonders prägend erwiesen, während andere sich als weniger bedeutsam herausgestellt hätten. Und schließlich heben sie noch zwei kontextuelle Aspekte hervor, nämlich als Erstes „Fragestellung“, „Erkenntnisinteresse“ und „Forschungsziel“: Insbesondere letzteres regele „das Zusammenspiel der drei Formatierungsdimensionen Bezugstheorien, Gegenstandsbereich und Methodiken“ (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 55). Und als Zweites sei noch bedeutsam, welche Personen in welchen institutionellen Kontexten forschen und wie sie ggf. in Drittmittelprojekte eingebunden sind (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 56). Hier gibt es eine Nähe zur Idee der Denkkollektive, denn dieses Konstrukt

stellt ebenfalls die Frage nach den Personen und deren wissenschaftlichen Orientierungen, die ja in Forschungsverbänden zumindest kommuniziert, wenn nicht gar gemeinsam entwickelt oder verfolgt werden.

So entwerfen Riegel und Rothgangel schließlich einen dreidimensionalen Raum, der, gerahmt von „kontextuellen Bedingungsfaktoren“, zwischen den drei Achsen „Bezugstheorien“, „Gegenstandsbereiche“ und „Methodiken“ aufgespannt ist. Das jeweilige Forschungsformat sei mitsamt der zugehörigen Erkenntnisfrage darin je individuell verortet. Die Autoren nehmen an, dass dieses Modell religionsdidaktischer Forschung auch für andere fachdidaktische Forschung hilfreich sein könnte (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 56). Hier sollen weder die von Riegel und Rothgangel in der Religionsdidaktik vorläufig gefundenen sieben Formate fachdidaktischer Forschung<sup>10</sup> im Hinblick auf ihre Geltung für die Musikpädagogik überprüft werden noch ist hier der Platz für eine ausführliche Diskussion dieses sicherlich in Teilen diskussionswürdigen Ansatzes<sup>11</sup>, sondern es soll – quasi probenhalber – in Bezug auf den ausgewählten Teil der Forschung zu ML der Versuch unternommen werden, das erläuterte Raster für die Betrachtung eines Ausschnitts musikpädagogischer Forschung zu verwenden. Zusätzlich wird die Theorie der „Denkstile“ und „-kollektive“ herangezogen, die dabei helfen soll, die Besonderheiten bestimmter Strömungen in der Musikpädagogik zu erfassen.

## Denkstile in der empirischen Forschung zu ML

Die beiden soeben skizzierten Systematiken sollen nun als Heuristik dienen, indem die „Formate fachdidaktischer Forschung“ den Blick auf bestimmte Aspekte der Forschung lenken, was dann dabei hilft, „Denkstile“ zu identifizieren – immer ausschließlich bezogen auf den bereits beschriebenen eingeschränkten Ausschnitt empirischer Forschung zu ML. Bei diesen Überlegungen spielt die Auffassung eine wichtige Rolle, dass Wissenschaft und Forschung das Resultat einer sozialen Tätigkeit darstellen.

Um die relevante Literatur zu untersuchen, wurden in einem ersten Schritt möglichst viele veröffentlichte empirische Studien zur Person von ML in Ausbildung und Beruf recherchiert<sup>12</sup>, in ein Jahresraster einsortiert und grob systematisiert. Auf der Art der Systematisierung basieren alle weiteren Überlegungen, weshalb deren Genese an dieser Stelle

---

10 „1. Wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung, 2. Theoretische Konzeptentwicklung, 3. Rekonstruktion von Lerngegenständen, 4. Entwicklungsforschung, 5. Wirksamkeitsforschung, 6. Einstellungen und Prä-Konzepte der AkteurInnen des Fachunterrichts sowie 7. Professions- und Professionalisierungsforschung bezüglich Lehrkräfte“ (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 60).

11 So wirft die Verwendung der Begriffe immer wieder Fragen nach Definitionen und Präzisierungen auf; zudem stellt sich die Frage, ob diese Systematisierung sich exklusiv auf fachdidaktische Forschung beziehen muss.

12 An dieser Stelle geht ein großer Dank an Moritz Kuck, der einen großen Teil der Literaturrecherche für diesen Text durchführte.

etwas ausführlicher dargestellt werden soll.<sup>13</sup> Als Theoriehintergrund fungierten bei diesem Schritt die drei Dimensionen der Formate fachdidaktischer Forschung, nämlich „Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche und Methodiken“ (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 55), wobei der erste Punkt der Bezugstheorien wegen der hier vorgenommenen Art der Untersuchung nicht klar genug erkennbar war. Er wurde deshalb zunächst probenhalber ersetzt durch eine offensichtliche Nähe zu anderen Wissenschafts- bzw. Forschungsdisziplinen, die sich vor allem in einer entsprechenden Begrifflichkeit niederschlug. Bei der vergleichenden Betrachtung der Studien wurden dann tatsächlich Unterschiede in Bezug auf verschiedene Parameter festgestellt, nämlich a) die Nähe zu anderen Forschungsdisziplinen als der Musikpädagogik, b) die verwendeten Forschungsmethoden, und zwar in der ganzen Spanne von Erhebungsmethoden bis zu umfassenderen methodologischen Ansätzen, sowie c) die Untersuchungsgegenstände. Diese Parameter wurden zunächst probenhalber und dann systematisch in den einzelnen Studien gesichtet. In einem zweiten Schritt wurden die Studien in Bezug auf diese Parameter miteinander verglichen und schließlich in Beziehung gesetzt. Dabei traten bestimmte Merkmale, die offenbar gruppenbildend wirkten, besonders hervor: Manchmal war eine besondere Häufung von Studien mit ähnlichen methodischen Settings zu beobachten, manchmal fiel auf, dass die Inhalte der Forschung einander ähnelten, und wieder andere Studien verband eine gemeinsame Anlehnung an andere Forschungsdisziplinen. So wurden schließlich vier Orientierungen in der empirischen Forschung zur ML benannt, die ganz offensichtlich inkompatibel sind, weil sie in unterschiedlichen Gewichtungen jeweils einzelne oder mehrere der genannten Dimensionen berücksichtigen bzw. miteinander kombinieren:

