

## **Exposé für die Annahme als Doktorandin**

Arbeitstitel:

# **Einfluss der Praxiserfahrung von Lehr- amtsstudierenden auf die Kompetenz im Bereich des Klassenmusizierens**

eingereicht bei:

Prof. Dr. Lars Oberhaus

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fakultät III

Institut für Musik

vorgelegt von:

Susanne Stamm

Oldenburg, Oktober 2013

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Klassenmusizieren .....	2
2.1	Definition Klassenmusizieren .....	2
2.2	Vertiefungsmodelle .....	3
3	Das Promotionsprogramm „Lernprozesse im Übergang Praxisphasen“ (LÜP) ..	5
4	Stand der Forschung .....	6
4.1	Lehrerbezogene Forschung zum Thema Klassenmusizieren .....	7
4.1.1	Ergebnisse aus dem JeKi-Forschungsprogramm.....	7
4.1.2	Ergebnisse der quantitativen Untersuchung von Loritz 2008 als Bestandsaufnahme zum Klassenmusizieren .....	9
4.1.3	Ergebnisse aus dem Bereich der Arbeitszufriedenheits- und Belastungsforschung von Musik- und Musikschullehrkräften .....	9
4.2	Empirische Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium .....	11
4.3	Empirische Untersuchungen zu Wirksamkeit und Relevanz integrierter Praxisteile in der Lehramts-Ausbildung.....	11
5	Fragestellungen.....	12
6	Forschungsstrategie und –design .....	14
7	Vorläufige Gliederung der Dissertation.....	19
8	Arbeits- und Zeitplan .....	22
	Literaturverzeichnis.....	23

# 1 Einleitung

Seit den 1980er Jahren nimmt das Musizieren im Klassenverband der allgemeinbildenden Schulen, teilweise geprägt von der Entwicklung einer Didaktik populärer Musik durch Volker Schütz und Dieter Lugert (vgl. Terhag 2013), stetig zu (vgl. Bähr et al. 2001, S. 131). Mehrfach wird in der aktuellen Literatur von einem „Boom“ gesprochen (vgl. u. a. Nimczik 2005, S. 125; Striegel 2005, S. 118; Jank 2005, S. 110), der sich nach Werner Jank jedoch vor allem auf ein Ansteigen von Publikationen bezieht (vgl. Jank 2005, S. 110). Dieser Trend wurde zum einen durch Profilbildung, fortschreitende Schulautonomie und Ganztagschule (vgl. Bähr 2005a, S. 159) ausgelöst. Zum anderen beeinflusste die Unzufriedenheit der Musiklehrer<sup>1</sup> mit der Situation und Ergebnissen des regulären Musikunterrichts, geringe Akzeptanz und geringes Prestige des Fachs Musik bei Schülern, Eltern, Kollegien und Politikern diese Entwicklung (vgl. Jank 2005, S. 109).

Das Musizieren in der allgemeinbildenden Schule weist zwischen den Polen einer musikpraktischen Ausrichtung (einhergehend mit den ideologischen Aspekten einer „musischer Erziehung“ nach Fritz Jöde und Walther Hensel (vgl. Gruhn 2003, S. 221)) und einer Theorieorientierung mittels „Kunstwerkorientierung“ beeinflusst durch Theodor Adorno und Michael Alt (vgl. ebd., S. 293–304) „eine lange und vielfältigem Wandel unterworfenen Geschichte“ (Bähr 2005a, S. 159) auf. Nach Jürgen Terhag sind „die Erwartungen von Kindern, Jugendlichen, Eltern und der Politik an den Musikunterricht [...] untrennbar mit Musizier-Erlebnissen verknüpft“ (Terhag 2013) und stehen daher „nicht selten in Widerspruch“ (ebd.) zur „fachhistorisch begründete[n] Vorsicht gegenüber dem Klassenmusizieren“ (ebd.) der Musikpädagogen. Auch im Musik-Lehramtsstudium spiegelt sich eine Differenz zwischen Theorie und Praxis wider: Studierende stehen vor der Herausforderung, neben künstlerisch-wissenschaftlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (musik)pädagogische Praxis zu erwerben. Letztere führt nach Terhag „in den meisten Ausbildungsinstitutionen jedoch noch ein Schattendasein“ (ebd.), denn das Studium wird oftmals als „zu theoretisch“ (ebd.) beschrieben.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

Das anstehende Dissertationsvorhaben beschäftigt sich daher mit dem Einfluss der Praxiserfahrung auf die Kompetenz von Lehramtsstudierenden im Bereich des Klassenmusizierens.

Die Bearbeitung des gewählten Themas soll ausgehend von der Musikdidaktik einerseits einen Beitrag zur Lehrerbildung und –professionalisierung leisten. Andererseits soll es im Sinne einer „Grundlagenforschung“ zu dem empirisch bisher wenig durchleuchteten Klassenmusizieren beitragen.

## **2 Klassenmusizieren**

Im Folgenden soll eine Einführung in den Forschungsgegenstand erfolgen. Dazu wird zunächst das Klassenmusizieren definiert sowie anschließend verschiedene Modelle vorgestellt und voneinander abgegrenzt.

### **2.1 Definition Klassenmusizieren**

Die anfänglich verwendeten Bezeichnungen „Musikmachen im Klassenunterricht“ oder „Musikmachen – der instrumentale Bereich“ finden in der aktuellen Literatur kaum noch Gebrauch und wurden zunehmend durch den Begriff des Klassenmusizierens ersetzt (vgl. Schneider 2005, S. 132).

In der Literatur findet sich dazu keine eindeutige Definition. Die Frage, „welche“ bzw. „wie viel“ musikalische Praxis das Klassenmusizieren beinhaltet, wird unterschiedlich beantwortet. Die verschiedenen Ansätze sind zum Teil von der in der Geschichte der Musikerziehung kontrovers geführten Diskussion darüber, wie viel Praxis Musikunterricht umfassen soll bzw. darf, geprägt.

Schneider beispielsweise bezieht die Historie mit ein und definiert diesen somit als „Intensivierung des instrumentalen Musizierens in der Schulklasse seit den 1990er Jahren“ (ebd.). Nach Wallbaum ist Klassenmusizieren „eine über einen längeren Zeitraum unternommene musikalische Praxis, bei der jeder Einzelne einen Teil des gemeinsamen Gesamtklangs erzeugt“ (vgl. Wallbaum 2005, S. 72) und bei dem „auf das Erscheinen einer musikalischen Qualität hingearbeitet wird“ (ebd., 86). Für Erwe besteht der Unterschied des Musizierens im Unterricht gegenüber klassenübergreifender Musiziergruppen in einer stärkeren Prozess- denn

Produktorientierung (vgl. Erwe 1995, S. 254). Eine umfangreiche Definition liefert Bähr:

„Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein bildenden Schule eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe. Klassenmusizieren ist didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene – einzeln bzw. in Kombinationen. Als musikalischer Lernprozess und als ästhetisch-musikalische Gebrauchspraxis enthält Klassenmusizieren sowohl Anteile von musikalischem Handwerk und von künstlerischer Ausübung als auch von Reflexion der Material- und Bedeutungsdimension von Musik sowie der musikalischen Handlungen. [...] Als Klassenmusizieren werden demnach alle auf Musik bezogene Tätigkeiten verstanden, die aktives Musizieren beinhalten – einschließlich der Reflexion von Gegenstand und Tätigkeit.“ (Bähr 2005a, S. 160)

Die von Bähr vorgeschlagene Definition enthält zwei Elemente: Klassenmusizieren als Praxis, d.h. als „musikalisches Tun“ sowie Reflexion von Musik. Für das anstehende Dissertationsprojekt erfolgt aufgrund einer meines Erachtens besseren Operationalisier- und Beobachtbarkeit eine Beschränkung auf den ersten Teil. Im Sinne einer Arbeitsdefinition ist Klassenmusizieren im Folgenden als musikalische Praxis zu verstehen. Nach Bähr bedeutet dies

„eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe [an der allgemein bildenden Schule; S. S.]. Klassenmusizieren ist didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene – einzeln bzw. in Kombinationen.“ (ebd.).

