



Überzeugungen von Musiklehrenden
zum Umgang mit Heterogenität
im Musikunterricht

Frederik Linn

Frederik Linn

**Überzeugungen von Musiklehrenden
zum Umgang mit Heterogenität
im Musikunterricht**

Frederik Linn

**Überzeugungen von Musiklehrenden
zum Umgang mit Heterogenität
im Musikunterricht**

Dissertation, 2017 angenommen von der Fakultät II Bildung • Architektur • Künste
der Universität Siegen

1. Gutachter: Prof. Dr. Matthias Trautmann
2. Gutachter: Prof.'in Dr. Anne Niessen
Datum der mündlichen Prüfung: 22.Juni 2017

Impressum

Rechte:
beim Autor

Umschlag:
Johannes Herbst

Druck und Bindung:
UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2017: *universi* – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96182-004-7

Danksagung

Rückblickend möchte ich einigen Personen danken, die mich bei meinem Forschungsvorhaben unterstützt und begleitet haben:

Meinen beiden Betreuern Prof. Dr. Matthias Trautmann und Prof'in Dr. Anne Niessen für ihre hervorragende Unterstützung; den Musiklehrenden, die trotz ihres zeitintensiven Berufs an dieser Untersuchung teilgenommen haben und meinen Freunden Christoph und Veronika Scheppe, Martin Lamers und Christoph Arens, die Korrektur gelesen und mir den Rücken gestärkt haben.

Ein besonderer Dank gebührt meiner Frau Carolin, die die gesamte Zeit geduldig an meiner Seite stand, unzählige anregende Diskussionen mit mir geführt und mich auch aus so manchem Motivationsloch geholt hat. Ohne sie wäre diese Arbeit wohl nie beendet worden. Danke!

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	11
1.1	Eigene Erfahrungen als Forschungsimpuls	12
1.2	Heterogenitätsmerkmale im Spiegel der musikpädagogischen Forschung	14
1.2.1	Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht	15
1.2.2	Empirische Befunde zum Vorwissen und Können von Instrumentalisten	19
1.3	Veröffentlichungen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Musikunterricht	24
1.3.1	Ratgeberliteratur aus der Unterrichtspraxis	25
1.3.2	Musiklehrende als Forschungsgegenstand	31
1.3.3	Ergebnisse aus der JeKi- und Instrumentalklassenforschung	35
1.4	Forschungsdesiderat und Formulierung der Forschungsfragen	39
2	THEORETISCHER HINTERGRUND	43
2.1	Heterogenitätsmerkmale von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext	43
2.1.1	Die Bedeutung von dispositionalen Merkmalen	45
2.1.2	Soziokulturelle Heterogenität in der Schule	47
2.2	Der Umgang mit Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln	52
2.2.1	Pädagogische Diagnostik als wichtige Grundlage	54
2.2.2	Didaktisch-methodische Kompetenzen des Umgangs mit Heterogenität	56
2.3	Lehrerüberzeugungen als Gegenstand allgemeiner und fachdidaktischer Forschung	61
2.3.1	Konzepte zur Erfassung der Lehrerperspektive zum Umgang mit Heterogenität	63
2.3.1.1	Lehrereinstellungen	64
2.3.1.2	Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern	67
2.3.1.3	Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern	71
2.3.1.4	Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern	73
2.3.1.5	Lehrerüberzeugungen	77
2.3.2	Resümee und Ausblick	81
3	FORSCHUNGSDESIGN	85
3.1	Erforschung von Überzeugungen	85
3.2	Grounded Theory	87
3.3	Sampling	90
3.4	Methoden der Datenerhebung	93

3.5 Auswertung der Interviews.....	96
3.5.1 Der Kodierprozess der Grounded Theory.....	97
3.5.2 Verlauf des eigenen Forschungsprozesses.....	101
3.5.3 Gruppierung der Überzeugungen zu verschiedenen Umgangsweisen als erste fallübergreifende Analyse	104
3.5.4 Darstellung der Belief Systems.....	109
3.6 Reichweite der Untersuchung.....	112
4 DREI GRUPPEN VON ÜBERZEUGUNGEN ZUM UMGANG MIT HETEROGENITÄT IM MUSIKUNTERRICHT.....	115
4.1 Die Anerkennungsgruppe	116
4.1.1 Frau Krüger – „Da hab ich auch noch nicht so richtig die Antwort drauf gefunden, wie ich [...] dieser Heterogenität da begegnen soll.“	119
4.1.2 Ergänzende Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern der Anerkennungsgruppe	132
4.2 Die Aktivierungsgruppe	140
4.2.1 Frau Jost – „Dass man möglichst viel [...] Lernatmosphäre schafft, die den Schülern Möglichkeit gibt, mitzuarbeiten.“	143
4.2.2 Herr Damm – „Und das ist ja dieses [...] tolle Prinzip, dass man immer einsteigen kann. Egal, in welcher Stufe.“	153
4.2.3 Ergänzende Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern der Aktivierungsgruppe.....	165
4.3 Die Fürsprachegruppe.....	172
4.3.1 Herr Albe – Alles dreht sich um die musikalischen Voraussetzungen.....	173
4.3.2 Ergänzende Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern der Fürsprachegruppe.....	182
4.4 Gegenüberstellung der drei Gruppen.....	189
5 ENTWICKLUNG EINER MATERIALEN THEORIE	193
5.1 Musikalische Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als zentrale Vergleichsdimension bei der Konstruktion von Heterogenität.....	194
5.1.1 Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht	194
5.1.2 Musikalische Erfahrungheit als zentrales Heterogenitätsmerkmal.....	196
5.2 Das Unterrichten heterogener Schülergruppen als anspruchsvolle Herausforderung	203
5.2.1 Die Beschränkung auf eine reduzierte Diagnose.....	204
5.2.2 Es kommt auf den Spaß an - Motivation und Musizieren als Eckpfeiler des Umgangs mit Heterogenität	210
5.2.3 Nachhaltige Binnendifferenzierung als (un-)realistisches Ziel?.....	212
5.3 Musiklehrende im Spannungsfeld zwischen notwendiger und aufwendiger Förderung.....	217
5.3.1 Die „Nichtmusiker“ im Zentrum des Musikunterrichts	218
5.3.2 Zusammenhang zwischen Instrumentalerfahrung und Leistungsstärke.....	222
5.3.3 Förderung der Instrumentalisten als Routine mit begrenzten Möglichkeiten.....	226

5.4	Formulierung der materialen Theorie	230
6	FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN.....	233
6.1	Der Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht als richtungsweisende Forschungsthematik	234
6.2	Quo vadis Musikunterricht?	237
	LITERATURVERZEICHNIS	241
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	260

1 Einleitung

In vielen Untersuchungen wird in der Einleitung verdeutlicht, dass sich die Forschungsidee an pädagogischen Veröffentlichungen oder vielversprechenden Zitaten orientiert. In der vorliegenden Untersuchung sind es jedoch meine eigenen Erfahrungen als Musiklehrer, auf die sich mein Forschungsinteresse und meine Motivation stützen (Abschnitt 1.1). Meine anfängliche Unsicherheit, ob dieser Zugang aufgrund der unterschiedlichen Herangehensweise wissenschaftlich legitim ist, konnte jedoch schnell durch ein Zitat von Strauss und Corbin ins Gegenteil verkehrt werden:

„Den Anfang zu finden, ist eine der schwierigsten Aufgaben in der Forschungsarbeit. Die beiden wichtigsten und scheinbar auch problematischsten Fragen hierbei sind folgende:

a) Wie finde ich ein beforschbares Thema?

b) Wie grenze ich es so weit ein, daß ich es bearbeiten kann? [...]

Sich ein Forschungsthema auf der Grundlage von beruflicher oder persönlicher Erfahrung zu suchen, erscheint vielleicht gewagter, als eins durch einen Themenvorschlag oder Literaturstudien zu finden. [...] Ein Forschungsinteresse, das dem prüfenden Blick der eigenen Erfahrung entspringt, zieht mit größerer Wahrscheinlichkeit auch ein erfolgreiches Forschungsbemühen nach sich. Wer neugierig ist oder sich Sorgen macht um die Welt um ihn herum und bereit ist, Risiken einzugehen, sollte [...] nicht zu viele Probleme haben, ein Forschungsthema zu finden.“ (Strauss, Corbin 1996, S. 19ff)

Meine Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen haben mich zu Beginn des Forschungsvorhabens zu einer ausführlichen Suche nach Veröffentlichungen motiviert, die verschiedene Aspekte der Heterogenitätsthematik mit dem Musikunterricht oder dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht verbinden, um das mögliche Forschungsthema einzugrenzen (1.2). Das Unterrichten von heterogenen Lerngruppen wird in vielen Veröffentlichungen zu den anspruchsvollsten Aufgaben eines Lehrenden gezählt, das in jeder Stunde des Musikunterrichts Einsatz und Engagement erfordert. Allerdings tauchen in diesem Forschungsfeld selten die Musiklehrerinnen und -lehrer mit ihren Erfahrungen und Überzeugungen als Forschungsgegenstand auf (1.3). Daher besteht das Forschungsinteresse dieser Untersuchung darin, die Lehrerüberzeugungen von Musiklehrerinnen und -lehrern zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht zu rekonstruieren.

1.1 Eigene Erfahrungen als Forschungsimpuls

Die ersten Stunden des Schuljahres in meiner neuen fünften Klasse eines städtischen Gymnasiums sind gerade vorübergegangen und die Mehrheit der neuen Schülerinnen und Schüler¹ hat von ihren bisherigen musikbezogenen Erfahrungen berichtet, da wird das Wort an Andreas² weitergegeben. Er stellt kurz die wichtigsten Stationen seiner pianistischen Ausbildung vor und sorgt mit folgender Äußerung für ein erstes Überraschungsmoment:

„Herr Linn, darf ich Ihnen den Beginn des Präludiums in C-Dur aus dem ersten Band des wohltemperierten Klaviers von Johann Sebastian Bach mal vorspielen? Den habe ich in den letzten Wochen auswendig gelernt.“

Nach einem kurzen Moment der Sprachlosigkeit bin ich von Neugierde erfüllt, ob dieser Elfjährige seine Ankündigung auch umsetzen kann, um nach seinem fast fehlerfreien Vorspiel beeindruckt Beifall zu klatschen. Nun sind alle Dämme gebrochen und eine ganze Reihe von Schülerinnen und Schülern berichten von ihren Instrumentalerfahrungen und wünschen sich auch ein Vorspiel vor der Klasse.