- Quantitative Fragebogenstudien
- Studien mit Nähe zur (musik-)pädagogischen Psychologie
- Qualitative Studien<sup>14</sup>
- Biographiestudien

Diesen Gruppen ließen sich mehr oder weniger alle recherchierten Veröffentlichungen zur ML zuordnen, wobei von vorneherein betont werden soll, dass die Orientierungen nicht trennscharf sind: Die meisten Biographiestudien hätten auch problemlos der qualitativen Forschung zugeordnet werden können, allerdings gab es eine große Zahl dieser Studien mit einem charakteristischen Profil, so dass entschieden wurde, sie als eigene Orientierung zu kennzeichnen. Die Systematik wurde also zwar mit Hilfe der genannten

---

13 Um eine vergleichende Untersuchung aller betrachteten Texte redlich durchzuführen, wäre eine sehr sorgfältige Analyse und kritische Betrachtung jeder einzelnen Veröffentlichung nötig gewesen, was im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden konnte. Also wurde auf der ‚Oberfläche‘ der Texte, also in Bezug auf Intention, theoretischen Hintergrund, Methodenwahl, Forschungsdesign und Untersuchungsgegenstand, nach Ähnlichkeiten und Unterschieden gesucht.

14 In diesem Beitrag fungiert der Begriff „qualitative Forschung“ als Oberbegriff, der auch rekonstruktive Verfahren im engeren Sinne einbezieht (vgl. Strübing, 2018, S. 2–3), auch wenn diese in der ML-Forschung erst in jüngerer Zeit in wachsender Zahl anzutreffen sind.

theoretischen Orientierungen, aber letztlich in einer Art induktiven Vorgehens aus der Besonderheit des Textkorpus heraus entwickelt.

In einer diachronen Betrachtung lassen sich nun die ausgewählten Veröffentlichungen mit Hilfe der Begriffe Denkstil bzw. Denkkollektiv gruppieren. Gerade weil die Idee der Denkstile darauf abzielt, die gegenseitige Beeinflussung verschiedener Forschungsansätze darzustellen, wurde eine synchrone mit einer diachronen Betrachtung kombiniert: Das Querlesen wurde quasi durch die Jahre geschoben und zwar in der Hoffnung, auf diese Weise Beziehungen zwischen verschiedenen Orientierungen zu entdecken. Bei diesem Versuch ergab sich folgendes Bild: Zwischen 1997 und 2002, also in einer Spanne von 25 Jahren, sind drei Zeitabschnitte auszumachen, die jeweils durch Veröffentlichungslücken von mehreren Jahren voneinander getrennt sind und in denen sich charakteristische Tendenzen erkennen lassen, die im Folgenden skizziert werden. Nach diesen drei einigermaßen gut beschreibbaren Phasen vor 2003 ändert sich ab 2004 das Bild grundsätzlich.

- 1977–1982: *Sondierung des Forschungsfeldes* vor allem mit Hilfe von Fragebogenerhebungen in primär deskriptiver Absicht: Peter Brömse führt eine Fragebogenstudie u. a. zu Lernzielen, Unterrichtsmethoden und Selbstbild von Musiklehrenden durch (1977); Hans-Günther Bastian verwendet dieselben Daten vier Jahre später in einer Veröffentlichung, in der er problematische Aspekte des Musikunterrichts aus Lehrendensicht darstellt (1981). Maria Luise Schulten befragt Lehramtsstudierende und Dozierende des Faches Musik zu ihren Idealvorstellungen von Musiklehrkräften (1979) und Dieter Zimmerschied (1978) veröffentlicht eine psychologische Untersuchung zur Studienmotivation. Die größte Studie aber führen Helmut Schaffrath, Erika Funk-Hennigs, Thomas Ott und Winfried Pape Ende der 1970er Jahre durch, nämlich „zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins“. Darin stellen sie die Erfassung der Ausstattung des Arbeitsplatzes von Musiklehrern, deren „fachpädagogische Defizite“ und Initiativen sowie fachdidaktische Orientierungen dar (Schaffrath et al. 1982, S. 12). Im selben Jahr veröffentlicht Norbert Linke (1982) eine Studie, die auf Gesprächen mit 45 Musiklehrenden beruht, wobei die Interviews allerdings nicht systematisch ausgewertet werden.

