

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN
(SELF-)REFLECTIONS
AND INTERVENTIONS

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,
Friedrich Platz (Hrsg.)

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between
(Self-)Reflections and Interventions



Waxmann 2021
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.

Musikpädagogische Forschung, Band 41 Research in Music Education, vol. 41

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4272-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

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

Vorwort.....	9
Liste der Reviewerinnen und Reviewer	13
<i>Andreas Lehmann-Wermser</i> „... es kömmt drauf an ...“	15
<i>Marlon G. Schneider</i> Concept Maps Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht	33
<i>Concept Maps</i> <i>The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning</i> <i>Prerequisites and Processes in Music Lessons</i>	
<i>Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,</i> <i>Werner Jank & Silke Schmid</i> Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung	53
<i>Change Management Processes in Music Teacher Training:</i> <i>Coherency and Professional Orientation</i>	
<i>Georg Brunner</i> Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie	73
<i>The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related</i> <i>University Teaching: An Exploratory Comparative Study</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung	91
<i>Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the</i> <i>Evaluation of a Teacher Training Program</i>	

Isolde Malmberg

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in-
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. 113

*Music Making as a Developmental Task in School Internships –
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld

(Un-)Eindeutige Anregungen
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung
von Prozessen des Musik-Erfindens 135

*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,
Matthias Krebs & Christian Rolle*

Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis 155

*On ‘Inspiring’ and ‘Safe Places’: The Aesthetic Use of Place in
Music-App Practices*

Peter W. Schatt

„geschichtlich durch und durch“?
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘ 173

*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’*

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –
professionell, als Profession? 191

Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?

<i>Lina Oravec & Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker</i> „Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“ Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory	213
<i>„Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.“ Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study</i>	
<i>Olivier Blanchard</i> „Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“ Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht	233
<i>„Students' Songs“ and „Teachers' Songs“: Cultural Differences in Music Lessons</i>	
<i>Charlotte Lietzmann</i> Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge	251
<i>The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education</i>	
<i>Jürg Huber und Christoph Marty</i> Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen.	277
<i>The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews</i>	
<i>Stefan Orgass</i> Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion.	297
<i>Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection</i>	

Vorwort

Bereits zum zweiten Mal in Folge war die Jahrestagung des Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (27.–29.09.2019, Hannover) thematisch offen konzipiert und verzichtete somit auf ein vorgegebenes Tagungsthema. Vorstand und Tagungsleitung reagierten mit dieser Entscheidung auf die zunehmende Tendenz, dass sich Forschungsfelder, Fragestellungen, Gegenstände und Methoden musikpädagogischer Forschung zusehends ausdifferenzieren. Diese Vielfalt musikpädagogischer Sichtweisen zu versammeln und miteinander in Beziehung zu setzen, war uns sowohl bei der Tagungsorganisation als auch bei der Herausgebertätigkeit besonders wichtig. Dennoch haben wir uns als Herausgeber dazu entschieden, diesen Band retrospektiv mit dem Titel *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* zu versehen und damit thematisch zu rahmen. Der Buchtitel soll keineswegs suggerieren, dass sich die Tagungsbeiträge bzw. die hieraus entstandenen und für diesen Band ausgewählten Texte allesamt einer einzigen Fragestellung zuordnen ließen. Vielmehr haben wir uns für diesen Titel entschieden, weil wir hierdurch den Leser*innen *eine* von vielen möglichen Lesarten dieses Buches anbieten möchten, die wir in Form von Leitfragen der *AMPF-Lecture* von Andreas Lehmann-Wermser entlehnen (*Lehmann-Wermser*¹): Inwiefern zielt musikpädagogische Forschung auf konkrete Veränderung in der Praxis des Musiklehrens bzw. -lernens? Inwieweit geht es ihr um Reflexionen musikpädagogischer Grundfragen? In welchem Verhältnis stehen beide Fragen zueinander und welche Konsequenz hat dieses Verhältnis für das Gesamtgefüge und Zusammenspiel der musikpädagogischen Forschungsfelder?

Befragen wir die Beiträge aus dieser Perspektive heraus, lassen sich zunächst eine ganze Reihe von Texten finden, die – aus dezidiert theoriegeleiteter Sicht – in hohem Maße auf die Optimierung didaktischer Lehr- und Lernprozesse abzielen. Sie lassen sich damit im Sinne Lehmann-Wermser als Intervention in die Praxis begreifen. Neben einem Text zur Verbesserung der Diagnostik des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen (*Schneider*) finden sich gleich mehrere Beiträge, denen es um die Verbesserung der Hochschullehre geht (u. a. *Brunner, Buchborn, Clausen, Jank & Schmid; Brunner; Puffer; Malmberg*).

Zugleich enthält dieser Band Texte, bei denen ein starkes Interesse an Grundfragen der Musikpädagogik erkennbar ist. Die daraus resultierenden Reflexionen werden dabei in sehr unterschiedlichem Maße auf eine zu verändernde Praxis bezogen. Gefragt wird etwa danach, was im grundsätzlichen Sinne Musik sei

1 Verweise auf Beiträge in diesem Band sind kursiv gesetzt.

(*Schatt*) und in welchen medialen und räumlichen (*Eusterbrock, Godau, Haenisch, Krebs & Rolle*) bzw. kommunikativen Settings (*Jeismann & Kranefeld*) Musik erfunden wird. Diskutiert wird überdies, wie das Musikalisch-Künstlerische als Kern musikbezogenen Lernens und Lehrens definiert werden kann (*Schäfer-Lembeck*), wie unterrichtliche Musikpraxen mit Bedeutungen verknüpft werden (*Oravec & Steffens*), dadurch semantisch machtvoll verengt sind und daher dekonstruiert werden sollten (*Blanchard*). Analysiert wird ferner, wie musikbezogene Identität von Musikstudierenden in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen beschrieben werden kann (*Lietzmann*).

Neben diesen Einzelstudien zu je unterschiedlichen Teilphänomenen musikpädagogischer Forschung wenden sich zwei Beiträge der Musikpädagogik als Forschungsdisziplin zu. Mit unterschiedlichen Ansätzen versuchen sie Antworten auf die Frage zu geben, wie sich Musikpädagogik als wissenschaftliches Gesamtgefüge konstituiert. Hierbei suchen *Huber und Marty* die Antwort mittels einer historisch-rekonstruktiven, diskursanalytischen Fallstudie zur Musikpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz. Der andere, reflexionslogisch fundierte Beitrag unterbreitet einen Vorschlag, wie die Musikpädagogik als systemische Interaktion empirischer, historischer, komparatistischer und systematischer Forschung verstanden werden kann (*Orgass*).

Hinsichtlich des Titels dieses Buches und seines dort angesprochenen *Spannungsfeldes* mag es auf den ersten Blick so erscheinen, als ob es unter den hier versammelten Beiträgen zwei denkbar weit voneinander entfernte Positionen gäbe: den Beitrag von Lehmann-Wermser mit seinem Plädoyer für die *Praxis-Intervention* durch empirisch Forschende auf der einen Seite und Orgass' wissenschaftstheoretische, systematische *Reflexionen* auf der anderen. Auf den zweiten Blick fällt jedoch auf, dass beide Autoren jeweils von einem komplexen, spannungsvollen Wechselverhältnis zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ ausgehen und für ein kooperatives Zusammenspiel unterschiedlicher und nur vordergründig weit entfernter musikpädagogischer Teildisziplinen plädieren.