Spontan gehen mir einige Gedanken durch den Kopf, denn eigentlich kann einem Musiklehrenden doch nichts Besseres passieren, als dass viele Schülerinnen und Schüler Spaß am Musizieren haben und sich nicht schämen, vor ihren Klassenkameraden zu spielen. Doch je mehr Schülerinnen und Schüler sich im Verlauf der Unterrichtsreihe zur Instrumentenkunde dazu bereit erklären, ihre instrumentalen Fertigkeiten aufzuführen, wird mir umso deutlicher bewusst, dass es eine vergleichbar große Gruppe von Kindern gibt, die ohne eigene Instrumentalerfahrung nur zuschauen und -hören können. Beeinflusst von diesen Erfahrungen beobachte ich immer häufiger, dass diese Schülerinnen und Schüler schon zu Beginn ihrer Gymnasialzeit mit einem fachlichen Rückstand gegenüber ihren musikalisch geförderten Klassenkameraden konfrontiert werden. Es hat nämlich den Anschein, als würden die musikalisch geförderten Schülerinnen und Schüler durch das Erlernen eines Instruments sowie durch Konzertbesuche

¹ Auch wenn im Nachfolgenden stets beide Geschlechter angesprochen oder geschlechtsneutrale Begriffe verwendet werden, finden sich nachfolgend dennoch wenige Stellen, an denen aus Gründen der Übersichtlichkeit auf die Erwähnung beider Geschlechter verzichtet wird.

² Die Namen der zitierten Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen sind aus datenschutzrechtlichen Gründen verändert worden.

nicht nur ihr musikbezogenes Fachwissen, sondern vor allem auch ihre instrumentalen, auditiven und musikästhetischen Kompetenzen, die dann im schulischen Musikunterricht gefordert sind, deutlich erweitern. Diese Vermutung wird durch ein kleines Gespräch zwischen Andreas und Christin bestärkt, welches direkt im Anschluss an das Klaviervorspiel stattfindet:

Christin: „Andreas, woher weißt du denn, wo du deine Finger drücken musst?“

Andreas: „Das steht doch in den Noten.“

Christin: „Noten für das Klavier? Das verstehe ich nicht.“

Nach eigenen Aussagen ist Christin in ihrem Elternhaus bislang nur mit Popmusik aus Radio und Fernsehen in Kontakt gekommen und durch das Fehlen von Musiklehrenden konnte der Musikunterricht an ihrer Grundschule nur in Ansätzen realisiert werden. Bis auf ein paar Stunden Singen von Weihnachtsliedern zur Gitarrenbegleitung ihrer Mathematiklehrerin fiel der Musikunterricht während ihrer kompletten Grundschulzeit aus. Obwohl Andreas in die gleiche Grundschule wie Christin gegangen ist und demnach ebenfalls keinen regelmäßigen Musikunterricht besuchen konnte, sind seine Voraussetzungen durch die Förderung seiner Eltern in Form von Klavierunterricht sowie Besuche von Kinderkonzerten und Musicals sehr weit ausgeprägt.

In Anbetracht dieser unterschiedlichen Erfahrungen überraschen Unterschiede hinsichtlich der Bildungsvoraussetzungen von Christin und Andreas zunächst nicht. Allerdings ist die Leistungsspanne beim musikbezogenen Wissen und den fachlichen Kompetenzen von Andreas und Christin für mich als junger Lehrer unerwartet groß. Obwohl diese ausgeprägte Heterogenität³ eine Beobachtung aus meinem eigenen Unterricht darstellt, ist davon auszugehen, dass die beschriebenen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in einer vergleichbaren Form auch bei den Schülergruppen in anderen Klassen oder an anderen Schulen vorkommen. Diese Erkenntnis begleitet daher auch ein unangenehmes Gefühl, da die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auch als ungleiche Startbedingungen für den Musikunterricht anzusehen sind.

Gerade zu Beginn meines Referendariats empfand ich diesen Spagat zwischen den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als herausfordernd und sehr anstrengend, denn als Musiklehrender ist man mit einer nur schwer zu überschauenden

³ Im Nachfolgenden wird der Heterogenitätsbegriff als Synonym für die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler benutzt. Eine ausführliche Diskussion dieses Begriffes sowie seiner inhaltlichen Reichweite und Bedeutung findet sich im Abschnitt 2.1.

Heterogenität der Schülerschaft konfrontiert. Unter den Schülerinnen und Schülern eines Musikkurses gibt es eben nicht nur Fans von Hard Rock, Punk Rock, Popmusik und Techno, sondern auch Instrumentalisten mit klassischen oder elektronischen Instrumenten. Daneben finden sich beispielsweise auch Schülerinnen und Schüler mit einer ausgebildeten Stimme, die direkt neben einem Mitschüler sitzen, der schon Schwierigkeiten damit hat, einen einzigen Ton sauber zu singen oder einen leichten Rhythmus zu halten.

Auf der Suche nach hilfreichen Ratschlägen führte ich zahlreiche Gespräche mit Lehrenden an der eigenen Schule, meinem Seminarleiter sowie anderen Referendarinnen und Referendaren. Immer wieder war ich davon überrascht, wie sehr sich die einzelnen Auffassungen und Erfahrungen der Gesprächspartner zu heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht unterschieden. Das betraf nicht nur die beobachteten Heterogenitätsmerkmale zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern auch die unterrichtlichen Reaktionen auf wiederholt angesprochene Unterschiede. Trotz der verschiedenen Ansätze waren sich die Gesprächspartner aber darüber einig, dass der Umgang mit Heterogenität zu den anspruchsvollsten Aufgaben eines Musiklehrenden gehört.

Meine eigenen Erfahrungen sowie das Resümee der unterschiedlichen Gespräche ermutigten mich letztendlich zu einer intensiven Auseinandersetzung mit diesem wichtigen und gleichzeitig herausfordernden Themengebiet. Allerdings reichen diese Erkenntnisse noch nicht aus, um den „Ausgangspunkt [meines, F.L.] wissenschaftlichen Zugangs“ (Breuer 2010, S. 11) zu formulieren. Bislang steht mit dem Forschungsfeld Heterogenität im Musikunterricht nur der allgemeine Forschungsgegenstand fest, den es noch weiter zu konkretisieren gilt.

1.2 Heterogenitätsmerkmale im Spiegel der musikpädagogischen Forschung

Als Reaktion auf die oben vorgestellten Erfahrungen begann eine Literatursuche nach musikpädagogischen und musikdidaktischen Veröffentlichungen, die das Spannungsfeld Heterogenität im Musikunterricht erforscht haben. Dabei dienten folgende Fragen als Orientierung: Welche Heterogenitätsmerkmale tauchen in den Untersuchungen auf und welche Rolle und Bedeutung wird ihnen zugesprochen? In welchen Voraussetzungen, Interessen und Kompetenzen können sich die Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht voneinander

unterscheiden? Welche Rolle spielt die außerschulische Musikförderung?⁴ Daran anschließend folgen die Vorstellung von musikdidaktischen Forschungsbeiträgen, die den unterrichtlichen Umgang mit diesen Unterschieden erforscht haben und ein abschließendes Resümee zur Vollständigkeit des Forschungsfeldes, das die Grundlage für die Formulierung eines Forschungsdesiderats sowie der Forschungsfragen bildet.

1.2.1 Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht

„Kaum ein Schulfach wird so sehr durch heterogene Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler geprägt wie das Fach Musik. [...] Daher gilt es, im Rahmen der jeweils geltenden Lehrpläne die individuellen Möglichkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler möglichst optimal zu fördern.“ (Hoene; Thurmann 2011, S. 6)

Die Aufgabe dieses Abschnittes ist es allerdings nicht, die von Hoene und Thurmann angesprochenen unterschiedlichen Voraussetzungen, Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von verschiedenen Veröffentlichungen genau zu benennen und auszudifferenzieren. Vielmehr soll ein Überblick über Veröffentlichungen gegeben werden, die die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht empirisch untersucht oder auch nur beschrieben haben. Im Zuge dessen wird zudem berücksichtigt, dass Heterogenitätsmerkmale von Schülerinnen und Schülern auch von Lehrenden konstruiert werden können und nicht von sich aus existieren (vgl. Budde 2012, S. 529).⁵

Ganz zu Beginn wird mit dem Sitzungsbericht „Heterogenität und Musikpädagogik“ der wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik eine musikpädagogische Veröffentlichung vorgestellt, die den Stellwert und die Bedeutung der Heterogenitätsthematik in der Musikpädagogik diskutiert und dadurch eine Reihe von Impulsen für die vorliegende Untersuchung liefert. In dem einleitenden Beitrag von Jürgen Vogt setzt dieser mit Chancengleichheit, Diversity Management und Anerkennungsgerechtigkeit drei Schwerpunkte für seine Ausführungen zum

⁴ In dieser ersten Literatursuche standen zunächst nur musikpädagogische und -didaktische Veröffentlichungen im Mittelpunkt, um herauszustellen, welche inhaltlichen Aspekte der Heterogenitätsthematik im Kontext des Musikunterrichts schon erforscht worden sind. Erst im zweiten Kapitel sollen dann erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen die aufgedeckten inhaltlichen Lücken möglichst vollständig schließen.

⁵ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Heterogenität findet sich zudem im Abschnitt 2.1.

„Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität“ (Vogt 2012, S. 10). Seine Ausführungen zum Bereich der Chancengleichheit beziehen sich dabei mehrfach auf die Klieme-Expertise, welche den „Abbau von Disparitäten, die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Benachteiligungen, die Integration von Migranten und die Begabtenförderung oder die Flexibilität der Bildungsverläufe“ (Klieme et al. 2003, S. 12) thematisiert. Zudem wird auch die Festlegung von Kompetenzen in nationalen Bildungsstandards, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit erwerben sollen, diskutiert (vgl. ebd., S. 14). Nach Vogts Ansicht ist diese Aufgabe für den Musikunterricht jedoch so lange nicht zu lösen, wie keine verbindlich formulierten musikalischen Kompetenzen für den Musikunterricht existieren, welche nicht nur das Benennen von gemeinsamen Zielen, sondern auch Hilfestellungen für den Umgang mit den heterogenen Lerngruppen ermöglichen (Vogt 2012, S. 11). Einen neuen und gleichzeitig weitreichenden Impuls setzt Vogt mit seinem Abschnitt zur Anerkennung des musikalischen Individuums und der damit verbundenen Anerkennungsgerechtigkeit. Im Sinne von Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) argumentiert Vogt, dass der Musikunterricht

„Leistungsanforderungen begrenzen und stattdessen personale und kulturelle Praxen aller Art in den Vordergrund rücken [sollte, F.L.]: Vermittelt durch musikalische Praxen aller Art könnten gerade im Musikunterricht Selbstvertrauen, Selbstachtung und soziale Wertschätzung in einer gegebenen Gruppierung erworben, erfahren und geübt werden.“ (Vogt 2012, S. 17)

Die abschließende Forderung von Vogt lautet, dass die Musikpädagogik die gesamte Breite an Heterogenitätsmerkmalen theoretisch erfassen muss, da auf diesem Wege die Grundlage für eine tiefer gehende musikdidaktische Erforschung eines erfolgreichen Umgangs mit Heterogenität im Musikunterricht gewährleistet werden kann (vgl. ebd.). Dem Impuls von Jürgen Vogt folgend, werden nun musikdidaktische und -soziologische Forschungsbeiträge vorgestellt werden, die musikbezogene Heterogenitätsmerkmale der Schülerinnen und Schüler sowie deren Bedeutung für den Musikunterricht und das Unterrichten diskutieren und erforschen. Es steht sicherlich außer Frage, dass im Musikunterricht einige Kompetenzfelder und Leistungsanforderungen existieren, die keine Schnittmenge mit anderen Unterrichtsfächern besitzen und in dieser Form als speziell und charakteristisch für den Musikunterricht angesehen werden können. Einen einführenden Überblick über diese verschiedenen Bereiche leistet Rainer Schmitt in seinem Beitrag für das Lexikon der Musikpädagogik:

- „1. Der Aspekt Musikmachen: Kreative Gestaltungsvorschläge, Qualität von Gestaltungs- und Improvisationsaufgaben, Art des Einsatzes musikalischer Mittel, Fähigkeiten zur Integration beim Musizieren in die Gruppe, Verwirklichung musikalischer Vorstellungen.
2. Der Aspekt Musikhören: Erkennen musikalischer Gestaltungsmittel, Konzentrationsfähigkeit, Differenzierung musikalischer Prozesse, Beschreibung von Hörbefunden.
3. Der Aspekt Musiknotieren: Fähigkeit zur schriftlichen Darstellung akustischer Eindrücke, Zuordnung akustischer Eindrücke zum Notenbild, Interpretation von Notentexten, Mitlesen von Notationen.
4. Der Aspekt Musik-Umsetzen: Ausdrücken des Gehörten durch körperliche Gesten und Bewegung, Koordination von Musik und Bild, musikalische Gestaltung von Texten; Integration musikalischer Ereignisse in außermusikalische Kontexte.
5. Der Aspekt Musikverstehen: Richtige Anwendung musikalischer Fachbegriffe, Entwicklung ästhetischer Vorstellungen, Begründung von Urteilen über Musik, Verstehen funktionaler Zusammenhänge.“ (Schmitt 1994, S. 309f)

Obwohl diese Auflistung nicht als vollständig anzusehen ist, da beispielsweise noch der technische, musikpraktische und reflektierende Umgang mit modernen Medien ergänzt werden kann, liefert sie dennoch ein anschauliches Bild der unterschiedlichen musikalischen Lernfelder. Da sich die Schülerinnen und Schüler allerdings nicht nur in der Umsetzung und Beherrschung dieser fachspezifischen Kompetenzen, sondern auch in individuellen, fachübergreifenden Heterogenitätsmerkmalen unterscheiden können, braucht es einen größeren Fokus, um die mögliche inhaltliche Breite der Heterogenitätsmerkmale von Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht erfassen zu können.

In ihrer Veröffentlichung „Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht“ geben die beiden Autorinnen Sabine Hoene und Birgit Thurmann nicht nur praktische Tipps zur Diagnose und unterrichtlichen Einbindung von heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern, sondern übertragen auch überfachliche Heterogenitätsmerkmale aus fünf Bereichen auf die spezielle Situation im Musikunterricht.

- Im ersten Bereich *Lernstil* differenzieren die beiden Autorinnen zwischen unterschiedlichen Lerntypen und Formen der Intelligenz, wobei gerade dem auditiven Lerntyp im Musikunterricht eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, da sich hier eine große Fülle an Lernmöglichkeiten anbietet (vgl. Hoene; Thurmann 2011, S. 22).
- Im Anschluss an den allgemein gehaltenen Bereich des *Lerntempos* wird umso intensiver auf den der *Lerndisposition* eingegangen, der die „unterschiedlichen Voraussetzungen und Einstellungen zum eigenen musikalischen Lernen“ (ebd., S. 23) beschreibt. So ist es in den Augen der Autorinnen gerade beim Musizieren, Singen oder Bewegen zur Musik ratsam, den schüchternen oder verunsicherten Schülerinnen

und Schülern durch gezielte Förder- und Unterrichtsangebote Selbstvertrauen und Motivation zu vermitteln (vgl. ebd.). Als ein Aspekt der Lern disposition werden von den Autorinnen zudem die Einstellung zum Musikunterricht im Allgemeinen und die Motivation für unterschiedliche Themen- und Aufgabenfelder im Speziellen genannt (vgl. ebd.).

- Trotz der Tatsache, dass Unterschiede beim vierten Bereich des *Lernstandes* als sehr häufig auftretendes Heterogenitätsmerkmal bezeichnet werden, finden sich kaum musikspezifische Differenzierungen seitens der Autorinnen. Es wird lediglich darauf verwiesen, dass der „Stand der Sachkenntnisse und der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Unterricht relevant sind“ (ebd., S. 24), sehr heterogen ausgeprägt sein kann.
- Der letzte Bereich der *Lerninteressen* wird dahingegen wieder sehr ausführlich beschrieben und umfasst nicht nur verschiedene Musikpräferenzen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch Schnittmengen mit anderen Fächern wie Deutsch, Politik, Mathematik und Sport. Zudem sprechen die Autorinnen die Möglichkeit an, dass einzelne Schülerinnen und Schüler Spezialwissen zu einem musikbezogenen Themenfeld wie elektronischer Musik oder ihrem favorisierten Instrument besitzen können (vgl. ebd., S. 24f).

Diese fünf Heterogenitätsbereiche können darüber hinaus noch mit denen der interkulturellen Heterogenität und der Inklusionsdiskussion ergänzt werden. Nicht zuletzt wegen der UN-Konvention, die für behinderte Mitmenschen eine Teilhabe „am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (UN Konvention 2008, S. 1423) vorsieht, steht die Inklusionsthematik aktuell im Mittelpunkt vieler erziehungswissenschaftlicher und musikpädagogischer Forschungsbeiträge. Der Aktualität dieses Aspekts ist es jedoch auch geschuldet, dass bislang wenige empirische Untersuchungen, sondern vielmehr grundsätzliche Ideensammlungen sowie didaktische Ratgeber zur Inklusion im Musikunterricht veröffentlicht wurden.

Im Gegensatz zu den teils umfangreichen Ausführungen zu den einzelnen Heterogenitätsbereichen bleibt die Diskussion der Ursprünge dieser Unterschiede bei Hoene und Thurmann leider sehr kurz. Allerdings verweisen sie darauf, dass die heterogenen Leistungen unter anderem durch unterschiedliche Vorkenntnisse oder Interessen sowie durch die gewählten Zugänge der Lehrerinnen und Lehrer entstehen können (vgl. Hoene; Thurmann 2011, S. 21). So deuten sie an dieser Stelle einmal explizit an, dass die Lehrenden Heterogenität durch die unterrichtliche Berücksichtigung von verschiedenen Merkmalen wie Interessen und Vorkenntnisse der

Schülerinnen und Schüler konstruieren können. Darüber hinaus verweisen sie noch mehrfach in ihrem Rat- und Ideengeber darauf, dass gerade die instrumentale Erfahrung und die musikbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen in den verschiedenen Themen des Musikunterrichts verantwortlich sein können.⁶ Diese Beobachtung deckt sich mit einer Vielzahl an musikpädagogischen und -soziologischen Veröffentlichungen, die dem Erlernen eines Instruments als außerschulischer Freizeitbeschäftigung einen positiven Einfluss auf die Schulnote im Musikunterricht bescheinigen (vgl. u. a. Bastian 1992, S. 283; Hasselhorn; Lehmann 2015, S. 174), die im Nachfolgendem nun vorgestellt und diskutiert werden sollen.

1.2.2 Empirische Befunde zum Vorwissen und Können von Instrumentalisten

Da sich die Forschungsergebnisse der PISA-Studien zum ungebrochenen Einfluss der sozialen Ungleichheit in der Institution Schule auf die Kernfächer und Naturwissenschaften beschränken (vgl. OECD 2012, S. 1), fehlen aktuelle Daten zur Rolle der musikalischen Sozialisation beim Bildungsprozess von Schülerinnen und Schülern. Umso erfreulicher ist es, dass der Bildungsbericht 2012 der Autorengruppe Bildungsberichterstattung einen zusätzlichen Schwerpunkt auf die kulturelle und musikbezogene Bildung im Lebenslauf legt. Im Rahmen dessen werden sowohl die schulischen als auch die außerschulischen Bereiche des Bildungserwerbs betrachtet, was die angesprochene Lücke zumindest ansatzweise füllt (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 157). Im Fokus der Bildungsforscherinnen und -forscher befinden sich mit den individuellen Bildungsaktivitäten, den kulturellen bzw. musikästhetischen Angeboten in Bildungseinrichtungen und dem dazugehörigen qualifizierten Personal drei wichtige und einflussreiche Aspekte, die auch wertvolle Impulse für das vorliegende Forschungsinteresse liefern:

⁶ Im Anschluss an das Vorstellen der Heterogenitätsbereiche gehen die beiden Autorinnen noch ausführlich auf den didaktischen Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht ein. Da an dieser Stelle zunächst nur schülerbezogene Heterogenitätsmerkmale und nicht das Unterrichten im Mittelpunkt stehen, sei hier schon auf den Abschnitt 1.2.3 verwiesen. Dort werden neben den Ausführungen von Hoene und Thurmann noch weitere Veröffentlichungen zum Unterrichten von heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht vorgestellt.

- Das Interesse am gemeinsamen Musizieren und Singen innerhalb der Familie existiert in der Regel unabhängig vom Sozialstatus oder Migrationshintergrund des Elternhauses und verfolgt in erster Linie keine Bildungsabsicht (vgl. ebd., S. 161). Sofern sich die Eltern aber um eine musikalische Förderung außerhalb der eigenen vier Wände, wie dem Erlernen eines Instruments, dem Musizieren in einem Verein oder vergleichbaren musikbezogenen Angeboten bemühen, weisen die Elternhäuser meist einen höheren Bildungsstand und seltener einen Migrationshintergrund auf (vgl. ebd., S. 163; 165).
- Dahingegen zeigen Schülerinnen und Schüler aus einem Elternhaus mit einem niedrigen sozioökonomischen Status „ein größeres Interesse bei einzelnen Aktivitäten, wie dem Erstellen von Bildern mit dem Computer und bei modernen, unter anderem in Jugendkulturen verbreiteten Aktivitäten, wie dem Sprayen, Musiksampeln oder Rappen“ (ebd., S. 165). Zudem besuchen diese Kinder und Jugendlichen deutlich seltener Konzerte, Museen oder Theateraufführungen als ihre Mitschülerinnen und -schüler, die einen hohen sozioökonomischen Hintergrund besitzen (vgl. ebd.).
- An der Schnittstelle zwischen privaten Freizeitaktivitäten und den schulischen Musikangeboten lässt sich zudem festhalten, dass von den kulturell aktiven Jugendlichen mehr als jeder zweite in der Freizeit in Vereinen und Organisationen musikalisch aktiv ist und knapp ein Drittel auch im schulischen Rahmen musiziert (ebd., S. 166).

Leider gehen die Autorinnen und Autoren des Bildungsberichtes weder auf die unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmale, die mit den musikalischen Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler verbunden sind, ein, noch untersuchen sie deren Rolle innerhalb des Musikunterrichts. In Ergänzung zum Bildungsbericht 2012 soll daher eine ältere empirische Studie von Hans Günther Bastian vorgestellt werden, die gezielt jugendliche Instrumentalisten und ihre Gewohnheiten, Hobbies sowie ihre Selbsteinschätzungen zu ihren Leistungen im Musikunterricht erforscht hat.