Anmerkung: Während Arendt „Klassenmusizieren“ mit „Musikklasse“ gleichsetzt und das projektmäßige Musizieren im Musikunterricht als nicht dazugehörend betrachtet (vgl. Arendt 2009, S. 15), beziehe ich letztgenanntes bewusst mit ein.

## **2.2 Vertiefungsmodelle**

Klassenmusizieren kann im, als oder neben dem Musikunterricht stattfinden (vgl. Rolle 2005, S. 62). Neben dem gemeinsamen Musizieren im „regulären“ Musik-

unterricht gibt es verschiedene Vertiefungsmodelle wie den „erweiterten Musikunterricht“ (Bähr 2005a, S. 161), die „Musikklassse“ (ebd., 161f) und sogenannte „Einwahlmodelle“ (Bähr et al. 2001, S. 140). Eine ergänzende Zusammenarbeit zwischen Lehrern der allgemeinbildenden Schule und Musikschule im Bereich des instrumentalen Musizierens ist nach Fuchs in diesem Kontext „sinnvoll und ertragreich“ (Fuchs 1998, S. 9).

Erweiterter Musikunterricht bezeichnet vor allem eine quantitative Ausdehnung des regulären Musikunterrichts. Zentraler Gedanke ist dabei die Intensivierung musikpraktischen Lernens. In Form und Inhalt unterschiedlich ausgeprägt wird dieses zusätzliche Musik-Lernangebot in den Stundenplan integriert und kann in Kooperation mit Musikschulen oder Vereinen stattfinden. Mögliche Gestaltungsweisen sind dabei Früherziehung, Instrumentalunterricht, sowie Musikklassen (vgl. Bähr 2005a, S. 161).

Die Musikklassse ist eine besondere und die scheinbar erfolgreichste Form des erweiterten Musikunterrichts (vgl. ebd., 161f). Dabei lernen alle Schüler einer Klasse ein Instrument oder bilden eine Gesangsklasse. Sie erhalten mindestens zwei Wochenstunden Musik, die in den Stundenplan integriert sind und in denen die Gewichtung instrumentales Lernen/sonstiges Musiklernen unterschiedlich ist. Die Schüler spielen außerdem in einem Ensemble oder singen in einem Chor. Es finden sowohl Modelle mit Streichern, Bläsern, Keyboards, Gitarren, Perkussion, Blockflöten, Steckbundmonochorden und Gesangsklassen etc., als auch gemischte Formen mit verschiedenen Orchesterinstrumenten oder mehreren Bandinstrumenten Verwendung (vgl. ebd.). Musikklassen haben keine direkten historischen Vorläufer in Deutschland, sondern beziehen sich ursprünglich in ihren Konzepten für Streicher- oder Bläserklassenunterricht auf Vorbilder aus Amerika und Kanada (vgl. Bähr 2005b, S. 172). Zu nennen ist hier beispielsweise die Streicherklassenmethode aus den 1970er Jahren nach Paul Rolland, einem amerikanischen Violinpädagogen (vgl. Zingsem 2013). Am häufigsten sind die Musikklassen in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe angesiedelt, es zeigen sich aber Tendenzen einer Ausweitung in den Grundschulbereich und in die Mittelstufe. Über die deutschlandweite Verbreitung lassen sich bisher keine genauen Zahlen angeben (vgl. Bähr 2005a, S. 161–162). Aktuell existieren fast 2.000 Yamaha-

Bläserklassen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. Yamaha Music Europe GmbH 2013, S. 3)

Eine verwandte Form der Musikklasse stellen die sogenannten Einwahlmodelle dar: Dabei haben Schüler mehrerer Schulklassen oder ganzer Jahrgänge die Möglichkeit, sich zusätzlich zum regulären Musikunterricht in Instrumentalunterricht oder Ensemblestunden „einzuwählen“ (vgl. Bähr/Jank/Schwab 2001, 140f).

In der Literatur finden sich verschiedene theoretische Begründungsansätze, die von der „Grundforderung nachhaltigen Lernens im Musikunterricht“ (Grüneberg 2008, S. 14) ausgehen: Diese sind konzeptioneller (Handlungsorientierung), motivationaler (Freude am Musizieren), lerntheoretischer (von Handeln zum Verstehen), methodischer (Methodenwechsel, Differenzierung), inhaltlicher (Vielfalt der Musik), sowie anthropologischer (Kreativität, Ausdruck) Art (vgl. Schneider 2005, S. 133).

### **3 Das Promotionsprogramm „Lernprozesse im Übergang Praxisphasen“ (LÜP)**

Das Promotionsprogramm *Lernprozesse im Übergang – Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren-* (LÜP) „rückt die Lehramtsstudierenden in ihrer Doppelrolle als Lernende und zugleich Lehrende in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses“ (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2012, S. 3).

Als Lehrende sind die Studierenden in der Verantwortung, Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Zugleich sind sie Lernende, die vor der Herausforderung stehen, das erworbene Fach-, Reflexions- und Planungswissen umzusetzen und weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 3). „Die Lernprozesse der Studierenden in der Rolle von Lehrenden stehen also in Wechselbeziehung a) zum expliziten fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissen, das an der Hochschule erworben wird, und b) zu den Lern- und Denkprozessen von Schülerinnen und Schülern in dem von den Studierenden durchgeführten Unterricht.“ (ebd., S. 3). Ziel ist einerseits fachdidaktische Grundlagenforschung und andererseits das Beitragen zur Qualitätssicherung der universitären Lehramtsausbildung (vgl. ebd., S. 3).

Im Fokus stehen vor allem die Wechselwirkungen bzw. Abhängigkeiten dreier Lernprozessebenen: Erwerb und Anwendung domänenspezifischen fachlichen bzw. allgemein-didaktischen und fachdidaktischen Wissens, fachdidaktische Entscheidungen sowie Wahrnehmung und Interpretation von Denk- und Lernprozessen von Schülern (vgl. ebd., S. 4). Die folgende Grafik veranschaulicht den beschriebenen Sachverhalt:



Abbildung 1: Interdependenz von drei Lernprozessebenen in der Praxisphase von Lehramtsstudierenden (ebd., S. 4)

Neben der Analyse und der theoretischen Beschreibung der Wechselbeziehungen und Abhängigkeiten sollen in dem Promotionsprogramm außerdem „die Rolle und die Aktivitäten der Lehramtsstudierenden beim Verknüpfen dieser Prozesse“ (ebd., S. 4) empirisch beleuchtet werden.