Die hier zum Ausdruck kommende Idee, dass die Musikpädagogik ihre Diversifizierung in unterschiedliche Forschungsperspektiven weniger als Anlass zur Sorge und Konkurrenz, sondern vielmehr als gewinnbringende Chance für verstärkte interdisziplinäre Kooperation nutzen möge, stieß während der Hannoveraner AMPF-Jahrestagung auf vielfachen Zuspruch. Dieser Vorstellung wollen wir uns als Herausgeberteam umstandslos anschließen.

Gleichzeitig möchten wir uns an dieser Stelle bei allen Autorinnen und Autoren sowie allen Gutachterinnen und Gutachtern für ihre Mitarbeit an diesem Band bedanken. Ebenfalls möchten wir der Hochschulleitung, Herrn Prof. Dr. Lehmann-Wermser sowie allen Kolleginnen und Kollegen aus der technischen Verwaltung und dem Veranstaltungswesen der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover danken, ohne deren selbstlose und beachtenswerte Unterstützung die Jahrestagung 2019 in dieser Form nicht möglich gewesen wäre.

Wir wünschen Ihnen neue Einsichten, Erkenntnisse und hoffen, dass die Lektüre des Jahrbuchs Quelle und Motivation für eigene, zukünftige Forschungsbeiträge ist.

Dortmund, Hürth und Klein Escherde
Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz

Liste der Reviewerinnen und Reviewer

Michael Ahlers, Leuphana Universität Lüneburg
Philipp Ahner, Hochschule für Musik Trossingen
Natalia Ardila-Mantilla, Hochschule für Musik und Tanz Köln
Daniela Bartels, Universität der Künste Berlin
Martina Benz (geb. Krause), Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim
Olivier Blanchard, Pädagogische Hochschule Fribourg
Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg
Thade Buchborn, Hochschule für Musik Freiburg
Thomas Busch, Universität zu Köln
Daniel Mark Eberhard, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Daniel Fiedler, Ludwig-Maximilians-Universität München
Heinz Geuen, Hochschule für Musik und Tanz Köln
Marc Godau, Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
Michael Göllner, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
Bernhard Hofmann, Universität Augsburg
Johann Honnens, Universität der Künste Berlin
Helmke Jan Keden, Bergische Universität Wuppertal
Jens Knigge, Nord universitet
Ulrike Kranefeld, Technische Universität Dortmund
Valerie Krupp, Hochschule für Musik Mainz
Julia Lutz, Folkwang Universität der Künste Essen
Isolde Malmberg, Universität Potsdam
Kai Martin, Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar
Daniela Neuhaus, Bergische Universität Wuppertal
Anne Niessen, Hochschule für Musik und Tanz Köln
Lars Oberhaus, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Gabriele Puffer, Universität Augsburg
Christian Rolle, Universität zu Köln
Constanze Rora, Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig
Peter W. Schatt, Folkwang Universität der Künste Essen, i.R.
Katharina Schilling-Sandvoß, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt a. M.
Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg
Thomas Seedorf, Hochschule für Musik Karlsruhe
Christine Stöger, Hochschule für Musik und Tanz Köln
Verena Weidner, Universität Erfurt
Annette Ziegenmeyer, Musikhochschule Lübeck

Wir danken allen genannten und auch allen weiteren anonymen Reviewerinnen und Reviewern für ihre wichtige Arbeit, die entscheidend zur Qualität dieses Bandes beigetragen hat.

Andreas Lehmann-Wermser

„... es kömmt drauf an ...“

Anmerkungen zu Forschungsfeldern

Die Überschrift – das sei konzediert – bedient sich recht schamlos eines Zitates Karl Marx' aus den sogenannten *Feuerbach-Thesen*. In deren elfter hatte er in der Auseinandersetzung mit dem Philosophen und Religionskritiker Ludwig Feuerbach die Sentenz formuliert: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kömmt drauf an, sie zu *verändern*“ (Marx, 1845/1969, Hervorhebung im Original).

Nun hat dieses Zitat eine gewisse Popularität gewonnen. Sie gründet weniger auf dem Interesse an einem Diskurs des 19. Jahrhunderts, der sich mit der philosophischen Grundlegung des Materialismus und der Rolle der Religionskritik darin beschäftigte, als vielmehr darauf, dass es in der Weise eines Bonmots auf den Punkt zu bringen scheint, was denn das Ziel philosophischen (oder eben wissenschaftlichen) Nachdenkens und Handelns sei; diese Frage an die eigene Disziplin, die Musikpädagogik, zu stellen erscheint für eine Standortbestimmung der Forschung produktiv. Das Zitat ist, zumal in den politisch bewegteren 1970er Jahren, nicht selten im Sinne eines vordergründigen Aktionismus verkürzt worden, als ginge es um die Alternative philosophischer (oder pädagogischer oder didaktischer) Reflexion *oder* gesellschaftlicher (schulischer oder unterrichtlicher) Veränderung. Es gilt daher, die griffige Formulierung Marx' zunächst zu erläutern, um sie dann im Folgenden quasi als Motto über die Anmerkungen der zu beackernden und brachen Forschungsfelder zu stellen.

Feuerbach und Feuerbach-Thesen

Die Philosophen beschäftigten sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts intensiv mit der Frage, wie denn nach dem Tode Hegels 1831 seine überaus einflussreichen Ansätze weiterzudenken seien. Auch wenn Hegels Denken ‚idealistisch‘ genannt wird, weil für ihn die Fortentwicklung eines abstrakten ‚Geistes‘ zentral war, so war sein Denken doch nicht weltabgewandt, wie es der heutige Sprachgebrauch suggeriert. So finden sich bei Hegel Ausführungen zum Charakter der Arbeit

und zur Gesellschaft. Daher stritten sich die Philosophen nach seinem Tode zu Recht, was der Kern des Hegel'schen Vermächtnisses sei: ob ‚der Staat‘ (zumal der preußische) als Verwirklichung des Weltgeistes zu verstehen sei und entsprechend einen eigenen, hohen, nicht zu hinterfragenden Wert habe, wie die sog. Rechtshegelianer meinten, oder ob nicht vielmehr das Prinzip der Dialektik als sehr irdischer Mechanismus gesellschaftlicher Entwicklung (und Auseinandersetzung) in und über diesen Staat zu gelten habe, wie die Linkshegelianer meinten.

Ludwig Feuerbach hatte sich intensiv mit Religion und speziell dem Protestantismus auseinandergesetzt. Dessen Nähe zum Staat und seine Verquickung mit der Idee des Staates, wie sie bis weit ins 20. Jahrhundert kennzeichnend sein sollte, lehnte er ab. Religion habe zwar eine Funktion für den Einzelnen, einen Platz im Gebäude der Erklärung der Welt wollte er ihr nicht einräumen. Dies müsse vielmehr auf der Basis eines aufgeklärten, die Bedürfnisse der Menschen ernst nehmenden Materialismus geschehen.