In den folgenden sieben Jahren wurden keine nennenswerten Veröffentlichungen zur Person von ML gefunden.

- 1990–1996: *Weiterführen deskriptiver Fragebogenstudien, daneben Aufkommen erster qualitativer, insbesondere biographischer Ansätze*: 1990 untersuchen Hans-Günther Bastian und Roland Hafen mit Hilfe einer Fragebogenerhebung, warum Fortbildung von Musiklehrenden zwar für wichtig gehalten, aber so wenig besucht wird. Ralf Meißner legt 1994 eine Studie vor, die eigentlich am Rande des Feldes der wissenschaftlichen Forschung liegt: 100 Lehrende füllen im Rahmen des AfS-Kongresses einen Fragebogen zu Zielvorstellungen, Methoden,

Musikstilen, Problemen ihres Musikunterrichts und zu ihrer Unterrichtsplanung aus. 1995 veröffentlicht Bastian Ergebnisse einer Befragung zur Studien- und Berufsmotivation angehender Musiklehrender, während Susanne Dannhorn 1996 die Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften zur „interkulturellen Musikerziehung“ vorlegt. In diesen Jahren publiziert Ulrich Günther zwei Texte zu ML, die auf Arbeiten von Studierenden beruhen, die ihrerseits mit Interviews (Günther, 1990) bzw. mit nachträglichem Lauten Denken zu Situationen aus videographiertem Unterricht (Günther, 1991) gearbeitet haben. Vor allem aber erstartet in dieser Zeit ein Strang biographischen Forschens: Heiner Gembris veröffentlicht 1991 Teilergebnisse einer größeren Erhebung. Sie stützen sich auf 35 Interviews mit Musiklehrkräften, die sich um deren musikalische Biographie und Berufspraxis drehen. Dietmar Pickert (1991 und 1992) legt eine Studie zu den außerschulischen musikalischen Aktivitäten von Musiklehrkräften vor, die auf der Auswertung sowohl von leitfadengestützten Interviews als auch standardisierter Fragebögen beruht. Wolfgang Pfeiffer (1994) untersucht die Zufriedenheit von Musiklehrkräften an bayerischen Gymnasien in einer ähnlichen Kombination aus Fragebögen und Interviews.

Es folgt eine Veröffentlichungspause von zwei Jahren.

- 1999–2002: *Schwerpunkt biographische Forschung*: In diesen Jahren werden vier Biographiestudien vorgelegt, vermutlich teilweise anlässlich der Wiedervereinigung Deutschlands: Sowohl Frauke Grimmer (1999) als auch Anke Krüger (2001) befragen Musiklehrkräfte der ehemaligen DDR. Wilfried Hansmann führt eine „biographie-analytische Untersuchung“ mit hessischen Musiklehrkräften zu „musikalischen Sinnwelten und professionellem LehrerInnenhandeln“ durch (2001). Außerdem arbeitet Noraldine Bailer über Studienabsolvent:innen der damaligen „Hochschule für Musik und darstellende Kunst“ in Wien, wobei sie neben der Auswertung von Archivmaterial und einer Fragebogenstudie einzelne Biographien vertiefter betrachtet (2002). Auf Basis qualitativer Daten reflektieren Günther Kleinen und Anja Rosenbrock (2002) anhand von Fallstudien über den „guten Musiklehrer“.

Das Jahr 2003 ohne Veröffentlichungen empirischer Studien zu ML markiert eine weitere Zäsur. Im Rückblick scheint es, als wären in den beschriebenen zweieinhalb Jahrzehnten zuvor vor allem Studien erschienen, die das Feld sondieren und zwar vorwiegend mit Hilfe deskriptiver Statistik und biographischer Methoden.

- 2004–2021:<sup>15</sup> *Parallelität verschiedener Ansätze*: In den Jahren nach 2004 lassen sich eine Fülle von Studien und mehrere nahezu gleich prominente Stränge beobachten: Mit etwa der gleichen Anzahl von Veröffentlichungen sind Studien mit einer Nähe zur (musik-)pädagogischen Psychologie zu finden sowie solche der qualitativen Forschung – wobei es kaum noch biographische Forschung gibt. Einen starken Strang bilden quantitative Erhebungen. Um die Charakteristika der Forschung zu ML zwischen 2004 bis 2021 zu erfassen, ist es auch sinnvoll, auf bestimmte zentrale Begriffe zu achten, über deren Erforschung jeweils mehrere Veröffentlichungen vorliegen. Am deutlichsten gilt das für die Konstrukte Selbstkonzept (Kleinen, 2004; Spychiger et al., 2007; Hammel, 2011), Motivation von Musiklehrkräften (Neuhaus, 2008; Weiß & Kiel, 2010; Hofbauer & Harnischmacher, 2013; Harnischmacher & Hofbauer, 2013; Harnischmacher, Blum & Hofbauer, 2017; Hofbauer, 2017b) und Professionswissen von Lehrkräften (Puffer & Hofmann, 2016; 2017). Diese Begriffe entstammen eher der pädagogischen Psychologie; die zugehörigen Studien sind aber zum größten Teil spezifisch musikpädagogisch, indem sie musikpädagogischen Intentionen und Fragestellungen folgen. Zusätzlich lässt sich beobachten, dass eine nennenswerte Anzahl von Studien nicht unbedingt die ‚großen Themen‘ in der Arbeit von Musiklehrkräften aufgreifen, sondern mit Hilfe quantitativer und/oder qualitativer Erhebungsmethoden den Blick der Lehrkräfte auf einzelne Bereiche des beruflichen Alltags anvisieren, wie zum Beispiel den Umgang mit Computern und Internet (Gerhardt, 2004; Eibach, Knolle & Münch, 2005), die Verwendung von Schulbüchern (Jünger, 2006), schulpraktisches Klavierspiel (Bialek, 2012; Seipel, 2013), Unterrichten von Musiktheorie (Ruf, 2014a), den Umgang mit Fortbildungen (Bechtel, 2014) und den mit der wahrgenommenen Heterogenität von Schüler:innen (Linn, 2017).