## 4 Stand der Forschung

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse empirischer Forschung zum Thema Klassenmusizieren (Abschnitt 4.1), zur Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium (Abschnitt 4.2) sowie zu Wirksamkeit und Relevanz integrierter Praxisteil im Lehramtsstudium (Abschnitt 4.3) vorgestellt. Das eigene Vorhaben wird in die Forschungslandschaft eingeordnet und Desiderata aufgezeigt.



#### **4.1 Lehrerbezogene Forschung zum Thema Klassenmusizieren**

Der Schüler in seiner Eigenschaft als Lernender ist in verschiedenen Ausprägungen zentrales Forschungsthema einiger Untersuchungen zum Klassenmusizieren. Im Rahmen der Forschung zum Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ werden beispielsweise Transfereffekte, Einflüsse des Musizierens auf Präferenz sowie auf emotionale und kognitive Entwicklungsverläufe untersucht (vgl. Universität Bielefeld 2013). Auch im Bereich der Forschung zum „traditionellen“ Musikunterricht mit seinen verschiedenen Ausprägungen des Klassenmusizierens lassen sich Tendenzen einer schülerzentrierten Forschung ablesen. Im Zentrum des Interesses stehen unter anderem Fragen der Nachhaltigkeit (vgl. u. a. Hosbach und Oster 2012; Schmidtmeier 2012), nach Transfereffekten (vgl. Nagel 2012) und Auswirkungen auf die „Offenohrigkeit“ von Schülern (vgl. Louven 2011).

Eine Beschäftigung mit der Lehrkraft in dem besonderen Handlungsfeld des Klassenmusizierens erfolgte meines Erachtens kaum. Die folgenden Studien behandeln das Thema der Kompetenz von Musiklehrern im Bereich des Klassenmusizierens nicht als Kernthema, liefern jedoch wichtige Anknüpfungspunkte für die eigene empirische Arbeit.

##### **4.1.1 Ergebnisse aus dem JeKi-Forschungsprogramm**

Das von der Landesregierung Nordrhein-Westfalen geförderte Projekt *Jedem Kind ein Instrument- (JeKi)* richtet sich an Kinder im Grundschulalter. In der ersten Klasse erhalten alle Kinder „eine spielerische Einführung in die Musik“ (Stiftung Jedem Kind ein Instrument 2013), bei der das Kennenlernen von verschiedenen Instrumenten im Vordergrund steht. Der Unterricht wird dabei im Tandem von Grund- und Musikschullehrkraft erteilt. Ab der zweiten Klasse erhalten die Kinder Instrumentalunterricht in Kleingruppen. Sie musizieren zusätzlich ab der dritten Klasse im „Ensemble Kunterbunt“ (vgl. ebd.). Die behandelten Inhalte folgen den geltenden Lehrplänen für den Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule (vgl. Stiftung Jedem Kind ein Instrument 2012, S. 1).

Forschungsfragen, die innerhalb der JeKi-Forschung die Lehrkraft in den Fokus nehmen, beziehen sich u. a. auf Kooperationen (vgl. Universität Bremen 2013), Bedingungen und Wirkungen des gemeinsamen Unterrichtens von Grund- und Musikschullehrer/innen (sogen. Co-Teaching) (vgl. Technische Universität

Braunschweig Seminar für Musik und Musikpädagogik 2013), sowie Sichtweisen der Lehrenden in Bezug auf Gelingensbedingungen individueller Förderung (vgl. Universität Bielefeld Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft 2013).

Im Rahmen der Untersuchung von Aufgabenverteilungen innerhalb der Lehrer-Tandems wurden beispielsweise alle Aufgaben, die von den Lehrkräften im Rahmen des ersten JeKi-Jahres genannt wurden, klassifiziert (vgl. Lehmann et al. 2012, S. 202–203). Dabei konnten die nachstehenden Kategorien gebildet werden: „Umgang mit Instrumenten“ (Unterstützung einzelner Kinder am Instrument, Elternarbeit etc.), „Musizieren“ (Vokales und instrumentales Musizieren, Liedauswahl etc.), „Unterricht im Klassenverband“ (Umgang mit der Großgruppe, Loben etc.), „Unterrichtsgestaltung“ (Auswahl von Materialien, Zeitplanung etc.), „Für Arbeitsatmosphäre sorgen“ (Regeln einführen und durchsetzen etc.) sowie „Organisatorisches“ (Raumvorbereitung, Instrumentenpflege etc.) (ebd.).

Eine andere Klassifizierung zum Thema Aufgabenverteilung bei Lehrer-Tandems geht von den Kategorien „Unterstützung der Schüler“, „Unterrichtsplanung“, „Unterrichtsvorbereitung“, „Unterrichtsdurchführung“, „Unterrichtsverantwortung“, „Organisatorische Aspekte“, „Disziplinarische Maßnahmen“ und „Unterrichtsreflexion“ (vgl. Franz-Özdemir 2012, S. 139) aus.

Von Lehrkräften genannte Bedingungen, „die nicht nur für die Zusammenarbeit, sondern auch für den JeKi-Unterricht an sich positiv sind“ können nach Franz-Özdemir in die drei Kategorien „Individuelle Bedingungen auf Ebene der Lehrkräfte“ (z.B. soziale und fachliche Fähigkeiten), „Bedingungen auf der übergeordneten organisatorischen Ebene“ (z.B. Rahmenbedingungen von Musikschule, Projektorganisation) und „Institutionelle Bedingungen auf Ebene der Grundschulen“ (z.B. Organisation, Ausstattung) (vgl. ebd., 141) eingeteilt werden.

Das Projekt JeKi stellt mit Elementen wie Tandem-Unterricht, Instrumentenkarrussell in Bezug auf Klassenmusizieren eine Sonderrolle dar. Die gewonnenen Erkenntnisse können daher nur begrenzt auf den „regulären“ Musikunterricht bezogen werden. Für die eigene empirische Arbeit können Aspekte der Aufgabenverteilung als Anhaltspunkte für generelle Aufgaben bzw. Herausforderungen des Klassenmusizierens verstanden werden und beispielsweise in der Gestaltung von Items Berücksichtigung finden.

#### **4.1.2 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung von Loritz 2008 als Bestandsaufnahme zum Klassenmusizieren**

Loritz untersuchte im Rahmen einer nicht-repräsentativen quantitativen Untersuchung eine „Bestandsaufnahme zum Klassenmusizieren“ (vgl. Loritz 2008). Beachtung finden dabei u.a. Aspekte der Einstellung bzw. Motivation, Praxiserfahrung, Belastungen sowie die Bewertung möglicher Ausbildungsinhalte (vgl. ebd., S. 4).

Die Einstellung der befragten Lehrkräfte liegt durchgängig im positiven Bereich (vgl. ebd., 5). Alle Lehrkräfte bezeichnen das Klassenmusizieren als „sehr“ bis „eher“ motivierend für Schüler (vgl. ebd., 6) und stimmen zu, „dass Klassenmusizieren das musikalische Interesse bei den Schülern weckt“ (ebd., 7). Die Mehrheit von 46,2 % der Untersuchungsteilnehmer besuchten für eine Qualifizierung Fortbildungen. 23,1 % berufen sich auf „in der Ausbildung und im Schulalltag erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd., 6). Trotz der positiven Einstellung empfinden 92,3 % der Befragten das Klassenmusizieren als „sehr“ bis „eher anstrengend“ (ebd., 6). Probleme bei „Vorbereitung und (...) Einstieg“ werden von 50 % der Lehrkräfte genannt. Diese betreffen u.a. Organisatorisches sowie die Heterogenität der Gruppe (vgl., 6). Loritz fordert abschließend „eine breit gefächerte Qualifikation“ (ebd., 3) für angehende Lehrer, die „neben musikalischen und pädagogischen Kompetenzen auch *Fähigkeiten aus anderen Bereichen* [Hervorhebung im Original; S. S.]“ (ebd., 8) wie beispielsweise Organisation, Kommunikation und Umgang mit Gruppen fördern muss.