Und so sehr die materialistische Grundlage Feuerbachs dem Denken des jungen Marx¹ nahestand, so deutlich kritisierte Letzterer den Ausgangspunkt. Es gehe nicht um die Auseinandersetzung des Einzelnen mit Ideen oder der Religion. Vielmehr müsse man die menschliche Existenz als Tätigkeit und als Austausch der Individuen untereinander begreifen. Die Wirklichkeit werde bei Feuerbach nur als Objekt und sinnliche Anschauung gefasst, nicht aber als menschliche Tätigkeit, als Praxis. Daher seien die Philosophen, die wie Feuerbach die Welt nur ‚interpretieren‘ könnten, nicht in der Lage, die Vergesellschaftung der Tätigkeit zu erfassen. Dies aber sei – auch angesichts des Elends des Proletariats – eine Notwendigkeit. Damit bringt Marx einen grundlegenden Konflikt zum Ausdruck – drei Jahre vor der Veröffentlichung des kommunistischen Manifestes und 19 Jahre vor der Gründung der *Internationalen Arbeiterassoziation*: In welchem Verhältnis steht grundlegendes (philosophisches) Nachdenken zu einer Veränderung der Welt? Dieses letztgenannte Ziel aber ist – so die Annahme dieser Vorlesung – der eigentliche Zweck unserer wissenschaftlichen Arbeit. Mag die Parallele zu Marx auch etwas angestrengt sein: Es kann nicht Sinn unserer Arbeit sein, nur kluge wissenschaftliche Bücher oder Aufsätze zu schreiben, die auf Unterricht oder Schule oder selbstbezüglich auf andere Bücher und Aufsätze gerichtet sind („die Welt zu interpretieren“), ohne Innovationen einzuleiten, Unterricht oder Schule oder andere Positionen weiterzuentwickeln („die Welt zu verändern“). Insofern versuchen die folgenden Anmerkungen auch eine forschungsethische Position zum Tragen zu bringen. Dazu sind ein paar Kommentare notwendig, ehe ich auf die Forschungsfelder zu sprechen komme.

1 Der Text ist 1845 geschrieben, wurde aber erst 1888 und somit nach Marx' Tod von Friedrich Engels veröffentlicht.

Exkurs

Das Spannungsverhältnis zwischen (selbstreferentieller, für die Praxis folgenloser) Reflexion einerseits und Innovation andererseits ist in den letzten fünf Jahrzehnten unterschiedlich akzentuiert worden: Die 1968er haben es als radikalen Gegensatz konstruiert. Die politische Aktion (wie der Protest gegen den Vietnam-Krieg, die Kritik der repressiven gesellschaftlichen Normen durch Herstellung einer Öffentlichkeit, die Agitation der Arbeiter zur Veränderung der Produktionsverhältnisse) sei in jedem Fall der Kommentierung durch bürgerliche Logenzuschauer, der bloßen Reflexion der Gesellschaft und mithin auch dem abgehobenen universitären Seminarbetrieb vorzuziehen.² Die ‚Praxis‘ genieße Vorrang gegenüber einer vermeintlich folgenlosen ‚Theorie‘.

Der damit aufgerufene Gegensatz zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ ist nun von verschiedenen Seiten in dem Sinne infrage gestellt worden, dass eine simple Dichotomie weder vor der begrifflichen Grundlegung noch vor der empirischen Überprüfung standhalten könne. Das sei hier wenigstens kurz erwähnt, auch wenn es mein Thema nur am Rande berührt. Jürgen Vogt (2004) und andere haben darauf hingewiesen, dass bei Aristoteles, der im musikpädagogischen Diskurs eine gewichtige Rolle spielt, diese beiden Begriffe eben nicht ein bipolar strukturiertes Feld markieren würden. Vielmehr beinhalte ‚Praxis‘ bei Aristoteles stets auch ein ethisches Moment, das sie von bloßem zweckorientiertem Handeln, der ‚Póiesis‘, unterscheide. In einem anderen Diskurs, nämlich mit Blick auf Unterricht und didaktisches Wissen, hat Anne Niessen die strikte Unterscheidung abgelehnt (Niessen & Lehmann-Wermser, 2004). Praxis sei ohne Theorie gar nicht denkbar, wie umgekehrt nichts praktischer sei als eine gute Theorie. Dies ließe sich auch im Lehrerhandeln zeigen.

Ein fernes Echo dieses scheinbar einfachen Gegensatzes findet sich in Kontroversen der Gegenwart, nämlich zwischen Empirie und Systematik. In Diskursen auf amerikanischen musikpädagogischen Kongressen ist der Satz „Do you have any evidence?“ gelegentlich das Totschlagargument, mit dem Nicht-Empirikern die Legitimation für ihre Vorschläge, Einwände oder Konzepte abgesprochen wird, weil ihre ‚Theorien‘ nicht operationalisiert seien und auch nicht unmittelbar der empirischen Überprüfung zugeführt werden könnten. Hier ist nicht der Raum, diesen Gegensatz weiter zu entfalten. Man mag das Übergewicht in der Präsenz der empirisch Arbeitenden in der Forschungsförderung und auf Tagungen beklagen, die Aufmerksamkeit für entsprechende Studien im öffentlichen Diskurs kritisieren. Die vermeintlich strikte Trennung übergeht aber die Tatsache, dass empirische Studien stets auch einen hohen Theoriegehalt haben: teils explizit in den zugrunde liegenden Konstrukten, teils implizit in Vorannahmen und methodologischen Rahmungen (vgl. Westermann, 2000). Komplementär

2. Erinert sei an das plakativ skandierter „Oma! Runter vom Balkon! Unterstütz den Vietcong!“

dazu enthalten auch systematische Entwürfe stets einen Bezug zu rekonstruierbaren Wirklichkeiten. In diesen Anmerkungen geht es allerdings nicht darum, Praxisveränderung gegen Theoriebildung auszuspielen. Wohl aber gilt es innezuhalten und unsere Forschungstätigkeit zu positionieren: Wie viel Grundlagenforschung – vielleicht etwas neutraler: Nachdenken über Grundsätzliches – brauchen wir einerseits? Wie viel Bemühungen um eine Veränderung der praktischen Verhältnisse benötigen wir andererseits? Mit wie viel Ungeduld und Ungestüm wollen wir die Missstände verändern? Mit wie viel Ruhe und Gründlichkeit wollen und müssen wir die pädagogischen und musikpädagogischen Verhältnisse erst studieren, ehe wir an die Umsetzung, an die Veränderung von Schule und Unterricht gehen können? Und in welchem Verhältnis stehen diese Ansätze zueinander? Diese Fragen können hier nicht beantwortet werden. Vielmehr möchte ich Beobachtungen mitteilen, die den Blick auf unsere eigene Forschungspraxis schärfen können.