Betrachtet man diese 17 Jahre, ist also zum einen eine größere Heterogenität der parallelen Formate zu beobachten als in den vorab beschriebenen Zeitabschnitten. Das hängt sicherlich mit der größeren Zahl an Studien zusammen, die wiederum in der zunehmenden Professionalisierung der Disziplin Musikpädagogik begründet ist. Zum anderen gibt es aber auch innerhalb der Formate deutlicher erkennbare Verflechtungen und Kontinuitäten, die es nahelegen, den Begriff des Denkstils bzw. des Denkkollektivs zu verwenden. Wenn hier probenhalber die oben als „Orientierungen“ benannten Beschreibungen als Denkstile angesehen werden<sup>16</sup>, dann wird über die ganze Zeit seit 1977 hinweg das Auf-

---

15 Die Begrenzung auf das Jahr 2021 ist nur dem Umstand geschuldet, dass der vorliegende Text Anfang 2022 entstanden ist.

16 Kaiser dimensioniert Beispiele für Denkstile in der Musikpädagogik mit den Begriffen „Kultur“, „didaktische Strukturierung von Musikunterricht“ und „Lernen“ (2015, S. 43–45) deutlich umfangreicher. Andererseits wird hier ja nur ein Ausschnitt aus dem weiten Feld der Musikpädagogik in den Blick genommen und deshalb näher ‚herangezoomt‘.

kommen neuer Denkstile sichtbar, beispielsweise in den biographischen Forschungsansätzen der 1980er Jahre. Zusätzlich deutlich wird, dass vorangegangene Denkstile nicht unbedingt verschwinden, wenn neue auftauchen (vgl. Kaiser, 2015, S. 42): Von Anfang an und durchgehend sind Fragebogenstudien vertreten; auch Studien, die auf psychologischen Konzepten aufbauen, finden sich über die Jahre hinweg immer wieder. Zudem prägen bestimmte Akteur:innen über einen längeren Zeitraum hinweg die Forschungslandschaft, indem sie mehrere Veröffentlichungen, teilweise auch in der Bearbeitung derselben Daten, vorlegen.<sup>17</sup>

Bei der Analyse des ausgewählten Textkorpus<sup>4</sup> erwiesen sich die „Formate fachdidaktischer Forschung“ ebenfalls als hilfreich, allerdings nicht in allen Aspekten: Riegel und Rothgangel beziehen sich ja vor allem auf die „drei Dimensionen Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche und Methodiken“ (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 55). In der Analyse des betrachteten Textkorpus konnten Bezugstheorien, wie oben bereits erwähnt, in vielen, aber nicht in allen Fällen gleich gut erkannt werden, durchgängig aber die Gegenstandsbereiche und die verwendeten Forschungsmethoden. Darüber hinaus wird von Riegel und Rothgangel der wichtige Rahmen der „Forschungsfrage“, des „Erkenntnisinteresses“ bzw. des „Forschungsziels“ betont (2021, S. 55). Diese drei Begriffe berühren bei näherer Betrachtung allerdings unterschiedliche Ebenen: Während das Forschungsziel in vielen Fällen darin besteht, das Wissen über den ausgewählten Forschungsgegenstand mit Hilfe der gewählten Forschungsmethoden zu vermehren, ist die Entwicklung einer bearbeitbaren und präzisen Forschungsfrage in eher quantitativ orientierter Forschung der Ausgangspunkt der Designentwicklung; in qualitativer Forschung wird sie häufig erst zu einem etwas späteren Zeitpunkt des Forschungsprozesses genauer konturiert. Das interessanteste, weil übergreifende Konstrukt stellt das Erkenntnisinteresse dar: Es schließt die Motivation, eine Forschung zu beginnen, ebenso ein wie die Absicht, die mit dem Arbeitsprozess verbunden ist. Es ist zudem eng angebunden an den theoretischen Hintergrund, an epistemologische Grundannahmen, an die Forschungsmethoden und auch an den Gegenstand. Insofern würde ich dafür plädieren, diesem Konstrukt einen prominenteren Platz einzuräumen, als es Riegel und Rothgangel (2021) tun.