Im Jahr 1988 versendeten Bastian und seine Mitarbeiter einen achtzehnteiligen Fragebogen an insgesamt 2155 Jugendliche, die an dem Wettbewerb „Jugend musiziert“ auf Landes- oder Bundesebene teilgenommen hatten. Ein zentrales Ergebnis der Befragung ist, dass es eine ausgeprägte Korrelation zwischen einem hohem sozialen Status des Elternhauses und dem Erlernen eines Instruments gibt. 92 Prozent der Jugendlichen, die auf das Anschreiben geantwortet haben, können der Ober- und Mittelschicht zugeordnet werden, wohingegen nur sechs Prozent aus der oberen Unterschicht kommen (vgl. Bastian 1991, S. 66).

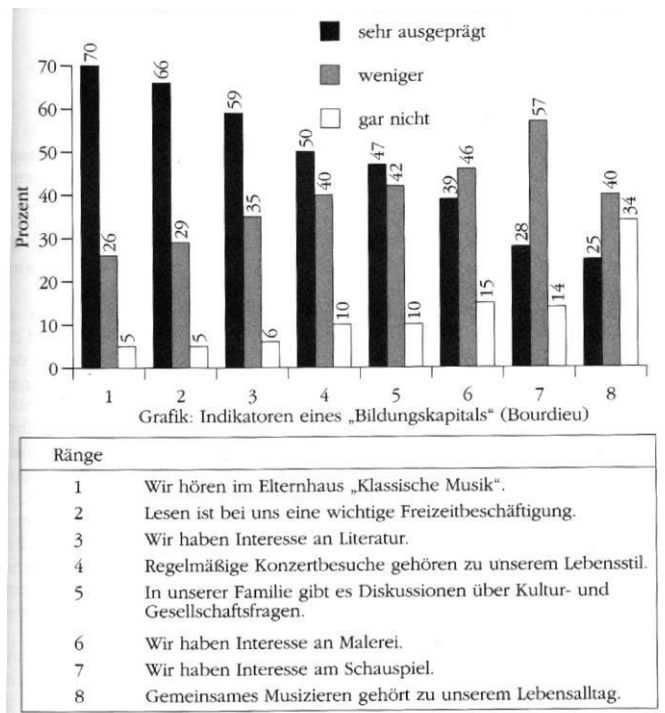


Abbildung 1: Indikatoren eines "Bildungskapitals" (Bastian 1991, S. 73)

In der Tradition des Habitus-Modells von Pierre Bourdieu hat Bastian die Angaben der Jugendlichen auch auf eine mögliche Korrelation zwischen dem Bildungskapital des Elternhauses und den kulturellen Aktivitäten der Kinder untersucht und gelangt zu folgendem Ergebnis:

„Der Umgang mit Musik, das Erlernen eines Instruments korreliert mit der musiksozialen Herkunft der Eltern stärker als mit selbsterworbenem Bildungskapital, er resultiert aus einer frühzeitigen ‚praktischen‘ Bekanntschaft in der Familie.“ (ebd., S. 72f)

In dem Fragebogen wurden die Jugendlichen aufgefordert, sich an ihre Schulzeit zu erinnern und sich selbst als Schülerin bzw. Schüler zu bewerten. Insgesamt 77 Prozent der Befragten wiesen sich einen Status als sehr guter oder guter Schüler zu, wohingegen sich nur zwei Prozent als schwach einstuften (vgl. ebd., S. 281f). Differenziert man diesen selbst eingeschätzten Schulerfolg nach Unterrichtsfächern, so ist es zunächst nicht überraschend, dass sich die Mehrheit der Jugendlichen als gute Schülerin bzw. Schüler in Musik bezeichnet. Dass sich aber über 95 Prozent der Befragten diesen Status mitsamt guten Fachqualifikationen im Fach Musik zuweisen (vgl. ebd., S. 283), deutet auf eine sehr starke Korrelation zwischen der außerschulischen Musikförderung und guten Noten im Musikunterricht hin.

Da sich aber nur 40 Prozent der befragten Instrumentalisten auch in anderen Fächern wie Deutsch, Mathematik, Sprachen, Sport und Naturwissenschaften rückblickend als gute

Schülerinnen und Schüler bezeichnen, wäre ein noch genauerer Blick auf die fachlichen Leistungen innerhalb des Musikunterrichts sehr wertvoll gewesen, um weitergehende Aussagen treffen zu können: Zum einen bleibt unklar, ob diese überdurchschnittlich guten Leistungen der Instrumentalisten im Musikunterricht ausschließlich auf die musikpraktischen Kompetenzen und Erfahrungen des Musizierens zurückzuführen sind. Zum anderen fehlen Informationen darüber, ob diese fachliche Stärke in allen oder nur in bestimmten Bereichen und Themenfeldern des Musikunterrichts auftreten.

Um diese formulierten Forschungsideen zu untersuchen braucht es Studien, die sich gezielt mit der täglichen Praxis des Musikunterrichts auseinandersetzen. Allerdings überrascht die geringe Anzahl von Untersuchungen zu den heterogenen musikalischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler insofern, als dass in der Bildungsforschung die hohe Aussagekraft der bildungsnahen Vorkenntnisse für die Schulleistung seit vielen Jahren bekannt ist (vgl. Helmke et al. 1997, S. 108). Das gilt ebenso für die Tatsache, dass dieser Wissens- und Kompetenzvorsprung häufig in gute Leistungen und Noten umgesetzt werden kann (vgl. u. a. DiMaggio 1982, S. 195f; DiMaggio; Mohr 1985, S. 1238f; Mehan 1992, S. 4f). So verweist Maria Luise Schulten darauf, dass Schülerinnen und Schüler ohne Instrumentalerfahrungen die besseren Noten ihrer musizierenden Mitschüler mit großer Unzufriedenheit und innerem Widerstand wahrnehmen (vgl. Schulten 1980, S. 104; 108).

Sicherlich lassen sich für alle Unterrichtsfächer Beispiele finden lassen, die ebenfalls heterogene Bildungsvoraussetzungen und daraus resultierende Einflüsse auf die Bewältigung der schulischen Anforderungen sowie einen Startvorteil zu Beginn der Erprobungsstufe dokumentieren (vgl. Grundmann et al. 2010, S. 55). Allerdings existiert doch ein großer Unterschied zur Situation im Musikunterricht. So stellen die im außerschulischen Musikbereich geförderten Schülerinnen und Schüler keine kleine Gruppe von Einzelfällen dar, sondern machen zwischen 25 und 36 Prozent der Schülerschaft aus (vgl. Müller 1990, S. 208; Hasselhorn; Lehmann 2015, S. 165). Hinzu kommt, dass diese Schülerinnen und Schüler durch ihre privilegierte instrumentale oder ästhetische Musikförderung häufig schon weit mehr musikbezogene Kompetenzen besitzen als im Musikunterricht der nachfolgenden Schuljahre überhaupt gefordert wird (vgl. Ditton 2010, S. 264).

Sehr häufig finden sich Hinweise in unterschiedlichsten Veröffentlichungen, wie auch im Bildungsbericht 2012, die die Transfermöglichkeit zwischen dem privaten und dem schulischen Bereich thematisieren. Diese versäumen es dann aber, differenzierte Informationen zu den betreffenden Kompetenzen und Fähigkeiten oder dem Einfluss der musikbezogenen

Aktivitäten und Förderungen auf die schulischen Leistungen im Musikunterricht folgen zu erfassen. Das liegt unter anderem daran, dass die Erforschung der beiden genannten Bereiche als komplex angesehen wird:

„Auch wenn eigenen künstlerischen Aktivitäten und der damit verbundenen – auch reflexiven – Auseinandersetzung mit ästhetischer Praxis eine besondere Bedeutung für individuelle Bildungsprozesse zukommt, so muss doch zugleich beachtet werden, dass dieser Prozess in seinem Bildungsertrag nicht direkt erfassbar ist.“ (Bildungsbericht 2012, S. 158)⁷

Trotz der von den Autorinnen und Autoren des Bildungsberichts beschriebenen Probleme, die Verbindung zwischen dem privaten Musizieren und den Leistungen innerhalb des Musikunterrichts zu erforschen, existiert eine aktuelle empirische Untersuchung von Johannes Hasselhorn und Andreas Lehmann, die sich dieser Herausforderung erfolgreich gestellt hat und die fachlichen Leistungen von Instrumentalisten mit denen ihrer nicht musizierenden Mitschüler vergleicht. Als Ursprung für die Heterogenität im Musikunterricht verweisen sie auf die musikpraktischen Erfahrungen der Instrumentalisten, weshalb sie der Frage nachgehen, ob die auch dafür verantwortlich sind, dass diese Schülergruppe zu den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht zählt (vgl. Hasselhorn, Lehmann 2015, S. 164f). Dafür füllten insgesamt 420 Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen zu ihrer Person aus, nahmen an einem Test teil und absolvierten verschiedene musikbezogene Praxisaufgaben, zu denen „instrumentales Musizieren, Rhythmusproduktion und Gesang“ (ebd., S. 167) gehörten (vgl. ebd., S. 166f). Ein Ergebnis der quantitativen Auswertung von Hasselhorn und Lehmann ist, dass es einerseits einen überdurchschnittlich großen Unterschied in der Kompetenz des instrumentalen und vokalen Musizierens gibt (vgl. ebd., S. 172f) und zum anderen, dass „tatsächlich diejenigen, die bereits länger Instrumentalunterricht erhielten, in allen drei Dimensionen höhere Leistungen erzielen“ (ebd., S. 174). Durch diese Veröffentlichung konnte somit empirisch bestätigt werden, dass der außerschulische Instrumentalunterricht für einen Teil der Leistungsheterogenität im Musikunterricht verantwortlich ist.

Es kann zwar an dieser Stelle resümiert werden, dass der Aspekt der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen und der der Instrumentalisten im Speziellen in der musikpädagogischen Forschung als bedeutsames Thema herausgestellt wird. Allerdings fehlen

⁷ Erst seit wenigen Jahren steht die empirische Erfassung und die Messung von unterschiedlichen Kompetenzen wie der Wahrnehmung und Kontextualisierung von Musik sowie der musikpraktischen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern vermehrt im Fokus der musikpädagogischen Forschung (vgl. Hasselhorn; Lehmann 2014, S. 78).

empirische Untersuchungen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die Lehrenden die Heterogenitätsmerkmale oder die individuellen Schülerleistungen im Unterricht wahrnehmen oder gezielt diagnostizieren. Es finden sich lediglich nichtempirische Ratgeber, die Vorschläge und Tipps für die Lehrenden bereithalten (vgl. u. a. Lütgert 2001). Ein vergleichbares Bild liefert die Literatursuche nach Veröffentlichungen, die den Umgang mit heterogenen Schülergruppen erforschen. Auch hier finden sich nur wenige empirische Untersuchungen, sondern vielmehr Beiträge, die einen Rat gebenden Charakter besitzen. Dennoch sollen auch ein paar von ihnen ‚Ratgebern‘ vorgestellt werden, da sie wichtige Impulse für das vorliegende Forschungsinteresse liefern und Rückschlüsse über die inhaltliche Breite der Heterogenitätsforschung zum Musikunterricht ermöglichen.