Historische Spuren

Solche Problemstellungen haben in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Schule eine längere Tradition. Exemplarisch lässt sich diese in einer Situation um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert festmachen. Pädagogik und Psychologie hatten sich im 19. Jahrhundert als wissenschaftliche Disziplinen von der Philosophie emanzipiert. Pädagogik war an Schule (und Lehrerbildung) orientiert, beschäftigte sich zwar auch mit normativen Fragen, vor allem aber mit Methodenlehren³; als solche war sie keine akademische Disziplin. So gab es etwa keine entsprechenden Lehrstühle. Die Psychologie hingegen wurde immer stärker als naturwissenschaftliche Teildisziplin konturiert, auch dort, wo sie sich mit Fragen des Lernens und der geistigen Entwicklung befasste; entsprechende Lehrstühle und Institute wurden deutlich früher gegründet als in der Pädagogik. Das Verhältnis der beiden Disziplinen zueinander war dabei immer im Wandel. Die in Belgien lehrende, einflussreiche Pädagogin Józsefa Ioteyko sah sie in einer Bewegung hin zueinander: „Nach dem Errichten des Gebäudes der sogenannten exakten Naturwissenschaften, nach der Errichtung der Physiologie und Psychologie, die bereits verändert wurden, sind die experimentellen Methoden nun auch in die Domäne der Pädagogik eingedrungen“ (zit. nach Depaeppe, 1993, S. 27). Edward Thorndike markierte die Standards, die seiner Meinung nach auch für Lehrkräfte zu gelten hätten:

„The efficiency of any profession depends in large measures upon the degree to which it becomes scientific. The profession of teaching will improve (1) in proportion as its members direct their work by the scientific spirit and methods, that is

3 Vgl. Heise (1986, S. 39).

by honest, open-minded consideration of facts, by freedom of superstitions, fancies, and unverified guesses, and (2) in proportion as the leaders in education direct their choices of methods by the results of scientific investigation rather than general opinion“ (zit. nach Mayer, 2003, S. 10).

Der hier angesprochene Gegensatz wird in der Personenkonstellation von Ernst Meumann (1862–1915) und Wilhelm August Lay (1862–1926) deutlich. Beide gelten als Begründer der ‚experimentellen Pädagogik‘, die freilich nicht besonders gut zusammenarbeiten konnten (vgl. Hopf, 2004). Das mag auch daran gelegen haben, dass Meumann mit kleinen Gruppen in Laboratorien an verschiedenen Universitäten arbeitete und grundlegende Zusammenhänge des Lernens erkunden wollte.⁴ Lay dagegen, der Seminarlehrer in Karlsruhe war, arbeitete mit ganzen Klassen, deren Lernen er auf empirisch gewonnene Grundlagen fundieren wollte, um mit diesem Vorgehen größere Veränderungen zu initiieren. Auch wenn die Konflikte zwischen Meumann und Lay nicht auf die Konzentration auf Praxis oder Theorie zu reduzieren sind, so spielt diese Ausrichtung doch dabei eine Rolle.

Auf das, was musikpädagogische Forschung heute in den Blick nimmt, wirken immer auch äußere Faktoren ein. Was in Ausschreibungen des BMBF gefördert wird, was in Fachkollegien der DFG eine Chance erhält, definiert und gewichtet Forschungsfelder. Freilich ist Forschungsarbeit dadurch nicht determiniert, existieren Räume, die betreten oder verweigert werden können. An zwei Beispielen möchte ich Leerstellen in der Forschungslandschaft aufzeigen, die im Sinne des genannten Spannungsverhältnisses bezeichnend erscheinen. Ich erhebe dabei nicht den Anspruch, alle Felder national und international betrachtet zu haben und einen umfassenden Überblick geben zu können. Wohl aber möchte ich eine Debatte damit anstoßen, die eigenen Perspektiven neu zu diskutieren und zu bedenken.

Was wir (nicht) erforschen

Man kann Forschungsfelder nach ihrem Verhältnis zu Schule und Unterricht ordnen. Auch wenn diese institutionentheoretische Betrachtungsweise wichtige fachdidaktische Ansätze wie etwa die Konzeptionsentwicklung nicht oder nur indirekt erfassen kann, hilft sie dennoch, Schwerpunkte zu erkennen. Ein solches Modell liegt in verschiedenen Ausarbeitungen vor (z.B. Peters & Roviró, 2017, S. 32; s. auch van den Akker, 2013, S. 55; vgl. Abb. 1). Es lassen sich verschiedene Ebenen der Betrachtung abbilden, die von den Lernprozessen der Schülerinnen

4 Dies übrigens auch in Musik. Meumann habilitierte 1894 mit *Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus* (verfügbar unter: http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit4214/index_html?pn=1&ws=1.5 [11.10.2020]).

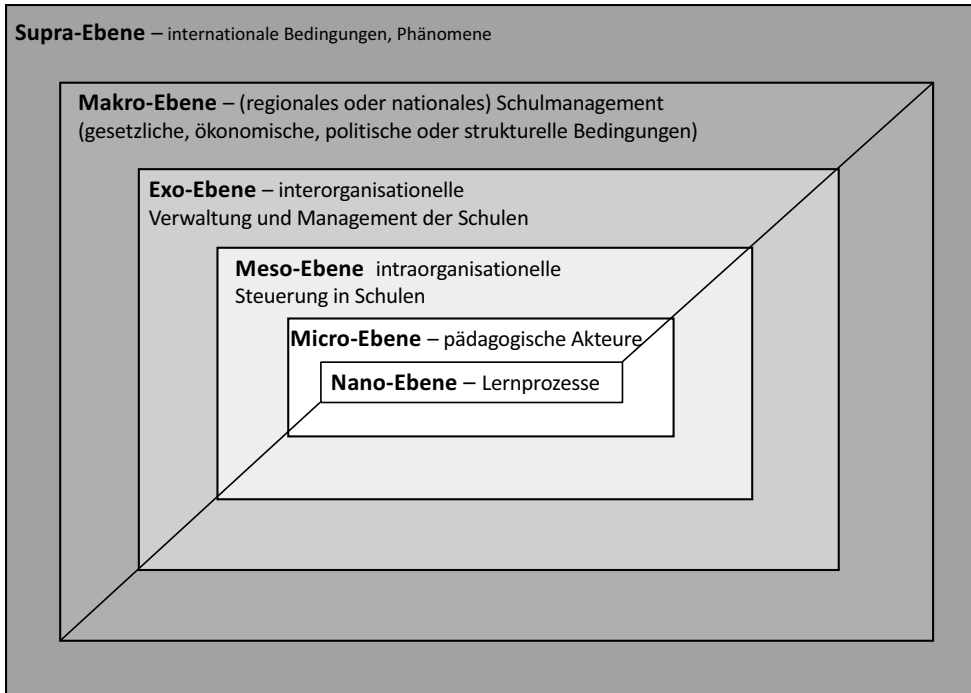


Abbildung 1: Einbettung von Lernprozessen auf Systemebenen (eigene Abbildung nach Peters & Roviró, 2017).

und Schüler (Nanoebene) bis zu internationalen Phänomenen (wie etwa dem Neoliberalismus im Bildungswesen) reichen können.