Auch auf die Gefahr vorschneller Vereinnahmungen hin könnte man also die oben dargestellten Denkstile in empirischer Forschung zu ML als spezifische Kombinationen der drei von Riegel und Rothgangel vorgeschlagenen Dimensionen „Bezugstheorien, Gegenstandsbereiche und Methodiken“ (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 55) interpretieren. Bezugstheorien wurden oben in der Betonung bestimmter zentraler Begriffe aufgerufen,

---

17 Um zu diskutieren, ob es in der Musikpädagogik Denkkollektive gibt, müsste sowohl geklärt werden, ab welcher Gruppengröße man sinnvollerweise von einem Denkkollektiv sprechen kann, als auch, welche Grenzen zu beachten sind: Sind Gruppen von Forschenden, die gemeinsam in Forschungsprogrammen arbeiten, schon ein Denkkollektiv? Häufig verfolgen sie durchaus divergente Projekte. Oder stellt beispielsweise ‚die‘ qualitative Forschung in der Forschung zu ML ein Denkkollektiv dar, auch wenn sich die Forschungsgegenstände und auch die methodischen Ansätze in den jeweiligen Projekten stark unterscheiden?

die teilweise aus verwandten Disziplinen stammen. Der Gegenstandsbereich war das Unterscheidungskriterium in Bezug auf die biographische Forschung. Die Forschungsmethoden bzw. -methodischen Ansätze fungierten als Unterscheidungskriterium zwischen den Strängen der quantitativen und qualitativen Studien. Nun soll in einem letzten Schritt noch einmal versucht werden, das Erkenntnisinteresse der oben identifizierten vier Orientierungen zu benennen – um auf diese Weise die Frage zu beantworten, was denn eigentlich Ergebnisse empirischer Forschung zur Person von ML sein können:

- **Quantitative Fragebogenstudien:** In diesen sowie in einigen Mixed-Method-Studien scheint sich das Erkenntnisinteresse vor allem darauf zu richten, einen Überblick über die Arbeitsbedingungen, Wahrnehmungen etc. von Musiklehrkräften zu ermöglichen. Es geht um eine Sondierung des Feldes, aber in einer Reihe von Studien auch um vertiefte Erkenntnisse über bestimmte Einzelthemen.
- **Studien einer (musik-)pädagogischen Psychologie:** Hier stehen häufig Konstrukte im Mittelpunkt, deren Aussagekraft und Bedeutung für die ML mit Hilfe von empirischen Studien ausgelotet wird (Beispiel: Selbstkonzept oder Motivation). Das Erkenntnisinteresse besteht häufig darin, bessere Erklärungen für das Handeln von Musiklehrkräften zu erhalten.
- **Qualitative Studien:** In einer Reihe von Interviewstudien werden vertiefte Untersuchungen einzelner Bereiche des Handelns von Lehrkräften auf Basis von Einzelfällen angestrebt, u. a. um die Heterogenität in Bezug auf die untersuchten Bereiche besser zu verstehen (zum Beispiel im Umgang mit dem Klavier im Unterricht; vgl. Seipel, 2013).
- **Biographiestudien:** Sie werden zwar in der überwiegenden Zahl der Fälle mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden durchgeführt, aber das Besondere und Charakteristische von Biographiestudien besteht darin, die zeitliche Dimension aus der Perspektive von Musiklehrkräften zu erschließen, um die Bedeutung bestimmter biographischer Elemente, aber auch die aktuelle Situation der Befragten vertiefter zu verstehen.

## Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein kleiner Ausschnitt empirischer Forschung zu ML im Hinblick auf gemeinsame Orientierungen untersucht. Als sensibilisierender Hintergrund für eine Heuristik wurden die Begriffe „Denkstil“ und „Denkkollektiv“ und Aspekte der „Formate fachdidaktischer Forschung“ an die einbezogenen Texte herangetragen. Beide boten wichtige Anregungen und Inspirationen, vor allem für die Untersuchung des ‚Korpus‘, aber auch für eine Sensibilisierung im Hinblick auf die Frage, welche Intentionen im Spiel sind, wenn ML beforscht wird. Auf Basis der Analyse vorhandener Forschungsliteratur wurden vier verschiedene Orientierungen identifiziert, denen sich die meisten

der herangezogenen Beiträge zuordnen ließen (quantitative Fragebogenstudien, Studien mit Nähe zur (musik-)pädagogischen Psychologie, qualitative Studien, Biographiestudien). Den Abschluss der Sichtung bilden nun einige weiterführende Gedanken zu der Frage, was bei empirischer Erforschung vor allem personenbezogener Aspekte von ML in den Blick gerät und was nicht. Zunächst werden einige Aspekte aufgeführt, die während der Sichtung der ausgewählten Studien auffielen:

1. Der vorab getroffenen Auswahl entsprechend ist den meisten Studien gemeinsam, dass sie die Perspektive der Musiklehrenden zur Grundlage der Untersuchung machen und zwar gleichgültig, ob sie diese mit Hilfe von Fragebögen oder von Interviews erfassen. So wertvoll die Betroffenenperspektive ist, so einschränkend ist sie zugleich: Andere Perspektiven werden eher selten erforscht und bleiben damit fast unsichtbar – zum Beispiel die von Schüler:innen, die eine ganz eigene Sicht auf Musiklehrkräfte haben.
2. Die forschenden Sondierungen gehen entweder in die Breite (z. B. in Form von groß angelegten Fragebogenstudien) oder sie orientieren sich am Einzelfall. Was die erste Option an Übersicht ermöglicht, verliert sie im Detail. Die zweite Option wirft die komplexe Frage nach der Aussagekraft der Ergebnisse von Einzelfallstudien insbesondere im Rahmen der Biographieforschung auf.
3. Wenn man vorformulierte und -definierte Konstrukte nutzt, die eine theoretische Schleppe, teilweise aus anderen Forschungsdisziplinen, hinter sich herziehen, erlaubt das u. a. einen Vergleich mit anderen Gruppen von Menschen, aber gleichzeitig werden interessante Besonderheiten, die mit dem spezifischen Berufsfeld (hier: von Musiklehrkräften) zusammenhängen, aber außerhalb des jeweiligen theoretischen Blickwinkels liegen, nicht ohne Weiteres erfasst.
4. Auffallend ist der starke Strang der musikpädagogischen Biographieforschung in Bezug auf ML. Abgesehen davon, dass das Aufkommen dieser Studien zeitlich einem entsprechenden Trend in den Erziehungswissenschaften folgt, könnte auch ein Grund darin liegen, dass Musiklehrkräfte im Unterschied zu Lehrenden so genannter nicht ästhetischer Fächer immer auch auf eine künstlerische Biographie zurückblicken, deren Verhältnis zu ihrem pädagogischen Handeln besonders relevant ist, weil ästhetische Fragen auch im Unterricht eine zentrale Rolle spielen. Die Intention, diese Spannung zwischen dem Künstlerischen und dem Pädagogischen in den Biographien der Musiklehrkräfte zu durchdringen, vereint viele biographische Studien.
5. Dass personenbezogene Aspekte von ML noch recht wenig erforscht sind, stellt sicherlich nur einen Grund dafür dar, dass es bis heute eine recht hohe Anzahl qualitativer Studien in der Musikpädagogik gibt. Ein zweiter Grund könnte darin liegen, dass sich für die Forschung zu ML, in der ästhetische Bildungsprozesse eine derart prominente Rolle spielen, eher offene qualitative Methoden in besonderer Weise anbieten – was nicht bedeutet, dass nicht quantitative Studien ebenfalls dringend benötigt werden, um die Biographien, die Einstellungen, aber

auch die Profession von Musiklehrkräften besser verstehen und ggf. weiterentwickeln zu können.

Festzuhalten ist also, dass je nach gewähltem Forschungsansatz bestimmte Phänomene in den Blick geraten und andere nicht. Anders formuliert: Die Wahl des Untersuchungsgegenstandes, der Forschungsmethoden und des theoretischen Hintergrundes, die in aller Regel a priori getroffen wird, führt zwar nicht zwangsläufig zu bestimmten Ergebnissen, aber sie steckt sozusagen das Feld ab, in dem die Ergebnisse voraussichtlich liegen werden. Musikpädagogische Forschung wird aber nicht nur zur Vermehrung von Wissen durchgeführt, sondern häufig in der Absicht, zu einer Veränderung oder Verbesserung beizutragen. Aus welchen Quellen speisen sich Hinweise auf sinnvolle Veränderungsmöglichkeiten? Hier wären m. E. vier zu nennen:

- *Erwartbare Befunde*: Wenn beispielsweise in quantitativen Befragungen bestimmte Arbeitsbedingungen von Lehrkräften als belastend markiert werden, dann liefert die Perspektive der Beteiligten direkte Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten (vgl. Schaffrath et al., 1982).
- *Nicht erwartete Themen in den Daten*: Nicht nur, aber vor allem bei qualitativen Datenerhebungen, die immer durch ein gewisses Maß an Offenheit geprägt sind, erfahren die Forschenden in der Regel mehr und anderes, als sie gefragt haben. In einem Projekt der JeKi-Begleitforschung, in dem das Thema individuelle Förderung im Mittelpunkt stehen sollte, sprachen die befragten Lehrkräfte beispielsweise so intensiv über die Kooperation zwischen Musikschule und Grundschule, dass aus den Interviews klare Hinweise auf problematische Aspekte der Kooperation und auch auf Veränderungswünsche von Seiten der Lehrenden gewonnen werden konnten (Niessen, 2014). Gerade dass diese Befunde nicht erwartet wurden, dokumentiert ihre besondere Relevanz für die Befragten.
- *Konfrontation der gewonnenen Ergebnisse mit gesellschaftlichen Diskursen*: In der Art und Weise, wie Lehrkräfte beispielsweise über Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte sprechen, spiegeln sich gesellschaftliche Diskurse, deren Bedeutung im schulischen Alltag mit Hilfe empirischer Forschung offengelegt werden kann (Niessen, 2020). Auf diese Weise lässt sich – bei aller gebotenen Vorsicht – ein kritischer Zugriff auch im empirischen Forschen verwirklichen, der über den gewählten Rahmen hinauszudeuten vermag (Günster & Niessen, 2022).
- *Musikpädagogische Reflexion*: Die meisten empirisch Forschenden gehen im Anschluss an die Präsentation ihrer Ergebnisse über die bloße Feststellung eines status quo hinaus. Auf Basis ihrer Ergebnisse formulieren sie Hinweise darauf, was anders und besser gestaltet werden sollte oder könnte. Das tun sie als Musikpädagog:innen, die im Forschungsprozess einen vertieften Einblick in das beforschte Feld gewonnen haben.