#### **4.1.3 Ergebnisse aus dem Bereich der Arbeitszufriedenheits- und Belastungsforschung von Musik- und Musikschullehrkräften**

Die Lehrerbelastungsforschung ist ein hinreichend durchforschtes Untersuchungsfeld. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen weisen Lehrkräfte eine erhöhte Neigung zum Burnout (vgl. Krause und Dorsewagen 2007, S. 52), bzw. eine höhere Beanspruchung (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 15) auf. Als Belastungsfaktoren wurden beispielsweise „das Verhalten schwieriger Schüler, große Klassen und hohe Stundenzahlen“ (ebd., S. 142) identifiziert. Bezüglich einzelner Fächerkombinationen zeigen sich nach Schaarschmidt keine wesentlichen Unterschiede, wengleich für Verbindungen mit dem Fach Musik keine differenzierte Analyse erfolgte. Lediglich bei Fächern mit erhöhten Zeiten für Vor- und Nachbereitung

gen weicht das Beanspruchungserleben ab (vgl. ebd., 75-76). Trotz identifizierter hoher Belastungen, verfügen Lehrer an allgemeinbildenden Schulen über eine überwiegend hohe Berufszufriedenheit (vgl. Gehrman 2007, S. 189; vgl. Greller 2003, S. 20).

Auch die Zufriedenheit von Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen ist wissenschaftlich und empirisch sehr gut untersucht (vgl. Hofstätter 2001, S. 81). Ein Unterricht, der das aktive Musizieren in der Klasse integriert und das „musikpraktische“ Arbeiten in Arbeitsgruppen oder ähnlichem tragen für Musiklehrkräfte zur Berufszufriedenheit bei. Beides wird von den Befragten als bedeutend empfunden.

Pfeiffer identifizierte beispielsweise die Aspekte „erfolgreiche[n] Unterricht, befriedigende persönliche Beziehungen und gelungene Arbeit mit schulischen Musikgruppen“ (Pfeiffer 1994, S. 9) als Erfolgserlebnisse bayerischer Musiklehrer. Von „herausragende[r] Bedeutung“ (ebd.) für die Berufszufriedenheit wird dabei die Arbeit mit schulischen Musikgruppen und die Tätigkeit im Wahlunterricht gewertet.

Mangelhafte Gelegenheiten, „eigene musikpraktische Fähigkeiten in das Unterrichtsgeschehen einzubringen“ (Pickert 1991, S. 87) führen nach Pickert neben anderen Faktoren zu einer Berufsunzufriedenheit (vgl. ebd.). Über Art und Ausgestaltung genannter Möglichkeiten wird in der Arbeit keine Aussage getroffen.

Für das geplante Forschungsprojekt können einzelne Aspekte der Arbeitszufriedenheit, Einstellungen und Bewertungen „musikpraktischer“ Arbeit mit Schülern in der Gestaltung von Items Entsprechung finden.

Auch Erkenntnisse aus dem Bereich der Arbeitszufriedenheitsforschung bei Musikschullehrkräften können Anhaltspunkte für mögliche Fragen oder Antwortkategorien der Instrumente darstellen.

Gefragt nach „Problemen und Besonderheiten“ des Großgruppenmusizierens im Rahmen von Kooperationsprojekten mit allgemeinbildenden Schulen wurden beispielsweise die Aspekte „Sozialverhalten und Disziplin“, „leistungs- und interessenheterogene Gruppe“, „hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund“, „Raumprobleme“ und eine „mangelnde/s Unterstützung/Interesse der Eltern“ genannt (vgl. Stamm 2012, S. 99).

## **4.2 Empirische Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium**

Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden haben in den letzten Jahren zugenommen (vgl. Müller 2010, S. 97). Diese vergleichen beispielsweise verschiedene didaktische Zugangsweisen und Inhalte miteinander. Methodisch wird dabei zwischen Kompetenzselbsteinschätzungen (z.B. durch Interviews, Fragebögen etc.) und Kompetenzfremdeinschätzungen (z.B. anhand von Beobachtungen, Videografien oder mittels Interviews und Fragebögen beteiligter Personen) unterschieden.

Baer et al. ermittelten eine Kompetenzzunahme im Verlauf des Studiums sowohl im Bereich der Kompetenzselbst- als auch im Bereich der Kompetenzfremdeinschätzungen (vgl. Baer et al. 2007, S. 24). Weiterhin deuten Ergebnisse auf die erfolgreiche Entwicklung „relevanter Unterrichtskompetenzen (wie den Aufbau einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung oder den angemessenen Einsatz von Arbeitstechniken)“ (Hascher 2011, S. 426–427) hin.

Bezüglich integrierter Praxisteile im Studium sind die „differentiellen Effekte“ (Müller 2010, S. 97) bezogen auf Kompetenz sind noch nicht bestimmt. Dies gilt in besonderem Maße für das Fach Musik: Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung im Bereich Klassenmusizieren stehen gezielte, fachspezifische Forschungen bislang aus.

Durch die Einführung der „Standards für die Lehrerbildung“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004) und den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2008 bzw. 2013) und den damit formulierten Kompetenzen als Ausbildungsstandards sind Fragen nach Erwerb und Entwicklung von Kompetenzen von besonderer Aktualität.

## **4.3 Empirische Untersuchungen zu Wirksamkeit und Relevanz integrierter Praxisteile in der Lehramts-Ausbildung**

Forschungen und Debatten zur Wirksamkeit von Lehrerbildung haben eine lange Tradition. Als ein wichtiger Meilenstein können diesbezüglich die Ergebnisse der

empirischen Untersuchung von Oser und Oelkers aus dem Jahr 2001 gelten (vgl. Oser und Oelkers 2001; vgl. Hascher 2011, S. 429). Als „Herzstück“ (vgl. Hascher 2011) der Lehramtsausbildung werden studienintegrierte Praxisteile wie Praktikum oder Referendariat besonders kontrovers diskutiert.

Von (angehenden) Lehrern wird die Praxiserfahrung oftmals als der bedeutendste Teil ihrer Ausbildung empfunden (vgl. ebd., S. 429). Hinsichtlich der Wirksamkeit weisen Forschungserkenntnisse jedoch auf eine eher schulspezifische Sozialisation denn Kompetenzerwerb“ (ebd., S. 428). Zudem zeigt sich, dass Praxiserfahrungen in hohem Maße von den jeweiligen Betreuern beeinflusst sind. Kritisiert werden außerdem mangelnde Lerngelegenheiten bezüglich unterrichtsübergreifender Aufgaben und die hohe Belastung für Studierende. Die Bedeutung von Schulpraktika wird rückblickend häufig abgemildert (vgl. ebd., S. 428–429).