Nicht alle Ebenen sind im deutschen fachdidaktischen Diskurs gleich prominent. So ist etwa Susanne Dreßlers Darstellung von Schulentwicklung (auf der Mesoebene) anhand von Bläser- und Chorklassen sicherlich eher ein – wenn auch interessanter Sonderfall – (Naacke, 2011), der für Musik auch keine Folgeprojekte gezeitigt hat.⁵ Fachdidaktisch scheinen zwei Bereiche im Sinne einer Veränderung interessant, die in Deutschland fast gänzlich unerforscht sind. Auf sie sollen hier exemplarisch Schlaglichter geworfen werden.

5 Das ist im Bereich der Kulturellen Bildung anders. Dort gibt es etwa aus der Marburger Arbeitsgruppe interessante Studien zum Zusammenhang von Schulentwicklung und Betonung Kultureller Bildung (Ackermann, Retzar, Müzlitz & Kammler, 2015; Retzar, 2020; Retzar & Ackermann, i. Vorb.).

Wie lernen Kinder eigentlich Musik in der Schule? Und was erreichen sie dabei?

Leider wissen wir darüber auch im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken wenig. Es lohnt sich die Fragen zu stellen: Wie werden im Unterricht Bedeutungen von Musik individuell zugeschrieben, interpersonell ausgehandelt und öffentlich kommuniziert? Erreicht der Unterricht die Ziele, die vielfältig curricular und didaktisch formuliert sind? Geschieht das für alle und bei allen gleich? Oder gibt es Unterschiede, die mit unterschiedlichen Sozialisationsprozessen, individuellen Subjektivierungsprozessen oder Anerkennungspraktiken zusammenhängen (s. Campos, 2019)? Problematisch erscheinen mir in diesem Zusammenhang jene didaktischen Positionen, die quasi ontologisch von gegebenen Wahrnehmungs- und Deutungsweisen ausgehen.

Nur vereinzelt haben sich Forschende an dieses Thema gewagt, weil die forschungsethischen und -praktischen Hürden hoch sind. Für den Bereich der musikpraktischen Kompetenzen stellten Hasselhorn und Lehmann (2015) eine interessante Studie vor, die allerdings nicht die Anbindung an den vorangegangenen Unterricht herstellte. Ute Konrad (Konrad, 2017; Konrad & Bakker, 2019) etwa musste mit vielkanaligen Audioaufnahmen und individuellen Lavaliermikrofonen den vielschichtigen Aushandlungsprozessen auf der „Hinterbühne“ nachspüren. Ähnlich komplex sind Ulrike Kranefelds (2008) Untersuchungen zu kreativen Prozessen. Interessanterweise forschten beide in Klein- bzw. Teilgruppen. Die Vielschichtigkeit der Unterrichtsprozesse in ganzen Klassen würde das präzise und penible methodische Instrumentarium beider notgedrungen überfordern. Auch in der bemerkenswerten, wenn auch fachlich nicht fokussierten Studie von Breidenstein (2006) wurden stets nur kleine Ausschnitte des Klassengeschehens erfasst. So wissen wir wenig über die Prozesse in der gesamten Klasse, auch wenn gerade die oft im populären Diskurs als positives Merkmal von Unterricht in Musik betont werden.

Wir wissen auch wenig über die im Musikunterricht stattfindenden kognitiven Prozesse. Wie entwickeln Lernende in den Curricula genannten Verhaltensfeldern musikalische Konzepte? Welche Rolle spielen Fehler dabei? Wie sind die als relevant erachteten Begriffe von kognitiver Aktivierung und Verarbeitungstiefe (vgl. Gawatz & Stürmer, 2019) fachdidaktisch zu präzisieren? Heike Gebauer (2013, 2016) hat hier erste Ergebnisse vorgelegt, die allerdings nicht forschungspraktisch aufgegriffen und fortgeführt wurden. Es gibt eine neuere Studie (Höller, i. Dr.), die nicht zufällig im Umkreis der Dortmunder Mathematikdidaktikerinnen um Susanne Prediger entstanden ist. Dort werden allgemein Lernprozesse (in methodologischen Settings des Design-Based Research) erforscht (Prediger et al., 2012) oder Lernaufgaben auf ihre Wirksamkeit hin überprüft (Ralle, Prediger, Hammann & Rothgangel, 2014). Katharina Höller hat untersucht, in welchen Unterrichtsdesigns eine große Verarbeitungstiefe beim Hören mit

graphischen Notationen erreicht werden kann. Doch solche Studien sind rar und wären doch für das Verständnis von Unterricht ein großer Gewinn.

Gerne wird auf Sigrid Abel-Struths Beobachtung verwiesen, dass Unterrichtsforschung in Musik vernachlässigt worden sei (vgl. Abel-Struth, 1985, S. 566) und relativ wenig gesichertes Wissen vorliege. So enthält der AMPF-Band 2006 (*Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik*) kaum Aufsätze zum Thema (Kranefeld, 2006; Niessen & Lehmann-Wermser, 2006; Roth, 2006). Aus heutiger Sicht ist das zu differenzieren, auch wenn andere Fächer ungleich breiter geforscht haben. Es liegen beispielsweise zur Person der Lehrkraft in unterschiedlichen Kontexten viele Untersuchungen vor. Auf die zentrale Studie von Anne Niessen (2006) folgten darauf aufbauend weitere zu diversen Teilaspekten (Bechtel, 2014; Hammel, 2011; Lenord, 2010). Auch die Kooperation zwischen Musiklehrkräften und Instrumentallehrkräften ist gut erforscht (u. a. Kranefeld, 2013; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012). Seitens der Erziehungswissenschaft finden sich ergänzende Studien (z. B. Drossel, 2015). In der internationalen Musikpädagogik ist die Lehrperson oft Gegenstand von Untersuchungen gewesen. Eine inzwischen leider aus dem Netz genommene Datenbank mit Studien zu ‚teacher identity‘ der US-Amerikanerin Kelley Parkes listete um 2010 herum über 300 Titel auf. Natürlich ist die Lehrperson auch in einem komplexen Verständnis von Unterricht eine wichtige, vielleicht zentrale Figur. Woran aber mag der gleichzeitige Verzicht auf die Erkundung der Lernprozesse liegen?