1.3 Veröffentlichungen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Musikunterricht

Vor über dreißig Jahren haben Ulrich Günther, Thomas Ott und Fred Ritzel mit dem schülerorientierten Musikunterricht ein musikdidaktisches Konzept veröffentlicht, welches eine konstant hohe Aktualität besitzt und wertvolle Impulse für die tägliche Unterrichtspraxis liefert. Darin beziehen sich die drei Autoren vornehmlich auf das Hamburger Modell von Wolfgang Schulz und verfolgen dessen Forderung, die Planung von Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam vorzunehmen (vgl. Jank 2009a, S. 63). Gemäß dieser didaktischen Grundausrichtung verweisen sie unter anderem auf die besondere Rolle der individuellen Voraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler und erheben diese zu grundlegenden Variablen der Unterrichtsplanung und -durchführung. Insgesamt nennen sie sieben verschiedene Merkmale des Konzepts, von denen vier eine zentrale Bedeutung für das vorliegende Forschungsinteresse besitzen:

- „1. Die Mitwirkung der Schüler bei der Planung wird herausgefordert und ist Teil des Unterrichts selbst.
2. Lebenswelt, Erfahrungshorizont, Interessen und Vorwissen der Schüler spielen eine wichtige Rolle, kommen im Unterricht zur Sprache und strukturieren die Verständigung über die Unterrichtsentscheidungen mit.
3. Es geht nicht nur primär um ‚die Sache‘, sondern um ihre Bedeutung für die Schüler und ihr Lernen. Der Lernprozess selbst wird zum Lerngegenstand. [...]

6. Er fördert Spontaneität, Eigeninitiative, entdeckendes Lernen und Selbsttätigkeit und benötigt Binnendifferenzierung (Arbeitsteilung, Kooperation, Gruppenarbeit)“ (Günther et al. 1983, S. 36ff)

Dass das Konzept des schülerorientierten Musikunterrichts eine wertvolle Grundlage für den Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht darstellt, wird unter anderem im zweiten Merkmal deutlich. Dieses erklärt die Berücksichtigung der in 1.2.1 vorgestellten Heterogenitätsmerkmale zu einem wichtigen Stützpfiler des Unterrichts, der nicht nur ein erfolgreiches Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, sondern auch Motivation und Interesse bei ihnen für die Themen und Inhalte des Musikunterrichts generieren kann. Darüber hinaus sind mit diesem Konzept zahlreiche Hilfestellungen und Leitgedanken für den Musikunterricht verbunden, deren unterrichtliche Übertragung und Durchführung in der Regel jedoch nicht selbsterklärend oder intuitiv realisiert werden kann. Genau dieser Bruch zwischen der theoretisch-wissenschaftlichen Betrachtung und der unterrichtlichen Umsetzung taucht regelmäßig auf und wird auch als Theorie-Praxis-Problem bezeichnet.⁸

1.3.1 Ratgeberliteratur aus der Unterrichtspraxis

Leider stellt sich die Erforschung des Musikunterrichts nicht so facetten- und umfangreich wie in anderen Fachdidaktiken dar, was auch im Speziellen für die Erforschung der Unterrichtspraxis von Musiklehrerinnen und -lehrern gilt (vgl. Lehmann-Wermser; Krause-Benz 2013, S. 8). So stehen vielmehr Meinungsbilder der Kinder und Jugendlichen zu ihrem Musikunterricht (u. a. Bastian 1992; Harnitz 2000), die Leistungsbewertung⁹ oder die Erforschung der Rahmenbedingungen von Musikunterricht (u.a. Bastian 2002; Schaffrath et al. 1982) im Mittelpunkt von Untersuchungen. Der Umgang mit heterogenen Schülergruppen oder Erfahrungen aus der Lehrerperspektive zu diesem Umgang werden leider kaum thematisiert. Allerdings finden sich ein paar Veröffentlichungen, denen zwar keine empirische Forschung zugrunde liegt, die dafür aber allgemein „den mal erfolgreichen und befriedigenden, mal frustrierenden Schulalltag im Hinblick auf Ursachen, Bedingungen und Wirkungen“ (Jank 2009a, S. 24) sowie den Umgang

⁸ Für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Problem sei hier auf Tenorth (1990) und Hoffmann (1989) sowie für die musikpädagogische Diskussion auf Lehmann-Wermser; Niessen (2004), Vogt (1996) und Niessen (2006) verwiesen.

⁹ Beispielhaft sei hier der zweite Band der Zeitschrift „Musik in der Schule“ aus dem Jahre 1999 genannt.

mit der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht beschreiben. Nachfolgend sollen nun die zentralen Ideen und Aussagen von vier Beiträgen vorgestellt werden, die durch ihre unterschiedliche Herangehensweise und Schwerpunktsetzung einen Eindruck von der Vielfalt vermitteln, mit der der Heterogenität im Musikunterricht kreativ und konstruktiv begegnet werden kann.

Der Beitrag „Musikunterricht in der Gesamtschule“ von Beate Dethlefs soll beispielhaft für eine Reihe von Zeitschriftenbeiträgen stehen, die einen musikpraktischen Schwerpunkt beim Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht beschreiben. So stehen bei Dethlefs die „Möglichkeiten, Bedingungen und Probleme“ von Musikunterricht an Gesamtschulen im Mittelpunkt, welche am Beispiel eines „Mäuseorchesters“ in der Klasse 5 diskutiert werden (Dethlefs 1989, S. 232). Nach einer ausführlichen Vorstellung des musikalisch-kulturellen Schulprofils ihrer Gesamtschule stellt die Autorin das Mäuseorchester als erprobte Methode vor, um nicht nur die gesamtschultypischen sozialen und kulturellen Unterschiede, sondern vor allem auch die heterogenen musikalischen Erfahrungen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzusprechen. So ist es über die Verteilung der individuell herausfordernden musikalischen und schauspielerischen Teile nach Ansicht von Dethlefs möglich, dass „vorhandene Aggressionen und Spannungen innerhalb der Gruppe abgebaut [und, F.L.] eine ruhige, akzeptierende und motivierende Lernatmosphäre“ (Dethlefs 1989, S. 233) aufgebaut werden können.

Der Aufsatz von Wolfgang Pfeiffer liefert eine ausführliche Vorstellung von weiteren Differenzierungsmöglichkeiten, um die heterogenen musikalischen Voraussetzungen, Hobbies und Leidenschaften der Schülerinnen und Schüler unterrichtlich einbinden zu können. Dazu zählen das Erarbeiten eines Musiktheaters, ein Playbackspiel von musikalisch umrahmten Szenen, die Erarbeitung einer Choreografie bzw. Pantomime zur Musik oder eine szenische Interpretation von Musik in Form von Gesten, Körperhaltungen oder Standbildern (Pfeiffer 2012, S. 220ff). Neben der traditionellen „Differenzierung der Aufgabenstellung“ (ebd., S. 225), stellt Pfeiffer auch noch Differenzierungsinstrumente vor, die über den normalen Rahmen des Musikunterrichts hinausreichen. So geht er neben Projekten im Musikunterricht auch auf das Klassenmusizieren als „musikpädagogischen Trend der letzten Jahre“ (ebd.) ein. Leider fehlt sowohl eine genauere Beschreibung der Heterogenitätsmerkmale, die in den jeweiligen Lernangeboten angesprochen werden können, als auch persönliche Erfahrungen des Autors zur Umsetzung seiner beschriebenen unterrichtlichen Angebote.

Dem Impuls von Pfeiffer folgend, schließt sich hier die Vorstellung eines Beitrags von Markus Cslovjecsek an, der das Klassenmusizieren als vielversprechende unterrichtliche Reaktion auf die heterogenen Erfahrungen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beschreibt. Am Beispiel derjenigen Kinder, die außerhalb der Schule alleine oder zusammen mit ihren Eltern darüber entscheiden können, ob, wann und mit wem sie musizieren wollen, macht Cslovjecsek fest, dass die ästhetische Erfahrung des Musizierens ungleich unter den Schülerinnen und Schülern verteilt ist (Cslovjecsek 2012, S. 82). Allerdings kann die Schule mit ihrem geregelten und verpflichtenden Charakter eine Grundlage dafür schaffen, dass alle Kinder und Jugendlichen an dem Erlebnis und den Emotionen des Musizierens teilhaben können. Durch die gemeinsame Musikpraxis kann zudem erreicht werden, dass der anspruchsvolle Bildungsauftrag, die „Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz gleichermaßen und bei jedem einzelnen entsprechend seiner Anlagen zu fördern“ (ebd., S. 84), zumindest in Teilen umgesetzt werden kann. Gerade durch das gemeinsame Musizieren und Interpretieren eines Musikstückes, durch das Empfinden der eigenen Stimme im Gesamtklang des Orchesters, durch die Konzentration und Aufmerksamkeit sowie durch eine soziale Funktion jedes Musikers werden nicht nur wichtige Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für den Bildungserfolg im Musikunterricht, sondern auch für die Persönlichkeitsbildung geleistet (vgl. ebd., S. 89f).

In ihrem Aufsatz über die Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht betont Anne Niessen in erster Linie heterogene Notenkenntnisse sowie unterschiedlich ausgeprägte sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Niessen 2008, S. 143f; 148). Bei der Konstruktion von Aufgaben und Leistungsüberprüfungen für den Musikunterricht sollen allerdings nicht nur diese Heterogenitätsmerkmale berücksichtigt werden: „Aufgaben treffen auf Schüler mit den unterschiedlichsten Lernständen. Wenn sie der Förderung aller Schüler dienen sollen, müssen sie Differenzierungsmöglichkeiten bereitstellen, um eine optimale Passung zu erzielen.“ (ebd., S. 150) Sofern sich diese Förderbemühungen und die Konstruktion der Aufgaben dann aber auf konkrete musikbezogene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beziehen, beschreibt Niessen diese Aufgabe als sehr herausfordernd (vgl. ebd., S. 149), ohne dabei näher auszuführen, worin diese Schwierigkeiten und Probleme liegen.

Da sich die vier vorgestellten Beiträge des vorangegangenen Abschnitts immer nur auf einzelne Aspekte des Umgangs mit Heterogenität beziehen, können sie dadurch auch nur einen überschaubaren Teil des relevanten Forschungsfeldes abdecken. Mit ihrer zweibändigen Veröffentlichung „Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht“ liefern Sabine Hoene und

Birgit Thurmann hingegen einen deutlich ausführlicheren Überblick über verschiedene unterrichtliche Aspekte dieser Thematik.