Die zuletzt geäußerten Gedanken lassen sich vermutlich auch auf Forschung zu ML-Bildung und Unterrichtsforschung übertragen, die ja im vorliegenden Beitrag aus Gründen der Realisierbarkeit der kleinen Studie ausgespart wurden und die hier bedauerlicherweise nicht in ausreichendem Umfang genannt werden können. Es ist aber zumindest wichtig zu erwähnen, dass neben immer zahlreicher werdenden Studien zur ML-Bildung (u. a. Puffer, 2013; Prantl & Wallbaum, 2017) die jüngst geförderte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in der Musikpädagogik in diesem Feld viele interessante Forschungsprojekte angestoßen hat (u. a. Heberle, 2018). Darüber hinaus gibt es auch in der Musikpädagogik zunehmend mehr und inzwischen zahlreiche Projekte, die ausdrücklich das ML-Handeln im Unterricht beforschen, so z. B. Handlungsmuster in der Lernbegleitung beim Musik-Erfinden (Kranefeld & Mause, 2020; Jeismann & Kranefeld, 2021). Kulturwissenschaftliche Zugriffe (des „doing teacher“ s. o.), praxeologische bzw. ethnographische Studien (vgl. u. a. Blanchard, 2019), die häufig auf In-situ-Daten zurückgreifen, versprechen zudem interessante Ergebnisse, denn sie sind darauf ausgerichtet, auch den Rahmen des Handelns mitzuerforschen. In neueren Ansätzen wie im Design Based Research oder im Künstlerischen Forschen ist eine Veränderung der vorgefundenen musikpädagogischen ‚Praxis‘ (sowohl in Schule als auch in Hochschule bzw. Universität) Bestandteil des Arbeitsprozesses (u. a. Lehmann-Wermser & Konrad, 2016; Buchborn et al., 2022).

Diese beispielhaften Hinweise mögen abschließend als Plädoyer dafür gelesen werden, empirische Forschung zu ML über die hier getroffene Auswahl hinaus zu rezipieren und die Aufmerksamkeit auch auf verwandte Felder und Themen zu richten. Erst in der Vielfalt empirischer Forschung zu ML offenbart sich ihr Potenzial.



# Musiklehrer:innenbildung in der Grundschule

*Gabriele Schellberg*

## Spezifika des Musikunterrichts

Niemand kann sich der körperlichen Erfahrung von Musik entziehen, denn wir können die Ohren nicht verschließen. Menschen reagieren somatisch und psychisch auf Rhythmen und Musik, „laute Musik dringt im wahrsten Sinne des Wortes in den Menschen ein“ (Gretsch & Gotzel, 2021, S. 367). Die Teilhabe an musikalischer Praxis ist körperlich (Embodiment), während die Entschlüsselung von Musik mittels Zeichensystemen (wie Partituren) kognitiv geschieht. Rhythmus und Musik stellen die „Urformen gemeinschaftsstiftender Resonanzphänomene“ dar (Gretsch & Gotzel, 2021, S. 367). „Wenn Musik-Erleben im Kollektiv stattfindet und das gemeinschaftliche Erleben mit einer musik-induzierten, besonderen körperlichen und mentalen Aktivierung einhergeht, entfalten diese vervielfältigten Resonanz erlebnismomente einen ungeheuren Sog“ (Gretsch & Gotzel, 2021, S. 367), wie es bei Rockkonzerten oder bei Fußballgesängen erlebt werden kann. Solche Gemeinschaftserlebnisse können auch aktiv herbeigeführt werden und im Musikunterricht erlebbar werden. Musik kann damit mehr als nur eine anthropologisch angelegte Freude an der Musik wecken/fördern/bewirken/bewusstmachen, sondern darüber hinaus ein Resonanz erleben erzeugen. Daher sollten alle Kinder unabhängig von familiären Interessen und sozioökonomischen Bedingungen die Chance haben, im Musikunterricht der Grundschule Musik aktiv zu erleben, ein Interesse dafür zu entwickeln und sich musikalische Kompetenzen des Musikmachens aneignen zu können (Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 14). Dazu braucht es ausreichend viele Musiklehrkräfte.

## Drei Wege zum/zur Musiklehrenden in der Grundschule

Wer in der Grundschule Musikunterricht erteilt, hat meist nicht Musik studiert. Die Studie zur Situation des Musikunterrichts in Grundschulen (Lehmann-Wermser et al., 2020) zeigt, dass es den Grundschulen in Deutschland an ausgebildeten Musiklehrer:innen fehlt. Deutlich weniger als die Hälfte des vorgeschriebenen Musikunterrichts (42,7 %) wurden von Musiklehrkräften erteilt. Damit wird die Mehrheit der Musikstunden von Lehrkräften erteilt, die das Fach Musik nicht studiert haben. Deren Anteil variiert in den

verschiedenen Bundesländern von 72,5 % bis 11,4 %. Aufgrund des Klassenlehrer:innenprinzips unterrichten ausgebildete Musiklehrkräfte maximal ein Viertel ihrer Stunden im Fach Musik (Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 102) und können so den Bedarf nicht decken. Hinzu kommt, dass die vorhandenen Musiklehrkräfte ungünstig verteilt sind oder dass es an manchen Schulen keine Musiklehrkräfte gibt. Damit sinkt in den betroffenen Schulen auch die Möglichkeit der internen, informellen Qualifizierung durch kollegiale Beratung oder der Bereitstellung eines differenzierten Angebots (Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 108).