In erster Linie sind sicherlich forschungspraktische Gründe zu nennen. Die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) hat für alle empirischen Studien in Schulen hohe und schwer zu nehmende Hürden aufgebaut. Auch methodisch sind Studien zur Unterrichtsforschung anspruchsvoll, die ein hohes Maß an ökologischer sowie interner Validität aufweisen. Aber es mag einen weiteren Grund geben. In vielen Studien in anderen Fächern dient der Lernerfolg als akzeptierte Referenz. Das liegt in der Logik des viel zitierten Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2003). Für Musik trifft das nicht in gleicher Klarheit zu. Das hat einerseits mit der großen Bedeutung des emphatischen Bildungsbegriffs im musikdidaktischen Diskurs zu tun,⁶ andererseits aber mit einer Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung, die vom Subjektbegriff ausgehend Leistung als Teil einer sozialen Ordnung und von Handlungsmustern begreift (z. B. Niessen, 2020). Bildung und notwendigerweise standardisierte Lernstände, die in ‚large-scale-assessments‘ überprüft werden, stehen sicher in einem Spannungsverhältnis zueinander. Der 2008 erschienene Sonderband der *ZfKM*, der übrigens zu den wenigen Beispielen eines hochstehenden, intensiven und kontroversen *Diskurses* im Fach gehört, dokumentiert die Intensität dieses Spannungsverhältnisses

6 Zur Einordnung auch in die internationale musikdidaktische Landschaft s. Kertz-Welzel (2019).

nachdrücklich. Sie schließen sich aber nur scheinbar aus.⁷ Tatsächlich zeigt Praxis in der Schule, dass Lehrkräfte routinemäßig Zensuren vergeben und dafür ‚Leistung‘ messen und bewerten. In welchem Verhältnis in den Subjektiven Theorien der Lehrkräfte dabei musikalische Bildung zu Leistung steht, ist ebenso unklar wie deren Verhältnis zueinander auf der o. g. Nanoebene in den Lernprozessen des Musikunterrichts. Das spiegelt sich auch in den Einträgen im Handbuch Musikpädagogik. Dort wird begrifflich (Schäfer-Lembeck, 2018) oder testtheoretisch (Platz, 2018) Leistung und Leistungsmessung zwar zu umfassenderen Bildungsprozessen in Beziehung gesetzt, die Fragen zu den Widersprüchen und Desideraten bleiben unbeantwortet. Im Eintrag zu Musikalischer Bildung (Vogt, 2018) fehlt der Bezug zu Leistung völlig, was von der auch historischen Anlage her stimmig ist, aber eben dennoch einen Bereich ausklammert.

Der kritische Blick auf ‚assessment‘ ist sicher wichtig. Mit dem fast völligen Verzicht auf die Betrachtung der Ergebnisse, des ‚outcome‘, geht aber auch ein Verlust einher. Wir wissen zum Beispiel nicht, welche Lernangebote im Sinne des o. g. Modells Helmkes für wen besonders nutzbringend und wertvoll sind, wer sie als Lerngelegenheiten im weiteren Sinne sehen und annehmen kann. Wir wissen auch kaum, welche weiteren Faktoren dabei hinderlich oder förderlich sind.⁸ So können wir etwa annehmen, dass auch der Musikunterricht zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt, die an deutschen Schulen in besonderer Weise reproduziert wird.⁹ In US-amerikanischen *large-scale assessments* werden die Ergebnisse für das Unterrichtsfach Musik nicht nur mit Blick auf den jeweiligen Bundesstaat, Schulbezirk und die einzelne Schule aufgeschlüsselt erhoben, sondern ebenso hinsichtlich weiterer sprachlicher, kultureller, soziodemographischer Aspekte (muttersprachlicher Gebrauch, ethnische Zugehörigkeit etc.). Es wäre interessant, welches Bild sich in Deutschland dabei in einem Fach ergeben würde, dass interkulturelle Pädagogik mittlerweile als zentrales Handlungsfeld betrachtet. Für die Lehrerbildung wäre ferner interessant, ob sich auch in Musik starke Zusammenhänge zwischen Kompetenzen der Lehrkräfte und der Qualität des Unterrichts, auch erfasst durch die Leistung der Lernenden, ergeben, wie das in Mathematik belegt werden konnte (Kunter, 2011).¹⁰ Das entgeht uns in der Musikpädagogik – und wäre für eine Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens doch wichtig! Zugleich verlässt man mit solchen Fragestellungen die Nanoebene

7 Nach der AMPF-Tagung 2019 in Hannover fand im November 2019 ein Symposium in Freiburg statt, in dem u. a. diese Frage thematisiert wurde. Der von Brunner et al. herausgegebene Band wird 2021 unter dem Titel *Mastery & Mystery! Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* erscheinen.

8 Die Untersuchung Harnischmachers und Knigges (2017), die familiale und personale Faktoren für Leistungsverhalten zeigt, ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

9 Vgl. dazu die seit 20 Jahren wiederkehrenden Befunde der PISA-Studien.

10 Die an COACTIV anschließende Studie FALKO (Puffer & Hofmann, 2016, 2017) greift (wohl auch wegen des bereits überreichlichen Forschungsprogramms) diesen Aspekt ebenfalls nicht auf.

individuellen Lernens und fragt nach größeren Zusammenhängen auf der Makroebene. Zur Forschung auf dieser Ebene sei eine zweite Anmerkung gestattet.

Was passiert eigentlich mit Innovationen?

In den letzten zwei oder drei Jahrzehnten hat sich der Musikunterricht in allen Schulformen grundlegend geändert: Neue oder erneuerte Unterrichtsformen (wie das Klassenmusizieren), neue musikalische Orientierungen (etwa in der Populärmusik) und neue didaktische Konzepte (wie etwa der Aufbauende Musikunterricht) haben viel Raum erhalten. Das gilt sowohl für den musikdidaktischen Diskurs, wie er sich auf Tagungen oder in Publikationen niederschlägt, als auch wohl für die schulische Praxis. Die genannten Beispiele decken ein breites Spektrum von praxisgetragenen Innovationen über universitär und verlegerisch betriebene Initiativen bis hin zu staatlich festgeschriebenen Regelungen ab. Aber wieder ist zu fragen, inwieweit diese schulische Praxis durch uns Forschende begleitet wurde. Es gibt jene Kolleginnen und Kollegen, die ihre Sache engagiert und vielfältig vertreten und insofern Veränderung intendieren. Mitglieder der Bremer Arbeitsgruppe KOMUS haben in diesem Sinne etliche Veranstaltungen bestritten (Lehmann-Wermser, 2017); gleiches gilt für alle o.g. Innovationen. Es ist den jeweiligen Protagonist*innen also nicht der Vorwurf zu machen, sie interessierten sich nicht für den alltäglichen Schulunterricht. Vielmehr sei auf eine Leerstelle in der Forschung verwiesen. Es existiert – so meine ich – in Deutschland fast keine Forschung dazu, wie Innovationen umgesetzt werden, welche Schwierigkeiten sich dabei ergeben (und vielleicht gemeistert werden) und welche neue Qualität sich dabei ergibt. Gemeint ist hier die konstruktive Begleitung, die dicht bei den Akteur*innen ist, die Herausforderungen angeht und zugleich kritisch, evaluativ vorgeht (vgl. Lehmann-Wermser, 2015). Beim amerikanischen Mathematikdidaktiker Paul Cobb findet sich ein Zitat, das diese Haltung bündelt:

„As researchers, we find it embarrassing that research can currently offer only limited guidance on these and other pressing issues [gemeint sind u. a. Möglichkeiten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, Anm. d. Verf.] that practitioners have to address in the course of their work“ (Cobb, Jackson, Henrick & Smith, 2018, S. 239).

Mir gefällt daran, dass Cobb die fehlende Unterstützung als „beschämend“ („embarrassing“) kennzeichnet.