IQSH: Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht

Die Veröffentlichung von Hoene und Thurmann ist in drei Abschnitte unterteilt, von denen der erste zu den fünf Heterogenitätsdimensionen von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht schon im Abschnitt 1.2.1 vorgestellt wurde. Das Wissen um die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bildet dann im zweiten Abschnitt den Ausgangspunkt für praxisnahe Hilfestellungen zur pädagogischen Diagnostik im Unterrichtsalltag. Im Anschluss an eine Einführung zu den zentralen Merkmalen und Möglichkeiten der Diagnose stellen die Autorinnen vier Methoden zur Erfassung der unterschiedlichen Wissens- und Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler vor, die durch Beispiele aus der Musikunterrichtspraxis veranschaulicht werden. Neben der schriftlichen Überprüfung von musikbezogenen Lerninhalten kann auch der individuelle Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler anhand der oben vorgestellten fünf Bereiche der Heterogenität im Musikunterricht diagnostiziert werden (Hoene; Thurmann 2011, S. 35f). Dazu gehören Lernstil, Lerntempo, Lerndisposition, Lernstand und Lerninteresse (vgl. Hoene; Thurmann 2011, S. 22ff). Dies kann durch den Einsatz von anonymisierten Eingangstests, kriteriengeleiteten Beobachtungsbögen sowie Selbsteinschätzungsbögen für die Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 36ff). Auf Grundlage der gesammelten diagnostischen Informationen nehmen Hoene und Thurmann im dritten Abschnitt des ersten Bandes dann die didaktischen Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität sowie musikbezogenen Verhaltensweisen innerhalb des Musikunterrichts in den Blick.

Ein Hörrepertoire aufbauen	Mit Hörstrecken arbeiten	Singen	Mit Instrumenten musizieren
Höreindrücke beschreiben	Rezeption	Aktion	Komponieren, arrangieren, improvisieren
Musik analysieren und interpretieren	Reflexion	Transposition	Musik in Bilder umsetzen
Inhalte der Musiklehre erarbeiten	Mit Hintergrundinformationen arbeiten	Musik in Texte und szenisches Spiel umsetzen	Musik in Bewegung umsetzen

Abbildung 2: Musikbezogene Verhaltensweisen (Hoene; Thurmann 2011, S. 54)

Direkt zu Beginn verdeutlichen sie dabei anhand der Unterteilung des Musikunterrichts in musikbezogene Verhaltensweisen und Organisationsformen die Vielschichtigkeit dieser didaktischen Aufgabe. Dabei orientieren sie sich an dem Lehrplan der Sekundarstufe I aus Schleswig-Holstein, der den einzelnen Teilbereichen des Musikunterrichts musikbezogenen Verhaltensweisen zuordnet (s. Abbildung 2). In Ergänzung dazu liefern Hoene und Thurmann eine Vielzahl von Impulsen und Hilfestellungen zu allen Ober- und Unterkategorien. Diese orientieren sich an den fünf verschiedenen Heterogenitätsbereichen Lernstand, Lerntempo, Lernstil, Lerninteresse sowie Lerndisposition und bündeln die wichtigsten unterrichtlichen Ideen und Hilfestellungen jeweils in einem abschließenden Abschnitt „Möglichkeiten im Umgang mit Heterogenität“.

Die Ausführungen zu den Organisationsformen im Musikunterricht besitzen einen vergleichbaren Aufbau wie der Abschnitt zu den musikbezogenen Verhaltensweisen, wobei hier noch mehr Details für das Unterrichten im Musikunterricht mitgeliefert werden. Darüber hinaus finden sich noch Hilfestellungen zur Strukturierung durch Arbeitsaufträge und Hinweise zu homogen und heterogen zusammengesetzten Gruppen (Hoene; Thurmann 2011, S. 83). Auch hier fassen sie die einzelnen Bereiche der Organisationsformen sowie deren inhaltlichen Dimensionen in einer Graphik zusammen:

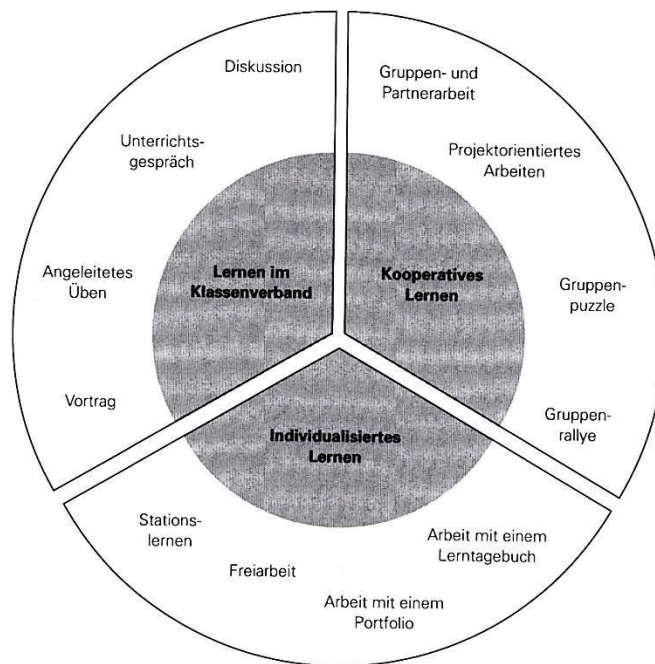


Abbildung 3: Organisationsformen des Unterrichts (Hoene; Thurmann 2011, S. 75)

In der Schlussbetrachtung verweisen die Autorinnen darauf, dass eine vollständige Entfaltung des Problemkontextes nicht beabsichtigt und auch nicht leistbar ist. Als antizipiertes Ziel wollen sie indes einen ersten anregenden Beitrag zu dieser Thematik liefern, welcher mit den Worten von Axel Rachow wie folgt beendet wird: „Besser unvollständig angefangen, als perfekt gezögert“ (Rachow 2007, S. 10). Trotz dieser Einschränkung ist diese Sammlung von praxisnahen Hilfestellungen für die Organisation und Planung von Musikunterricht sowie für den Umgang mit der heterogenen Schülerschaft ein lohnender Ratgeber, der mit einem zweiten Praxisband für die Jahrgangsstufen drei bis sechs bereits eine Fortsetzung erfahren hat. Die Schwerpunkte liegen hier mehr auf den praktischen Bereich des Musikunterrichts der Klassenstufen drei bis sechs und liefern acht Materialsammlungen aus verschiedenen Themenbereichen wie Verklänglichung, Kindermusicals, Musizieren zu Geschichten oder „Barock erleben“ (Hoene; Thurmann 2012, S. 5). Jede dieser Sammlungen beginnt dabei mit einem einleitenden Informationstext zu den jeweiligen musikdidaktischen Grundideen und einer Einordnung in die Heterogenitätsdiskussion. Obwohl die einzelnen Themenbereiche mit einem großen Materialangebot und fertigen Konzepten für den Musikunterricht ausgearbeitet sind, fällt auf, dass die Schülerschaft häufig unter dem Gesichtspunkt der individuellen instrumentellen oder vokalen Vorerfahrungen betrachtet wird. Diese unterschiedliche Erfahrungheit ist es dann auch, die

vornehmlich bei der Gruppenaufteilung, der Aufgabenverteilung sowie bei den Musizierparten berücksichtigt und in den Musikunterricht berücksichtigt wird (vgl. Hoene; Thurmann 2012, S. 41; 67; 87; 99; 111). Daneben gibt es einige fachspezifische Heterogenitätsmerkmale der Schülerinnen und Schüler, wie den Lernstil oder große Teile der Lerndisposition, die überhaupt nicht in den unterschiedlichen Lernarrangements berücksichtigt werden, obwohl sie im ersten Band eine zentrale Rolle gespielt haben.

Bei vielen beschriebenen Unterrichtsvorhaben wird deutlich, dass sich die beiden Autorinnen ganz bewusst um „praxisorientierte Unterrichtsmaterialien“ (ebd., S. 3) bemüht haben, die nicht ohne Zufall „von erfahrenen Lehrkräften erarbeitet worden“ (ebd.) sind. Gerade im Hinblick auf das schon angesprochene Fehlen von Arbeiten, die konkret in den Musikunterricht und auf das Unterrichten schauen, wäre eine Vorstellung oder Diskussion der Erfahrungen der Musiklehrerinnen und Musiklehrer, die sie bei der Umsetzung dieser Hilfestellungen und Unterrichtsideen in ihrem eigenen Musikunterricht gesammelt haben, wünschenswert gewesen. Dieser Vorschlag leitet zu einem zentralen Gedanken der Musiklehrerforschung über, dass die Musiklehrenden maßgeblich für den Erfolg des Musikunterrichts im Allgemeinen und für den nachhaltigen Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Speziellen verantwortlich sind:

„Aus der Perspektive der Fachdidaktik erscheint der Musiklehrer also einerseits als Hoffnungsträger, weil es mit seiner Hilfe möglich ist, auf Unterricht unmittelbar Einfluss zu nehmen, andererseits herrscht Einigkeit darüber, dass der Lehrer nicht nur als ‚Vollstrecker‘ fachdidaktischer Theorie anzusehen ist, sondern sich mit seiner ganzen Persönlichkeit in Unterricht einbringt und sich auf diese Weise einer unmittelbaren Vereinnahmung entzieht.“ (Niessen 2006, S. 143)

1.3.2 Musiklehrende als Forschungsgegenstand

Die Erforschung des Lehrerhandelns hat in der Musikpädagogik bislang kaum eine Rolle gespielt und ist nur in Ansätzen erfolgt: „Sieht man von wenigen Bereichen [...] ab, wissen wir weder genau, was sie unterrichten, noch wie sie unterrichten oder was dabei herauskommt.“ (Lehmann-Wermser; Krause-Benz 2013, S.8) Zwar sind noch keine Untersuchungen veröffentlicht worden, die sich gezielt mit dem Unterrichten von heterogenen Schülergruppen befasst haben, dafür besitzt die Habilitationsschrift „Individualkonzepte“ von Anne Niessen eine Schnittmenge mit der vorliegenden Forschungsidee, weshalb ihre Veröffentlichung hier vorgestellt werden soll.

Musiklehrpersonen stellen für Niessen einen vielversprechenden Forschungsgegenstand der Unterrichtsforschung dar, da diese nicht nur als Adressaten der musikpädagogischen Forschung gelten, sondern gleichzeitig auch die Probleme der Praxis kennen und täglich damit umgehen. Ziel ihrer Forschung ist es daher, die Musiklehrerinnen und Musiklehrer über ihren eigenen Musikunterricht und ihre persönliche Einstellung zum Musikunterricht nachdenken zu lassen. Die Ergebnisse dieses Nachdenkens sollen dann anschließend als Subjektive Theorien der Lehrkräfte festgehalten und dargestellt werden (vgl. Niessen 2006, S. 28).¹⁰

In ihrer Studie führte Niessen insgesamt zehn Interviews mit Musiklehrerinnen und Musiklehrern von Gymnasien und Gesamtschulen. Der inhaltliche Schwerpunkt der Interviews lag neben dem Nachdenken über den eigenen Musikunterricht auf dem Detail der Unterrichtsvorbereitung und -planung von Oberstufenunterricht, das bislang kaum in Veröffentlichungen zum Musikunterricht berücksichtigt wurde (vgl. ebd., S. 109). Für die Auswertung und die spätere Theoriebildung von Niessen waren gerade diejenigen Themenbereiche interessant, die von den einzelnen Musiklehrerinnen und -lehrern im Rahmen der Interviews immer wieder angesprochen wurden und demnach auch eine besondere Rolle bei der Planung ihres Musikunterrichts spielen. Dazu gehören die Richtlinien, die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, das Zeitbudget der Lehrenden, die schulischen Bedingungen von Musikunterricht, das Musikabitur sowie Unterrichtsmaterialien, -ziele, -methoden und -inhalte (ebd., S. 223f). Die genannten Aspekte unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihres flexiblen Einsatzes innerhalb des Musikunterrichts. So beschreiben die Lehrpersonen einige Aspekte wie die Richtlinien, das Zeitbudget oder die Schülerinnen und Schüler als konstant und feststehend, wohingegen die andere wie die Inhalte oder die Unterrichtsmethoden noch durch die Musiklehrerinnen und -lehrer angepasst und geformt werden können:

„Die Lehrer entscheiden sich im Rahmen der möglichen Variablen für eine bestimmte Gestaltung des Unterrichts, sammeln bei dessen Realisierung wiederum Erfahrungen und berücksichtigen diese bei der weiteren Planung. Sie passen also in einem dynamischen Prozess ihre Unterrichtsmethoden, -inhalte und sogar Unterrichtsziele der vorgefundenen Situation an.“ (ebd., S. 227f)

¹⁰ Im Verlauf des Forschungsprozesses setzt sich Niessen allerdings kritisch mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien auseinander und führt als Weiterentwicklung die Individualkonzepte ein (vgl. Niessen 2006, S. 29).