Musik kann man im Studium als

- Unterrichtsfach (mit Eignungsprüfung an einer Musikhochschule oder Universität),
- Didaktikfach/Drittelfach/Klein- oder Ergänzungsfach (ohne Eignungsprüfung im Rahmen des Lehramtsstudiums einer Universität) oder
- Pflichtseminar (z. B. im bayerischen Grundschullehramtsstudium) studieren.

Damit starten zu Beginn der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung die Seminare im Referendariat mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Der Anteil von Musikprüfungen an allen Fachprüfungen bei grundschulrelevanten Lehramtsabschlüssen für die Grundschule beträgt nur zwischen 0,6 % und 5,1 % (Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 107). Damit verfügt nur eine kleine Gruppe von Grundschullehrkräften über eine umfassende musikalische Bildung. Studierende im Didaktikfach/Drittelfach/kleinen Fach haben im Vergleich dazu eine geringere künstlerisch-pädagogische Fachpraxis erworben, sind allerdings klar im Vorteil gegenüber angehenden Lehrkräften, die Musik nicht studiert haben.

Musiklehrkräfte der Grundschule wiesen in einer Studie von Hofbauer und Harnischmacher (2018) im Vergleich zu gymnasialen Musiklehrkräften eine etwas geringere Motivation auf. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Grundschullehrkräfte ihr Studium an einer Universität absolvierten und im Vergleich zu Musikhochschulstudierenden weniger künstlerisch-pädagogische Fachpraxis erwerben konnten, was sich wiederum in der Motivation musikpädagogischen Handelns widerspiegelt (Hofbauer & Harnischmacher, 2018, S. 181). Die Kompetenzorientierung von Grundschullehrkräften wurde in der Studie auch durch die Musizierpraxis beeinflusst. Dieser Effekt war zwar gering, zeigt aber, dass instrumental- und vokalpraktische Kompetenzen der Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem tatsächlichen Unterricht in der Schule stehen könnten (Hofbauer & Harnischmacher, 2018, S. 180–181).

Da die Studienanfängerzahlen im Fach Musik rückläufig sind, wird sich auch langfristig die Versorgung mit qualifiziertem Musikunterricht in den nächsten Jahren in vielen deutschen Bundesländern verschlechtern (Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 108). Als Konsequenz dieses Mangels an Musiklehrkräften sollten Institutionen der Lehrkräftebildung musikpädagogische Lehrveranstaltungen für alle Grundschullehramtsstudierenden anbieten, die Musik nicht als Fach studieren. Ein solches Angebot gibt es z. B.

bereits in Bayern in Form der so genannten *Basisqualifikation* für Kunst, Musik und Sport, falls diese Fächer im Studium nicht gewählt wurden.

## Studieninhalte

Abgeleitet von den bundesweit einheitlichen „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2019a) gibt es länderspezifische Lehramtsprüfungsordnungen, die jede Hochschule individuell in konkrete Studienordnungen umsetzt. Die Studieninhalte gliedern sich in die Bereiche

- **Musikpraxis** (künstlerisch-praktische Ausbildung im Einzelunterricht auf mindestens einem Instrument und im Gesang; schulpraktisches Musizieren und Ensembleleitung)
- **Fachwissenschaft**
  - Musiktheorie (Gehörbildung, Harmonielehre, Arrangement)
  - Musikwissenschaft (Musikgeschichte, Problemstellungen und Forschungsmethoden der musikwissenschaftlichen Teildisziplinen)
  - Musikpädagogik (Theorien und Modelle des Musiklernens; Bereiche und Methoden musikpädagogischer Forschung)
- **Fachdidaktik/Musikdidaktik** (Konzeptionen, Handlungsfelder und Methoden des Unterrichts einschließlich der Berücksichtigung von Aspekten der Interkulturalität und Inklusion sowie des Einsatzes von Medien; Planung und Analyse von Musikunterricht) (KMK, 2019a)
- **Praktika oder Praxissemester** haben je nach Studiengang unterschiedlichen Umfang. Didaktikfachstudierende haben weit weniger Zeit für musikalische Inhalte im Rahmen ihres Lehramtsstudiums im Vergleich zu Musik als Unterrichtsfach. Im Pflicht- oder Ergänzungsfach sind es nur noch ein oder zwei Seminare im gesamten Studium. Praktika bieten Möglichkeiten (musik-)unterrichtlichen Kompetenzerwerbs (Herbst, 2018). Für Musik-Didaktikfachstudierende ist das Musikpraktikum allerdings keine Pflicht. Aus diesem Grund kann nur ein kleiner Teil der Studierenden auch tatsächlich die Möglichkeiten eines musikunterrichtlichen Kompetenzerwerbs im Rahmen des Praktikums nutzen. Praktika müssen gut begleitet werden, am besten von in Qualifizierungsprogrammen ausgebildeten Mentoren und Mentorinnen (Malmberg, 2021). Das Studium umfasst allerdings nur die erste Phase der Lehrkräftebildung und sollte mit den weiteren Phasen sehr gut vernetzt werden. Dafür zeigt Lutz (2021) einige Möglichkeiten auf.