Dabei hätte Cobb allen Grund den existierenden Spielraum für Unterstützung positiv zu schildern. Sein MIST-Projekt¹¹ zeigt die Leerstelle in der hiesigen musikpädagogischen Forschung. Das ab 2007 durchgeführte Projekt war

11 Der im Deutschen recht lustige Titel steht für „Middle-school Mathematics and the Institutional Setting of Teaching“. Weitere Informationen unter: https://peabody.vanderbilt.edu/departments/tl/teaching_and_learning_research/mist/ [11.10.2020].

eingebettet in die amerikanischen Bemühungen, die Qualität des Schulsystems insgesamt zu heben, dabei auch soziale Ungleichheiten auszugleichen und insbesondere die Benachteiligung verschiedener Gruppen zu minimieren (vgl. Weir, 2016). Das Ziel war es, die Wirksamkeit professioneller Unterrichtsentwicklung zu stärken und die fachspezifische Leistung der Lernenden zu erhöhen. Dafür wurde die folgende Frage gestellt: „What does it take to support mathematics teachers’ development of ambitious and equitable instructional practices on a large scale?“ (Cobb et al., 2018). Vier Stadtbezirke wurden ausgewählt, in denen jeweils sechs bis zehn Schulen mit insgesamt mehr als 350.000 Schülerinnen und Schülern teilnahmen. Neben den insgesamt 120 Mathematiklehrkräften beteiligten sich 15 bis 20 Funktionslehrkräfte in jedem Bezirk (school bzw. district leaders), die speziell im Hinblick auf die innovativen didaktischen und methodischen Maßnahmen ausgebildet waren. Es ist dies ein erster Unterschied zu Musikunterricht in Deutschland, wo Neuerungen strukturell unspezifisch (z. B. in den Landesinstituten oder Berufsverbänden) verankert werden. Neben dieser formellen Struktur stellte das Projekt auf der Grundlage von Annahmen über verbessertes Lernverhalten (conjectures) Materialien, Aufgaben, Tests bereit, vor allem aber ein ausgeprägtes Unterstützungssystem in Form von Supervisionen und Gruppen von Fachlehrkräften an den Schulen (PLC’s = professional learning communities; vgl. Lehmann-Wermser 2019). Die Ergebnisse wurden in detaillierten Rückmeldungen an die Schulen aufbereitet.¹² Ein weiterer Unterschied etwa zur Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts in den Curricula aller Länder ist evident. Zwar gab es verschiedenste Begleitmaßnahmen zur Implementierung – aber eine forschende Begleitung, die Chancen und Schwierigkeiten schul- oder wenigstens bezirksspezifisch beschrieben und rückgemeldet hätte, gab es nicht. Ähnliches galt und gilt für das Zentralabitur. Die wenigen spezifischen Arbeiten (z. B. Liermann, 2009) sind nicht eingebunden gewesen. Nun sind Beispiele wie das MIST-Projekt weder einfach zu übertragen noch unabhängig vom politischen und schuladministrativen Kontext zu sehen. Kritisch wäre nachzufragen, inwieweit die Verbesserung des professionellen Niveaus (enhancement of professional development), das in Mechanismen der Kontrolle und der Leistungsmessung eingebunden ist, Teil eines neoliberalen Managements ist, dessen Objekte die nach Standards gemessenen Lehrkräfte sind. Oder inwieweit solch eine „flächendeckende Einführung von Wettbewerbsprinzipien (...) das genaue Gegenteil dessen [darstellen], was mit der Einführung des *New Public Managements* eigentlich intendiert war, nämlich die Aufweichung starrer Verwaltungsstrukturen“ (Koppetsch, 2019, S. 54 – Hervorhebung im Original).

Nun ist in den letzten Jahren mit dem *Design Based Research* (DBR) eine Methodologie prominenter geworden, die sich explizit einer doppelten Zielsetzung

12 S. das Beispiel zu Schulrückmeldungen der Peabody University. Weitere Informationen unter: https://peabody.vanderbilt.edu/docs/pdf/tl/C_text_Redacted_Feedback_Report_2011.pdf [25.11.2020].

verpflichtet fühlt, nämlich der Generierung von Theorie *und* zugleich der Veränderung von Schule und Unterricht; ihre Zielsetzungen sind vielfältig dargestellt worden (vgl. z. B. Prediger et al., 2012). Innerhalb relativ kurzer Zeit sind auch etliche Projekte für das Unterrichtsfach Musik entwickelt worden. Sie widmen sich sehr unterschiedlichen Aspekten des Musikunterrichts: etwa der o. g. Unterstützung differenzierenden Hörens in Grundschulen (Höller, 2019), der Förderung von Bedeutungskonstruktionen im Bandklassenunterricht der Sekundarstufe I (Konrad, 2017) oder dem Musizieren mit „digitalen Dingen“ (Ahner, 2019, S. 10). Gleichwohl ist auch in diesem Feld kaum absehbar, dass über die Theoriegenerierung und die Beschreibung erfolgreicher Designs hinaus eine Implementierung und begleitende Erforschung erfolgen wird. Verschiedene Faktoren lassen sich dafür benennen.

- Erstens lassen die begrenzten Förderzeiträume von Programmlinien oder im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung keinen Raum dafür: Nur mit Mühe lassen sich beispielsweise innerhalb von DBR-orientierten Dissertationen mit aufwändigen Datenerhebungen und mehreren Zyklen Designs entwickeln, die dann erst im Anschluss implementiert werden müssten.
- Zweitens fehlen die mächtigen Akteure, die – wie etwa in den Kernfächern – Interesse an großflächigen und langfristigen Veränderungen artikulieren und entsprechende Programme finanzieren würden. Zum Vergleich: Die Deutsche Telekom Stiftung förderte in den Jahren 2016–2019 das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) mit insgesamt 4,5 Millionen Euro.
- Drittens erschwert die Trennung von Wissenschafts- und Kultusministerien in den Ländern eine strategische Verzahnung von Unterrichtsentwicklung, -begleitung und -auswertung. Es fehlt – wie das Beispiel Mathematik und die Rolle einer Stiftung zeigt – eine Koordinierung.
- Schließlich aber mangelt es – so meine Vermutung – auch gelegentlich an der Sensibilität und Haltung in der forschenden Community.¹³ Die eingangs zitierte Äußerung Paul Cobbs, die Äußerung zur „Scham“, in der Praxis nicht mehr und besser helfen zu können, ist in ähnlicher Form in der deutschen musikpädagogischen Community schwer vorstellbar.

Wo ist die *street credibility*?

Man muss nun darauf hinweisen, dass die akademische Produktion des Autors nur wenig von dem spiegelt, was hier nahegelegt wird. Die o. g. Strukturen der Forschungsförderung sind sicherlich ein Grund dafür, doch taugen sie nicht als Entschuldigung. Eher ist es so, dass der Blick für Desiderate sich erst über die

13 Dies übrigens ist kein spezifisch deutsches Phänomen. Eine entsprechende Literaturrecherche ergab nur wenige Titel wie etwa Mannings und Kamils (2017) Auswertung der Veränderungen nach der Einführung des Schulmusikgesetzes in Brasilien.