Insgesamt zeigt sich, „dass der Lernprozess in praktischen Ausbildungsphasen noch zu wenig erhellt ist“ (ebd., 429) und durch verschiedene intervenierende Variablen wie beispielsweise das Lernsetting oder individuelle Einstellungen bestimmt wird. Insbesondere im Bereich der Fachdidaktiken gibt es bisher einige wenige Studien. Untersuchungen zu Effekten und Wirkungen von studienintegrierten Praxisphasen werden von den Bildungswissenschaften dominiert, wobei die Musikdidaktik deutlich unterrepräsentiert ist (vgl. ebd., S. 426–428). Gerade die vom Promotionsprogramm LÜP (siehe Kapitel drei) angestrebte Untersuchung des Zusammenhangs zwischen theoretischem Wissen und Unterrichtshandeln ist wenig durchdrungen und bildet ein weiteres Forschungsdesiderat (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2013).

## 5 Fragestellungen

Im Zentrum der eigenen Untersuchung sollen drei Fragenkomplexe stehen: Kompetenzen, Klassenmusizieren und universitäre Ausbildung.

Fragenkomplex Kompetenzen
---------------------------

- Wie ausgeprägt sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des Klassenmusizierens?
- Welche Bedeutung wird diesen beigemessen?

- Welche Entwicklungen zeigen sich im Verlauf der Untersuchungen?

Fragenkomplex Klassenmusizieren
---------------------------------

- Welche Bedeutung wird dem Klassenmusizieren beigemessen?
- Wie wird das Klassenmusizieren nach seiner Belastung bewertet, welche Haltung haben die Studierenden dem Klassenmusizieren gegenüber?
- Wie häufig wird in der Klasse musiziert bzw. wie häufig ist es geplant?
- In welcher Form wird in der Klasse musiziert (mit oder ohne Instrumente)?
- Welche Gründe werden für oder gegen das gemeinschaftliche Musizieren genannt?
- Welche Entwicklungen zeigen sich im Verlauf der Untersuchung?

Fragenkomplex universitäre Ausbildung
---------------------------------------

- Wie ist die Studienstruktur des Studiengangs Musik für Lehramtsstudierende an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg?
- Wie ist das Studienangebot in der Theoriephase?
- Welche Bedeutung wird einzelnen Studieninhalten vor und nach dem Fachpraktikum beigemessen?
- Wie wird das Fachpraktikum begleitet bzw. gestaltet?

Im Spannungsfeld zwischen den beiden erstgenannten Fragenkomplexen soll zudem untersucht werden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten für das Klassenmusizieren als besonders bedeutsam anzusehen sind. Außerdem soll erforscht werden, inwiefern die Studierenden über diese verfügen, wie „kompetent“ sie sich selbst einschätzen und welche Veränderungen sich im Verlauf der Untersuchung zeigen.

Darüber hinaus gibt es übergeordnete Fragestellungen:

- Wo und auf welche Weise wird das für den Erwerb von Kompetenzen im Bereich Klassenmusizieren erforderliche Wissen und Handeln angebahnt?

- Ermöglicht die Praxisphase eine Verknüpfung der Elemente Praxis und Theorie?
- Welche (weiteren) Einflussfaktoren beeinflussen den Kompetenzerwerb und das Klassenmusizieren?
- Welche Relevanz bzw. Wirksamkeit besitzt die universitäre Ausbildung für die spätere Unterrichtsrealität?

## **6 Forschungsstrategie und –design**

Kompetenzen werden in der Literatur unterschiedlich definiert. Eine „häufig verwendete und bekannte Kompetenzdefinition“ (Müller 2010, S. 32) stammt von Weinert:

„Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002, S. 27)

Für die geplante Arbeit erfolgt eine Beschränkung auf den ersten Teil der Definition. Im Zentrum der Untersuchung stehen nach Weinert also „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen“ im Bereich des Klassenmusizierens. Um ein umfassenderes Bild zu erhalten werden Aspekte der Einstellung sowie der Bedeutungszumessung etc. mit abgefragt, dies geschieht jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Die geplante Untersuchung hat explorativen Charakter. Erhaltene Erkenntnisse verlangen damit weiterer Prüfung.

Im Vorfeld der Hauptuntersuchung werden mittels einer Expertenbefragung klassenmusizierspezifische Kompetenzen ermittelt. Als Experte werden hierbei vier verschiedene Typen verstanden:

1. Diejenigen, die sich dem Klassenmusizieren in der Theorie nähern. Von besonderer Bedeutung sind hierbei Stefan Gies und Werner Jank, die sich konzeptionell



mit dem „sogenannten „Aufbauenden Musikunterricht“ beschäftigen. Nach Jank et al. zielt der aufbauende Musikunterricht auf eine „verständige Musikpraxis“ (vgl. Jank et al. 2005, S. 92) der Schüler. Die Verknüpfung der drei Praxisfelder Musizieren und musikbezogenes Handeln, Aufbau musikalischer Fähigkeiten und Kulturerschließung zu einem sogen. „aufbauenden Modell“ (ebd., S. 93) stellt dabei das Neuartige des aufbauenden Musikunterrichts dar (vgl. ebd., S. 92–93). Einen weiteren wichtigen Beitrag zur musikpädagogischen Reflexion und Theoriebildung stellt Kaiser (vgl. Kaiser 2010). Ausgehend von einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Praxisbegriff bezieht er gewonnene Erkenntnisse auf den Musikunterricht und entwickelt daraus den Terminus der „verständigen Musikpraxis“ als Versuch einer Legitimation des Klassenmusizierens. Als Experten werden weiterhin verstanden: 2. Lehrkräfte, die das Klassenmusizieren praktizieren (d.h. Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen), 3. Personen, die zukünftige Lehrkräfte im Bereich des Klassenmusizieren ausbilden sowie 4. Menschen, die in Fort- und Weiterbildungen Lehrkräfte schulen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen gesammelt und im Sinne eines „Kompetenzkatalogs Klassenmusizieren“ zusammengeführt werden. Wie bereits erwähnt, wird dabei nicht der Anspruch der Vollständigkeit erhoben. Vielmehr sollen erste Erkenntnisse auf einem bisher empirisch wenig durchdrungenem Feld gewonnen werden. Die Auswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2010) unter Verwendung der Software MAXQDA.

Für die weitere Untersuchung ist ein Mixed-Methods Ansatz geplant.

Dazu werden zunächst Masterstudierende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vor, während und nach dem Fachpraktikum qualitativ befragt. Mit einem halbstandardisierten Interview-Leitfaden sollen neben Kompetenzselbsteinschätzungen individuelle Entwicklungen, d.h. Lernprozesse, Schwierigkeiten, Belastungen, Fortschritte und Verbesserungswünsche erhoben werden. Die zweite Erhebungswelle soll in Form von Video-Stimulated-Recall-Interviews stattfinden. Dazu dienen Unterrichtsschnitte aus dem Fachpraktikum der jeweiligen Studierenden. Die Auswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (vgl. Gläser und Laudel 2010) unter Verwendung der Software MIA. Geplant ist die Befragung zweier Studierender je Schulform. Pro Erhebungswelle würden so acht Interviews generiert. Weiteres Kriterium für die Auswahl der qua-

litativ zu Befragenden könnte die Unterschiedlichkeit der eigenen musikalischen Biografie und Vorerfahrungen sowie der Einsatzort (Schulen direkt in Oldenburg oder im Oldenburger Raum) sein. Gegebenenfalls sind Probanden auch durch direkte Ansprache nach dem Prinzip der Freiwilligkeit zu gewinnen.

Daran anschließend sollen alle an niedersächsischen Universitäten studierenden Lehramtsanwärter mit Fach Musik im letzten Semester ihrer Ausbildung (d.h. im letzten Master-Semester) quantitativ befragt werden. Darin eingeschlossen sind alle Schulformen der Regelschule, d.h. Grund-, Haupt- und Realschule sowie das Gymnasium. Die Untersuchung der Lehramtsausbildungen für Sonderpädagogik bzw. an berufsbildenden Schulen würde den Rahmen des geplanten Vorhabens sprengen. Diese finden daher im Folgenden keine Berücksichtigung. Auswahleinheiten sind die Technische Universität Braunschweig sowie die Universitäten Hildesheim, Lüneburg und Vechta für Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen (vgl. Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen 2013). Außerdem werden die Universitäten Oldenburg und Osnabrück mit ihren Studiengängen für Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien (vgl. ebd.) beforscht. Geht man von einem mittleren Effekt (festgelegte Mindesteffektgröße  $d=0,5$ ) aus, so ergibt der zweiseitige t-test mit G Power, einer Software zur Berechnung des benötigten Stichprobenumfangs, eine Probandenzahl von  $N=54$ . Anhand informeller Erkundigungen über Studierendenzahlen kann angenommen werden, dass die benötigte Teilnehmerzahl mit dem vorgelegten Design erreicht wird.

Die Studierenden schätzen ihre Kompetenzen selbst ein und bestimmen retrospektiv den Erwerbort. Die deskriptiv- und interferenzstatistische Auswertung erfolgt mittels SPSS.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Forschungsstrategie der Studierendenbefragung.

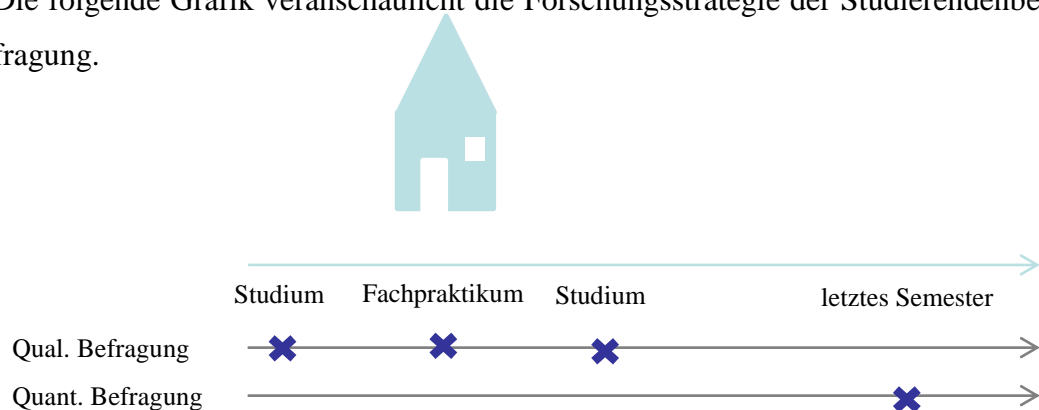


Abbildung 2: Forschungsstrategie Studierendenbefragung

Der qualitative Ansatz verspricht mit einer „detaillierte[n] und genaue[n] Analyse[] weniger Fälle“ (ebd.), einer gezielten Auswahl von Fällen sowie der „Feldnähe“ der Videografie das Nachzeichnen von „Prozesse[n] der intra- und interindividuellen Entwicklung“ (Witzel 2010, S. 292).

Vorteil des quantitativen Ansatzes ist die Untersuchung einer „große[n] Anzahl von Fällen in relativ kurzer Zeit“ (Flick 2009, S. 27), ein hoher Grad an Verallgemeinerbarkeit und Theoriebezogenheit. Als eines der „typischen Messinstrumente in den empirischen Sozialwissenschaften“ (Raab-Steiner und Benesch 2012, S. 45) können mit einem Fragebogen „alle interessanten Sachverhalte und Fragestellungen“ (ebd.) untersucht werden. Das gewählte Stichprobenverfahren wird als Klumpenstichprobe bezeichnet. Bei diesem „Spezialfall einer mehrstufigen Zufallsauswahl“ (Diekmann 1995, S. 336) werden aus der Grundgesamtheit „Lehramtsstudierende im Master mit Fach Musik“ zunächst die Einheiten „Lehramtsstudierende im Master der Carl von Ossietzky Universität mit Fach Musik“ bestimmt (sogenannte „Klumpen“ oder Cluster). „Auf der zweiten Stufe der Ziehung werden (...) sämtliche Klumpenelemente berücksichtigt“ (ebd.). In vorliegendem Fall entspricht dies der Befragung aller Masterstudenten genannter Universität. Der Vorteil einer Klumpenstichprobe gegenüber anderen Auswahlverfahren liegt in einem vertretbaren Zeit- und Kostenaufwand. Durch die regionale Begrenzung der Auswahleinheiten kommt es jedoch zu einem erhöhten Stichprobenfehler („Klumpeneffekt“), der Unsicherheiten bei einer Verallgemeinerung auf die Grundgesamtheit erhöht (Schnell et al. 2011, S. 273).

Die Untersuchung der Kompetenz mittels Selbsteinschätzungen ermöglicht nach Frey eine „aus ökonomischen Gründe[n] (...) schnelle und oft treffsichere Kompetenzdiagnostik“ (Frey 2006, S. 35) und findet in vielen Fällen Anwendung.

Der beschriebene Ansatz entspricht nach Teddlie und Tashakkori einem „Sequentiell Mixed Design“ (Teddlie und Tashakkori 2006, S. 19–23).

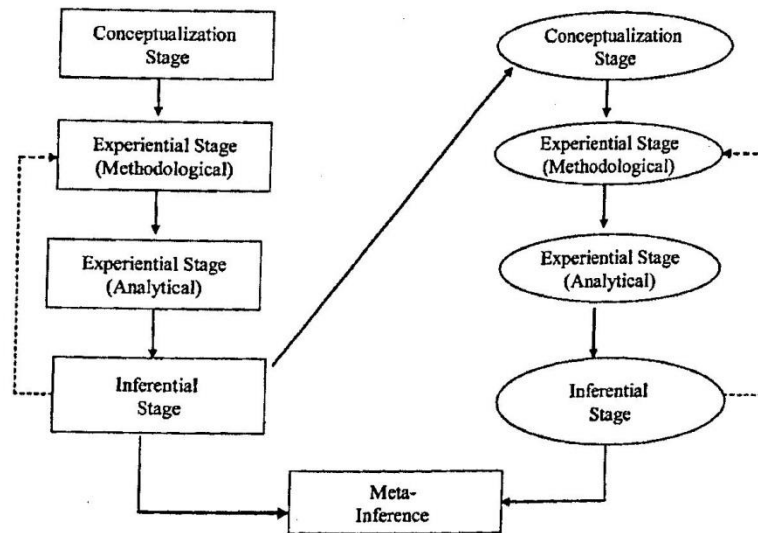


Abbildung 3: Sequential Mixed Design nach Teddlie und Tashakkori (ebd., S. 22)

Von dem gewählten Mixed-Methods-/Triangulationsdesign erwarte ich ein „umfassendere[s] Bild des Gegenstands“ (Schreier und Odag 2010, S. 269) sowie das Aufdecken von Verzerrungen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die gesamte Forschungsstrategie.