Jahre und mit dem Blick über den Zaun in andere Disziplinen und andere Länder geschärft hat. Deshalb taugen diese Anmerkungen auch nicht zum kollegialen ‚Bashing‘. Sie taugen übrigens auch nicht als Argument im Diskurs zwischen Vertreterinnen und Vertretern von ‚Systematik‘ und ‚Empirie‘. Auch wenn hier verschiedentlich mit Verweis auf empirische Studien argumentiert worden ist, auch wenn auf diese Weise generierte Evidenz sicherlich eine wichtige Funktion für die Schul- und Unterrichtsentwicklung haben, so werden andere Formen der Wissensproduktion für die Weiterentwicklung schulischer musikpädagogischer Vermittlung dennoch nicht obsolet. Vielmehr sind beide noch nicht oft genug füreinander produktiv gemacht worden – das aber erscheint notwendig, wenn die hier skizzierten brachliegenden Felder beackert werden sollen.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik* (aktualisierte Ausgabe 2005). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S. & Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ahner, Ph. (2019). Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung. Adaptivität und Passung in musikbezogenen Lernprozessen mit digitalen Dingen oder Herausforderungen der individuellen Förderung in Musik-Ding-Mensch-Interaktionen mit Smartphones und Tablets im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 82(19), 10–17.
- Bechtel, D. (2014). *Gelingende Fortbildung: Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern*. Köln: Dohr.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogrammes* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Heidelberg: Springer.
- Cobb, P., Jackson, K., Henrick, E. & Smith, Th. M. (2018). Putting the Pieces Together. In P. Cobb, K. Jackson, E. Henrick & Th. M. Smith (Hrsg.), *Systems for Instructional Improvement. Creating Coherence from the Classroom to the District Office* (S. 221–240). Cambridge: Harvard Education Press.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim, Leuven: Deutscher Studien Verlag/Leuven University Press.
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrerkooperation: Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt „Ganz In“*. Münster: Waxmann.
- Gawatz, A. & Stürmer, K. (2019). *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge*. Braunschweig: Westermann.

- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben“: Kognitive Aktivierung im Unterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 34, S. 61–80). Münster: Waxmann.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht: Eine qualitative Videostudie*. Münster, Berlin: Lit.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie*. Münster, Berlin: Lit.
- Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz Musik wahrnehmen und kontextualisieren und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 8. Verfügbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/136> [25.11.2020].
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36, S. 163–176). Münster: Waxmann.
- Heise, W. (1986). Musikunterricht im 19. Jahrhundert. Ideen und Realitäten. In H. C. Schmidt (Hrsg.), *Geschichte der Musikpädagogik* (S. 31–84). Kassel: Bärenreiter.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen. Bewerten. Verbessern*. Seelze: Kallmeyer-sche Verlagsbuchhandlung.
- Höller, K. (2019). Alternativen konstruieren und erproben. Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 205–218). Münster: Waxmann
- Höller, K. (i. Dr.). Design-Prinzipien formulieren und ausschärfen am Beispiel einer Studie zum differenzierenden Hören mithilfe grafischer Notation. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung*. Hannover: ifmpf.
- Hopf, C. (2004). *Die experimentelle Pädagogik: Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kertz-Welzel, A. (2019). International Perspectives on Assessment in Music Education. In D. J. Elliott, M. Silverman & G. McPherson (Hrsg.), *The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education* (S. 513–528). New York: Oxford University Press.
- Konrad, U. (2017). Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making change happen: Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 51–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Konrad, U. & Bakker, A. (2019). From implementer to co-designer. A teacher's changing role in a design research project. In A. Bakker (Hrsg.), *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers* (S. 246–254). London: Routledge.
- Koppetsch, C. (2019). *Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter*. Bielefeld: transcript.
- Kranefeld, U. (2006). Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozeßrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung

- von Lernarrangements. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 159–174). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2008). „Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“. Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. In F. Heß & T. Greuel (Hrsg.), *Musik erfinden: Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 54–75). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In U. Riegel (Hrsg.), *Video-basierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 233–248). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (op. 2012). „Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert...“: Aufgabenverteilung im Lehrenden-tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A. (2015). *Evaluation. Diskussion Musikpädagogik*, (68), 4–9.
- Lehmann-Wermser, A. (2017). Von Bildungsstandards, Kompetenzen und anderen komplizierten Sachen: Zur Neuausrichtung des Musikunterrichts seit der Jahrtausendwende. In B. Hofmann (Hrsg.), *Planmäßig: Schulmusik unter den Vorzeichen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2016* (S. 11–26). Innsbruck [u. a.]: Helbling.
- Lehmann-Wermser, A. (2019). Innovation in einer kleinen Fachgruppe – das Beispiel Musik. In A. Bikner-Ahsbahr & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht* (S. 211–227). Wiesbaden: VS.
- Lenord, C. (2010). *Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern* (Dissertationsschrift). Bremen: Universität Bremen.
- Liermann, C. (2009). Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 283–309). Essen: Die Blaue Eule.
- Manning, D. & Kamil, M. (2017). New legislation in Brazilian music education. Studying the law and its implementations. *British Journal of Music Education*, 35(1), 79–92. <https://doi.org/10.1177/0255761415619422>
- Marx, K. (1845/1969). Studienausgabe, Bd. 2. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Naacke, S. (2011). *Eine Schule auf dem Weg – gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen: Eine qualitative Fallstudie*. Münster, Berlin: Lit.
- Niessen, A. (2006). Individualkonzepte von MusiklehrerInnen – ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 175–201). Essen: Die Blaue Eule.
- Niessen, A. (2020). Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 11, 1–37. Verfügbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/177> [25.11.2020].
- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2004). Geschichten von Theorie und Praxis. Über die Verwandlung musikdidaktischen Theoriewissens. *Diskussion Musikpädagogik*, (21), S. 21–30.

- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2006). Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 239–252). Essen: Die Blaue Eule.
- Peters, M. & Roviró, B. (2017). Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT. Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making change happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 19–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Platz, F. (2018). Formen der Leistungserfassung und -rückmeldung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 377–384). Münster: Waxmann (UTB).
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lern-Prozesse initiieren und erforschen. *MNU*, (8), 452–457.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptionalisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann & R. H. Mulder (Hrsg.), *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissentests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–291). Münster: Waxmann.
- Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.). (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Retzar, M. (2020). *Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Schulkulturen mit umkämpfter Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Retzar, M. & Ackermann, H. (i. Vorb.). *KulturSchule. Qualifizierung für Kulturelle Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, J. (2006). „Click to learn“. Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 253–268). Essen: Die Blaue Eule.
- Schäfer-Lembeck, U. (2018). Leistungsbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.) *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 371–377). Münster: Waxmann (UTB).
- van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In Tj. Plomp & N. Nieven (Hrsg.), *Educational Design Research. An Introduction* (S. 52–71). Enschede: SLO.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf> [25.11.2020].
- Vogt, J. (2018). Musikalische Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 31–37). Münster: Waxmann (UTB).
- Weir, K. (2016, November). Inequality at school. *Monitor on Psychology*, 47(10). Verfügbar unter: <http://www.apa.org/monitor/2016/11/cover-inequality-school> [25.11.2020].

Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre*. Göttingen: Hogrefe.

Andreas Lehmann-Wermser
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
Neues Haus 1
30175 Hannover
andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de