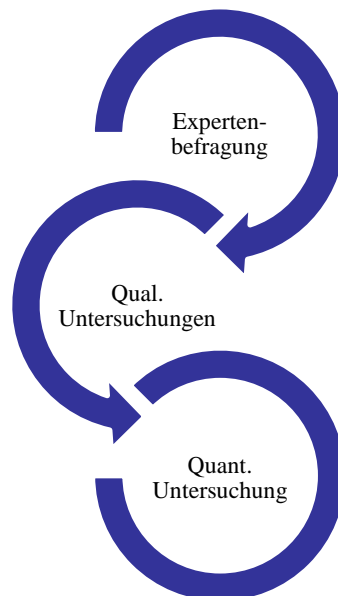


Abbildung 4: gesamte Forschungsstrategie

## **7 Vorläufige Gliederung der Dissertation**

### 1 Einleitung

### 2 Klassenmusizieren

#### 2.1 Musizieren im Klassenverband an allgemeinbildenden Schulen – Formen und Historie

##### 2.1.1 Elementares Musizieren

##### 2.1.2 Vokales Musizieren

##### 2.1.3 Instrumentales Musizieren

#### 2.2 Begriff des Klassenmusizierens

#### 2.3 Vertiefungsmodelle

##### 2.3.1 Erweiterter Musikunterricht

##### 2.3.2 Musikklasse

##### 2.3.3 Einwahlmodelle

### 3 Musikpädagogische Reflexion und Theoriebildung fachpraktischen Musikunterrichts

#### 3.1 Theoriekonzepte zum Aspekt der Praxis

##### 3.1.1 Verständige Musikpraxis

##### 3.1.2 Praxial Music Education

#### 3.2 Theoriekonzepte zur Gestaltung von fachpraktischem Musikunterricht

##### 3.2.1 Aufbauender Musikunterricht

##### 3.2.2 Orff

##### 3.2.3 Rolland

##### 3.2.4 Gordon

### 4 Integrierte Praxisteile im Musik-Lehramtsstudium am Beispiel Niedersachsen

#### 4.1 Charakteristische Modelle

#### 4.2 Gemeinsamkeiten

#### 4.3 Unterschiede

## 5 Kompetenz

### 5.1 Der Begriff der Kompetenz

5.1.1 Der Kompetenzbegriff in Linguistik, Sozialwissenschaften und Psychologie

5.1.2 Der Kompetenzbegriff in Erwachsenen- und Weiterbildung

5.1.3 Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik

### 5.2 Theoretische Ansätze zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrer/innen

5.2.1 Strukturtheoretischer Ansatz

5.2.2 Standard- und kompetenzorientierte Modelle

5.2.3 Mehrebenanalytische Rahmenmodelle

### 5.3 Methoden der Kompetenzerfassung/Kompetenzdiagnostik

5.3.1 Methoden der Selbsteinschätzungen

5.3.2 Methoden der Fremdeinschätzungen

### 5.4 Theoretische Ansätze zur Entwicklung von Kompetenz in der Lehrer/innenbildung

5.4.1 Perspektivischer Ansatz

5.4.2 Differentieller Ansatz

5.4.3 Integrativer Ansatz

5.4.4 Praktizistischer Ansatz

5.4.5 Personaler Ansatz

## 6 Stand der Forschung

### 6.1 Lehrerbezogene Forschung zum Thema Klassenmusizieren

6.1.1 Ergebnisse aus dem JeKi-Forschungskontext

6.1.2 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung von Loritz 2008 als Bestandsaufnahme zum Klassenmusizieren

6.1.3 Ergebnisse aus dem Bereich der Arbeitszufriedenheits- und Belastungsforschung von (Musik-)lehrkräften

6.2	Empirische Untersuchungen zur Kompetenz
6.2.1	Entwicklungen von Kompetenzselbsteinschätzungen im Lehramtsstudium
6.2.2	Entwicklung von Kompetenz im Lehramtsstudium
6.3	Empirische Untersuchungen zu integrierten Praxisteilen in der Lehramtsausbildung
6.3.1	Ergebnisse zur Wirksamkeit und Relevanz von integrierten Praxisteilen
6.3.2	Ergebnisse zur Bewertung von integrierten Praxisteilen
7	Empirische Untersuchung zum Einfluss der Praxiserfahrung auf die Kompetenz von Lehramtsstudierenden im Bereich des Klassenmusizierens
7.1	Untersuchungsleitende Fragstellungen und Hypothesen
7.2	Begründung und Eigenschaften des gewählten Ansatzes
7.3	Forschungsstrategie und Forschungsdesign
7.4	Methoden der Datenerhebung und Analyse
7.5	Beschreibung und Auswertung der Expertenbefragung
7.6	Beschreibung und Auswertung der Ergebnisse der Fragebogen-Untersuchung der Studierenden
7.7	Beschreibung und Auswertung der Ergebnisse der Leitfaden-Interviews mit den Studierenden
8	Diskussion der Ergebnisse
9	Schlussbemerkung
10	Literatur
	Anhang A Instrumente
	Anhang B Daten

## 8 Arbeits- und Zeitplan

Vorgang	Jun- Sept	WS 13/14	SS 14	WS 14/15	SS 15	WS 15/16	April- Mai
Einarbeitung, Literaturarbeit							
Experten- befragung							
Qualitative Befragung							
Quantitative Befragung							
Analyse, Ausformulierung							
Fertigstellung, Produktion							



## Literaturverzeichnis

Arendt, Gerd (2009): Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 91).

Baer, Matthias; Dörr, Günter; Fraefel, Urban; Kocher, Mirjam; Küster, Oliver; Larcher, Susanna et al. (2007): Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und Deutschland. In: *Unterrichtswissenschaft* (35), S. 15–47.

Bähr, Johannes (2005a): Klassenmusizieren. In: Werner Jank (Hg.): *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 159–167.

Bähr, Johannes (2005b): Musikklasse. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse, S. 171–173.

Bähr, Johannes; Jank, Werner; Schwab, Christoph (2001): Musikunterricht und Ensemblespiel im Rahmen der Kooperation von allgemein bildender Schule und Musikschule. In: Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Rüdiger (Hg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis*. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 41), S. 131–152.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2012): Antrag auf ein Promotionsprogramm. Lernprozesse im Übergangsraum - Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2013): LÜP: Lernprozesse im Übergangsraum - Praxisphasen. Online verfügbar unter <http://www.uni-oldenburg.de/diz/promotionsprogramme/luep-lernprozesse-im-uebergangsraum-praxisphasen/>, zuletzt geprüft am 15.07.2013.

Diekmann, Andreas (1995): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch (Rowohlts Enzyklopädie, 551).

Erwe, Hans-Joachim (1995): Musizieren im Unterricht. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 241–261.

Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.

Franz-Özdemir, Melanie (2012): Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm "Jedem Kind ein Instrument". In: Jens Knigge und Anne Niessen (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), S. 132–151.

Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Christina Alleman-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik (51. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz, S. 30–46.

Fuchs, Mechthild (1998): Musizieren im Klassenverband - der neue Königsweg der Musikpädagogik? In: *Musik und Unterricht* (49), S. 4–9.

Gehrmann, Axel (2007): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 185–203.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Greller, Andrea (2003): Die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an bayerischen Hauptschulen im Dienst der Mobilen Reserve. Eine empirische Untersuchung. Regensburg: Roderer (Theorie und Forschung. Pädagogik, Bd. 59).

Gruhn, Wilfried (2003): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2. Aufl. Hofheim: Wolke.

Grüneberg, Norman (2008): 'Bläserklasse' - Königsweg einer künftigen musikalischen Bildung? Konzeption, Erhebung und Auswertung von themenzentrierten Leitfadenterviews mit Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. München und Ravensburg: Grin. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/725055202>.

Hascher, Tina (2011): *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 418–440.

Hofstätter, Anna Maria (2001): *Freud und Leid des Musikschullehrers. Eine empirische Studie zur beruflichen Belastung und zur Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrern am Beispiel von öö. Landesmusikschullehrer/innen*. Kefermarkt: Studio Weinberg (Veröffentlichung, 45).

Hosbach, Sina; Oster, Martina (2012): *Zur Effizienz und Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen - Im Gespräch mit den Bläserklassenleitungen*. In: Martina Oster, Sina Hosbach und Matthias Kruse (Hg.): *Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms, S. 11–34.

Jank, Werner (2005): *Plädoyer für Artenvielfalt*. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): *Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005*. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 109–117.

Jank, Werner; Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Nimczik, Ortwin (2005): *Aufbauender Musikunterricht*. In: Werner Jank (Hg.): *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 92–122.

Kaiser, Hermann J. (2010): *Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 46–68. Online verfügbar unter <http://zfmk.org/10-kaiser.pdf>, zuletzt geprüft am 05.06.2013.

Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen (2013): Lehramtsbezogene Studiengänge in Niedersachsen mit Abschluss Bachelor (2-Fach) / Master of Education. Online verfügbar unter <http://www.studieren-in-niedersachsen.de/lehramtsbezogen.htm#2.1>, zuletzt geprüft am 28.08.2013.

Krause, Andreas; Dorsewagen, Cosima (2007): Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 52–80.

Lehmann, Katharina; Hammel, Lina; Niessen, Anne (2012): "Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert..." Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms "Jedem Kind ein Instrument". In: Jens Knigge und Anne Niessen (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), S. 195–212.

Loritz, Martin D. (2008): Klassenmusizieren – Versuch einer Momentaufnahme im Raum München. Umfrage unter Musiklehrern, die Klassenmusizieren praktizieren. Online verfügbar unter [http://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/downloads/forsch\\_klassmus\\_08.pdf](http://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/downloads/forsch_klassmus_08.pdf), zuletzt geprüft am 05.06.2013.

Louven, Christoph (2011): Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die „Offenohrigkeit“ bei Grundschulkindern. Eine Langzeitstudie. In: *Diskussion Musikpädagogik* (50), S. 48–59.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Müller, Katharina (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Nagel, Melanie (2012): Musikklasse - warum eigentlich? In: Martina Oster, Sina Hosbach und Matthias Kruse (Hg.): Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms, S. 1–10.

Nimczik, Ortwin (2005): Studienfeld Klassenmusizieren: Ein neuer Schwerpunkt im Studiengang Schulmusik an der Hochschule für Musik Detmold. In: Hans-

Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 125–137.

Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich: Rüegger.

Pfeiffer, Wolfgang (1994): Musiklehrer: Voraussetzung zum Glücklichen? In: *Musik & Bildung* 26 (6), S. 6–9.

Pickert, Dietmar (1991): Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 12), S. 73–89.

Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2012): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 3. Aufl. Wien: Facultas.

Rolle, Christian (2005): Kann das Klassenmusizieren den Musikunterricht ersetzen? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 60–70.

Schaarschmidt, Uwe (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Pädagogik).

Schmidtmeyer, Nathalie (2012): Bläserklasse - und dann? Eignet sich die Bläserklasse, um Interesse und Freude an der Musik dauerhaft zu wecken? In: Martina Oster, Sina Hosbach und Matthias Kruse (Hg.): Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms, S. 35–52.

Schneider, Reinhard (2005): Klassenmusizieren. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse, S. 132–134.

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Aufl. München: Oldenburg.

Schreier, Margrit; Odag, Özen (2010): Mixed Methods. In: Günter Mey (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 263–277.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultursministerkonferenz vom 16.12.2004). Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), zuletzt geprüft am 15.08.2013.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008 bzw. 2013): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultursministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013). Online verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16\\_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf), zuletzt geprüft am 09.09.2013.

Stamm, Susanne (2012): Herausforderung auf allen Ebenen? Zur Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrkräften in Kooperationsprojekten. Masterarbeit. Hochschule für Musik Nürnberg, Nürnberg.

Stiftung Jedem Kind ein Instrument (2012): JeKi Grundsätze. Online verfügbar unter [http://www.jedemkind.de/programm/mediathek/pdf/jeki\\_grundsaeetze\\_2012.pdf](http://www.jedemkind.de/programm/mediathek/pdf/jeki_grundsaeetze_2012.pdf).

Stiftung Jedem Kind ein Instrument (2013): Jedem Kind ein Instrument. Online verfügbar unter <https://www.jedemkind.de/index.phphttps://www.jedemkind.de/index.php>.

Striegel, Ludwig (2005): Klassenmusizieren als integratives Unterrichtskonzept: Das Mainzer Modell. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 118–124.

Technische Universität Braunschweig Seminar für Musik und Musikpädagogik (2013): Co-Teaching im JeKi-Unterricht. Online verfügbar unter <http://www.coteaching.tu-bs.de/>.

Teddle, Charles; Tashakkori, Abbas (2006): A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. In: *Research In The Schools* 13 (1), S. 12–28.

Terhag, Jürgen (2013): Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno. Ein Kongressthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik. Online verfügbar unter [http://www.terhag.de/Kurztexte/Eintr%C3%A4ge/2011/7/24\\_Gelingendes\\_Klassenmusizierenzwischen\\_JeKi\\_und\\_AdornoEin\\_Kongressthema\\_r%C3%BChrt\\_an\\_dasSelbstverst%C3%A4ndnis\\_des\\_Schulfachs\\_Musik.html](http://www.terhag.de/Kurztexte/Eintr%C3%A4ge/2011/7/24_Gelingendes_Klassenmusizierenzwischen_JeKi_und_AdornoEin_Kongressthema_r%C3%BChrt_an_dasSelbstverst%C3%A4ndnis_des_Schulfachs_Musik.html), zuletzt geprüft am 13.08.2013.

Universität Bielefeld (2013): Forschungsprojekte. Online verfügbar unter <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/>.

Universität Bielefeld Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft (2013): GeiGe. Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr. Online verfügbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/lili/kumu/forschung/forschungsstelle/geige/>.

Universität Bremen (2013): Teilprojekt Kooperation. Online verfügbar unter <http://www.sigrun2009.de/index.php?menuid=27&reporeid=17>.

Wallbaum, Christopher (2005): Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 71–94.

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verl. (Beltz Pädagogik), S. 17–31.

Witzel, Andreas (2010): Längsschnittdesign. In: Günter Mey (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 290–303.

Yamaha Music Europe GmbH (2013): BläserKlasse: Musik fürs Leben. Gemeinsam ein Instrument erlernen. Online verfügbar unter [http://de.yamaha.com/de/music\\_education/school\\_music/blaeserklasse/info/images/basis.pdf](http://de.yamaha.com/de/music_education/school_music/blaeserklasse/info/images/basis.pdf), zuletzt geprüft am 14.08.2013.

Zingsem, Bernd (2013): Streicherklassenunterricht nach Paul Rolland. Online verfügbar unter <http://www.streicherklassenunterricht.de/>, zuletzt aktualisiert am 16.08.2013.