Den unterschiedlichen Einsatz der einzelnen Aspekte sowie den Prozess der Unterrichtsplanung als solchen fasst Niessen dann in einem Modell zusammen, in dem die konstanten Aspekte des Musikunterrichts im unteren Teil der Graphik mit einem Rechteck umrandet und die Variablen als Ellipsen dargestellt sind:

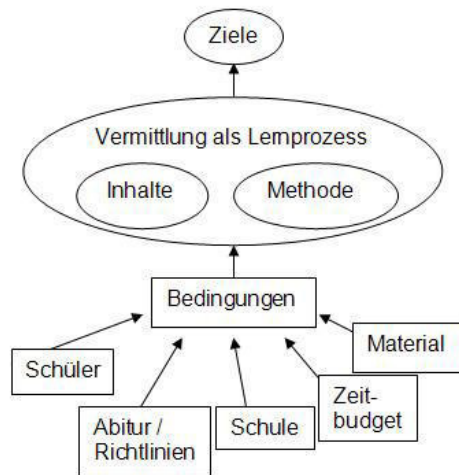


Abbildung 4: Modell der Individualkonzepte (Niessen 2006, S. 227)

Durch die verbindenden Pfeile, die für die jeweiligen Beziehungen und Einflüsse stehen, verdeutlicht dieses Modell für die Unterrichtsplanung von Musikunterricht in der Oberstufe, dass „die Vermittlung zwischen den gegebenen Bedingungen und den Zielen des Unterrichts mit Hilfe der flexiblen Wahl von Inhalten und Methoden“ passiert (ebd., S. 226f). Diese Freiheit auf der Vermittlungsebene sowie bei der Wahl der Unterrichtsziele hat nicht zuletzt auch einen Einfluss auf den Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Musikunterricht, was auch in mehreren Interviews von den Musiklehrenden angesprochen wird.

Gerade die Tatsache, dass die Musiklehrerinnen und Musiklehrer die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als eine kaum zu beeinflussende Konstante in ihrem Musikunterricht sehen, stellt einen wertvollen Impuls für das vorliegende Forschungsinteresse dar. So berichtet eine Musiklehrerin, dass die teils großen Unterschiede bei den Musikpräferenzen und den musikalischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ein großes Problem im täglichen Musikunterricht darstellen:

„Den jetzigen 13er [Kurs, A.N.] fand ich ausgesprochen schwierig von der Zusammensetzung: Da waren sehr viele Kursprobleme und dann ganz stark eine Rockmusikgruppe und dann wieder eine ganz klassische Gruppe.“ (Niessen 2006, S. 257)¹¹

Die Interviews liefern aufgrund des gewählten Fokus jedoch nur wenige Informationen darüber, wie die Lehrkräfte die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen oder wie sie Methoden und Unterrichtsinhalte dazu nutzen, den unterschiedlichen Wissensständen, Kompetenzen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Lediglich eine Musiklehrerin verweist darauf, dass man auch auf diejenigen achten muss, die kaum Vorkenntnisse mit in den Musikunterricht bringen:

„Das muss man lernen, sich darauf einzustellen, welchen Background die haben. Das lernt man relativ schnell. Und wenn man dann nicht, sage ich mal, verzweifelt, weil man eigentlich in Wirklichkeit lieber Geigensachen spielen möchte, was natürlich idiotisch ist in der Schule, aber ich meine, wenn man sie dann so nimmt, wie sie sind, dann ist das für mich auch kein Problem. Also ein Problem habe ich nur damit, wenn sie nicht wollen, so wie ich will, aber nicht mit dem, wie sie sind.“ (ebd., S. 277f)

In diesem Zitat wird deutlich, dass die interviewte Musiklehrerin eine Sensibilität für die Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler besitzt, was sich unter anderem darin äußert, dass sie manche Themen des Musikunterrichts streicht, da sie viel zu weit von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entfernt sind. Leider wird in dem Zitat nicht deutlich, welche unterrichtlichen Reaktionen mit der Formulierung verbunden sind, dass sie die Schüler so nimmt, wie sie sind. Darüber hinaus bleibt im letzten Satz unklar, woran es liegt, dass die Schülerinnen und Schüler manchmal etwas ganz anderes als die Lehrende wollen und wie sie damit umgeht.

Man muss jedoch an dieser Stelle zum wiederholten Male einwenden, dass der Fokus der Untersuchung von Niessen nicht auf Lehrerüberzeugungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht lag, weshalb das Interview inhaltlich andere Schwerpunkte the-

¹¹ Im Gegensatz zu langen Zitaten aus Veröffentlichungen bleiben bei Interviewausschnitte im Folgenden Schriftgröße und Zeilenabstand gleich. Um zudem optisch auf diese wichtigen Passagen hinzuweisen, werden sie auf beiden Seiten eingerückt.

matisiert hat. Allerdings finden sich noch ein paar Untersuchungen aus der JeKi-Forschung¹², die qualitativ die Überzeugungen und Erfahrungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Streicher- oder Bläserklassenunterricht oder beim Instrumentalunterricht untersucht haben, die hier auszugsweise vorgestellt werden sollen.

1.3.3 Ergebnisse aus der JeKi- und Instrumentalklassenforschung

Unbestritten gibt es aufgrund der jeweiligen Ausrichtung Unterschiede zwischen dem normalen Musikunterricht, dem Instrumentalklassenunterricht und dem JeKi-Unterricht, die dazu führen, dass die Ergebnisse nicht ohne Weiteres übertragen werden können.¹³ So steht bei Instrumentalklassen stets das Musizieren, Improvisieren und das Sammeln von musikästhetischen Erfahrungen im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler sind zudem alle aufgrund des Instrumentalunterrichts und der regelmäßigen Musizierphasen in der Lage, nicht nur die leichtesten Stimmen oder Perkussionsinstrumente zu spielen. Der JeKi-Unterricht in der Grundschule zielt dahingegen auf das Ausprobieren von unterschiedlichen Instrumenten, das Sammeln von ersten Instrumentalerfahrungen sowie das gemeinsame Musizieren beim Gruppenunterricht ab. Im normalen Musikunterricht dagegen decken musikpraktische Unterrichtsreihen oder -stunden nur einen Teil des Lehrplans ab und müssen stellenweise auch längere Zeit zugunsten musiktheoretischer und musikgeschichtlicher Unterrichtsreihen in den Hintergrund treten.

Trotz dieser Unterschiede kann jedoch das gemeinsame Musizieren als verbindendes Element dieser beiden Musikunterrichtsformen eine inhaltliche Brücke schlagen. Daher sollen nachfolgend ein paar ausgewählte Veröffentlichungen der JeKi-Forschung und zum Unterricht in

¹² Im Rahmen des JeKi-Unterrichts können Erstklässler unter Anleitung ein Jahr lang unterschiedliche Instrumente ausprobieren, bevor sie im zweiten Schuljahr Gruppeninstrumentalunterricht auf einem Instrument ihrer Wahl erhalten. Weitere Informationen zum JeKi-Programm finden sich im Internet unter www.jekits.de [Stand 9.2017].

¹³ Aus Gründen der Lesbarkeit sollen Streicher- und Bläserklassen sowie alle vergleichbaren Modelle mit anderen Instrumenten nachfolgend unter dem Begriff der Instrumentalklassen zusammengefasst werden. Der reguläre Musikunterricht, für den die Richtlinien und Lehrpläne der Landesregierung gelten, wird als normaler Musikunterricht bezeichnet.

Instrumentalklassen vorgestellt werden, die einen wertvollen Beitrag zum vorliegenden Forschungsgegenstand beitragen können.¹⁴

Adaptivität in der Wahrnehmung von Schülern und Lehrenden

In einem Teilprojekt des Verbundvorhabens AdaptiMus interviewen Michael Göllner und Anne Niessen mehrere Musiklehrende und rekonstruieren dabei deren Überzeugungen zum Umgang „mit heterogenen musikbezogenen Vorerfahrungen ihrer Schüler“ (Göllner, Niessen 2016a, S. 12) im Musikunterricht, Instrumentalklassenunterricht sowie Ensembleunterricht der Sekundarstufe I. So stehen in erster Linie die unterrichtlichen Reaktionen der Lehrenden im Mittelpunkt der Untersuchung, mit deren Hilfe sie im Unterricht spontan auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen (vgl. ebd.). Göllner und Niessen verweisen darauf, dass die interviewten Lehrenden ein

„dichtes Netz von Beziehungen berücksichtigen, das sich zwischen ihren Unterrichtszielen, ihrer vorab vorgenommenen Stundenplanung, ihren Wahrnehmungen in der Situation und der eigentlichen Planungsanpassung aufspannt“ (ebd., S. 14).

Solche Planungsanpassungen sehen Göllner und Niessen in dem Bemühen der Lehrenden, auf Störungen einzugehen oder die Konzentration der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen (vgl. Göllner; Niessen 2016, S. 128). Zudem gehen sie auch darauf ein, „welche Lernmöglichkeiten den Schüler_innen gerade offenstehen und richten ihr Handeln auf die Optimierung dieser Möglichkeiten aus.“ (ebd., S. 129) Ein wichtiger Baustein dieser Optimierung stellt dabei die Binnendifferenzierung dar. Die Lehrenden des normalen Musikunterrichts geben in den Interviews an, dass sie sowohl die Gruppengröße und die Sozialform variieren als auch differenzierte Arbeitsaufträge in ihrem Musikunterricht einsetzen (vgl. Göllner; Niessen 2016b, S. 51). Der Einsatz der verschiedenen Gruppenzusammensetzungen hängt für die Lehrenden entscheidend von den Lernständen und dem Arbeitsverhalten der jeweiligen Schülerinnen und Schüler ab: „Nur Konstellationen, die den Schüler_innen ein produktives Arbeiten ermöglichen, stellen sicher, dass Arbeitsaufträge umgesetzt werden können und Differenzierung gelingt.“ (ebd.) Bei anderen Umfangsformen mit Musik, wie dem Hören, setzen die Lehrenden keine

¹⁴ Zwei der drei Untersuchungen sind JeKi-Forschungsbeiträge, die sich ausschließlich auf Grundschulen konzentrieren. Dieser Aspekt stellt ebenfalls einen Unterschied zur vorliegenden Arbeit dar, im Rahmen dessen nur Lehrenden von Gymnasien und Gesamtschulen interviewt werden sollen.

differenzierenden Angebote oder Aufgabenstellungen ein, ohne dies inhaltlich oder methodisch näher zu begründen.

Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht

Das Forschungsinteresse von Kerstin Heberle und Ulrike Kranefeld liegt in der Frage, „welche Rolle die Konstruktion von Leistungsdifferenz im Kontext musikpädagogischer Lehr-Lernprozesse“ (Heberle; Kranefeld 2014, S. 44) im JeKi-Unterricht spielt. Anhand einer Videoszene, in der eine Akkordeonunterrichtsstunde einer vierköpfigen Schülergruppe gezeigt wird, rekonstruieren die beiden Forscherinnen mittels eines mikroanalytischen Zugangs, wie der Instrumentallehrende aufgrund seiner Rückmeldungen Leistungsdifferenzen in der Schülergruppe konstruiert (vgl. ebd. S. 52). Das Hinweisen auf individuelle Fehler, das Vergleichen von Schülerleistungen, der gezielte Einsatz von Lob sowie der zumeist implizite Einsatz der Körpersprache und Mimik konstruieren nach Heberle und Kranefeld Leistungsdifferenzen. In der Konsequenz dieses Ergebnisses sprechen die Forscherinnen daher von einem Dilemma, da die Lehrenden im Rahmen der individuellen Förderung jedes einzelnen Schülers eben auch auf Fehler hinweisen müssen, was jedoch von den Schülerinnen und Schülern als Abwertung empfunden werden kann (vgl. ebd., S. 51).

Die Konstruktion von Differenzen wird zudem durch den Einsatz von unterschiedlich anspruchsvollen Aufgaben für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler unterstützt, was nach Heberle und Kranefeld zu einem vergleichbarem Dilemma führt: Einerseits ist diese Differenzierung für die beiden Forscherinnen ein wichtiges Element des angemessenen Umgangs mit Heterogenität, doch andererseits wird die Lerngruppe dadurch in leistungsstärkere und -schwächere Schülerinnen und Schüler aufgespalten, was ebenfalls als Konstruktion von Leistungsdifferenz aufgefasst werden kann (vgl. ebd., S. 50).

Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive

Im Mittelpunkt der zwölf Interviews, die Anne Niessen mit Lehrenden von JeKi-Klassen ausgewertet hat, steht deren Sichtweise zu „Gelingensbedingungen individueller Förderung im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahrs“ (Niessen 2013, S. 82). Dabei geht sie auf drei inhaltliche Schwerpunkte ein: Umgang mit großen Lerngruppen, der Umgang mit Heterogenität sowie Individuelle Förderung.

Die Lehrenden in Niessens Untersuchung äußern sich kritisch über zu große Lerngruppen, in denen sie den Unterricht als unruhig wahrnehmen. Zudem monieren sie, dass nicht alle Kinder gleich intensiv bei der Instrumentenvorstellung und bei ihren Lerngelegenheiten unterstützt werden können (vgl. ebd., S. 85). Auch das gezielte Beobachten einzelner Schülerinnen und Schüler während einer Musizierphase bezeichnen die Lehrenden als äußerst anspruchsvoll. Zudem verweist Niessen darauf, dass viele der interviewten Lehrenden ihre Ausbildung für den Umgang mit solch großen Lerngruppen als unzureichend empfinden (vgl. ebd., S. 87).

Als gelingenden JeKi-Unterricht bezeichnen die Lehrenden einen Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler nachhaltige und „möglichst lange möglichst intensive Lerngelegenheiten“ (ebd., S. 90) wahrnehmen können, die nur von wenigen Störungen unterbrochen werden. Genau an dieser Stelle ist die besondere Problematik des JeKi-Unterrichts im ersten Schuljahr erkennbar, da eben diese beiden Merkmale gelingenden Unterrichts von den Lehrenden wie oben beschrieben als sehr komplexe Herausforderung beim Unterrichten von großen Lerngruppen bezeichnet werden (vgl. ebd.).

Die interviewten Musikschullehrenden verweisen alle darauf, dass sie große Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern feststellen, die unter anderem beim Lesen und Schreiben auftauchen (vgl. Niessen 2013a, S. 178). Für sie stellt Heterogenität der Schülerschaft etwas Normales dar, die jedoch mit ihren diagnostischen Instrumenten und Möglichkeiten nur in Ausschnitten beobachtbar ist, was sich unmittelbar auf den Umgang mit heterogenen Schülergruppen auswirkt:

„Es wäre also verkürzt, ein Problem der Musiklehrenden mit der Heterogenität von Lerngruppen zu konstatieren; vielmehr finden sie problematisch, auf die Heterogenität der Schüler ihrer eigenen Einschätzung nach nicht angemessen reagieren zu können.“ (ebd., S. 179).

Sowohl die Musikschullehrenden als auch für die Grundschullehrenden berichten davon, dass sie eine Vielzahl an Heterogenitätsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler beobachten. Allerdings stellt Niessen heraus, dass die Unterschiede in den Elternhäusern der Schüler eine deutliche größere Rolle für die Lehrenden spielen (vgl. ebd., S. 182). Dabei stehen nicht der soziale Hintergrund oder die finanziellen Verhältnisse der Elternhäuser im Mittelpunkt, sondern in erster Linie das Interesse der Eltern an der instrumentalen Förderung der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 183).

Fazit

Wenngleich ein paar Unterschiede zwischen der Ausrichtung des Instrumentalklassenunterrichts, des JeKi-Unterrichts und des normalen Musikunterrichts existieren, offenbaren die vorgestellten Ergebnisse der drei Veröffentlichungen dennoch wie erhofft interessante Impulse für das vorliegende Forschungsvorhaben. So zeigen die Lehrenden stets eine besondere Aufmerksamkeit für die heterogenen Lerngruppen und versuchen die Lerngelegenheiten für jeden einzelnen Schüler zu verbessern. Obwohl eher selten konkretisiert wird, wie die Lehrenden dies im Einzelfall umsetzen, wird indes sehr deutlich, dass manche Rahmenbedingungen den Umgang mit Heterogenität erschweren und zu einer großen Herausforderung werden lassen können. Dazu gehören die Klassengröße, Unterrichtsstörungen sowie die als unzureichend empfundene Ausbildung der Lehrenden.

1.4 Forschungsdesiderat und Formulierung der Forschungsfragen

Bei dem Rückblick auf die vorgestellten musikpädagogischen und -didaktischen Veröffentlichungen zur Heterogenitätsthematik im Musikunterricht bleibt die zentrale Erkenntnis zurück, dass sich neben ein paar wenigen Untersuchungen aus der JeKi-Forschung fast ausschließlich Veröffentlichungen finden, die einen Rat gebenden Blickwinkel auf die verschiedenen Aufgaben und didaktischen Anforderungen der Musiklehrerinnen und -lehrer im alltäglichen Umgang mit heterogenen Lerngruppen anlegen. Diese liefern nicht nur Sammlungen mit zahlreichen Impulsen und Hilfestellungen für den Unterrichtsalltag, sondern auch verschiedene Wunsch- und Sollens-Vorstellungen, wie Musiklehrende die heterogenen Bildungsvoraussetzungen, Kompetenzen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler nicht nur individuell diagnostizieren und unterrichtlich einbauen können, sondern auch wie der eigene Musikunterricht mit gezielten Unterrichtsangeboten auf die Bedürfnisse der Schülerschaft ausgerichtet werden kann.

Obwohl es auch Veröffentlichungen zur Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht gibt, wird bei einem Vergleich der einzelnen Beiträge deutlich, dass die Schnittmenge der genannten Heterogenitätsmerkmale sehr gering ist. Einzig die instrumentalen Erfahrungen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen werden in fast allen Veröffentlichungen genannt. Allerdings kann bislang nur unzureichend beantwortet werden, welche

Heterogenitätsmerkmale, die in der theoretischen Auseinandersetzung zahlreich aufgeführt werden, im Musikunterricht überhaupt eine Rolle spielen. Diese fehlende Kongruenz ruft unweigerlich die Forderung von Jürgen Vogt nach einer vollständigen Erfassung der unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmale im Musikunterricht wieder in Erinnerung (vgl. Vogt 2012, S. 17). Sie dokumentiert zudem auch die Notwendigkeit und Wichtigkeit des vorliegenden Forschungsinteresses.

Das gesamte Ausmaß dieser Forschungslücke wird allerdings erst ersichtlich, wenn man das Fehlen von Forschungsbeiträgen einbezieht, die heterogene Schülergruppen im Musikunterricht und die Überzeugungen der Musiklehrerinnen und -lehrer zu dem damit verbundenen Unterrichten in den Mittelpunkt ihrer Forschung stellen.¹⁵ So bleiben zentrale Fragen nach den Erfahrungen, Strategien, Problemen oder auch Chancen, die die Musiklehrenden mit dem Unterrichten der Schülerinnen und Schüler verbinden, unbeantwortet. Mit dem Wissen um die kaum vorhandene Perspektive der Musiklehrenden gilt das vorliegende Forschungsinteresse den individuellen Überzeugungen der Musiklehrenden zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Musikunterricht, welche im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses mit Hilfe einer qualitativen Studie rekonstruiert werden.

Forschungsfragen

Die erste Forschungsfrage dieser Untersuchung setzt bei einem zentralen Aspekt des Forschungsdesiderats an. Die Musiklehrenden sollen im Rahmen der geplanten Interviews danach gefragt werden, welche Heterogenitätsmerkmale der Schülerinnen und Schüler sie in ihrem Musikunterricht wahrnehmen. Die Offenheit dieser Forschungsfrage ist bewusst gewählt, um die Fülle an möglichen Ergebnissen nicht im Vorfeld normativ durch meine eigenen Erfahrungen und Vorstellungen zu begrenzen. Im Sinne des Forschungsinteresses soll zudem untersucht werden, ob manche Heterogenitätsmerkmale besonders betont werden oder ob sich die individuellen Beobachtungen stark voneinander unterscheiden.

Die Wahrnehmung der Heterogenitätsmerkmale stellt darüber hinaus als Element der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte eine zentrale Grundlage für die Unterrichtsplanung und -durchführung dar. In Kombination mit weiteren Parametern der Unterrichtsgestaltung

¹⁵ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Begriffsdefinitionen von Lehrerüberzeugungen findet sich erst im Abschnitt 2.3.1.5. Bis dahin werden Überzeugungen nach Alan Schoenfeld als geistige Konstrukte verstanden, die eine Bündelung von Erfahrungen und Ansichten einer Person zu dem jeweiligen Forschungsgegenstand darstellen (vgl. Schoenfeld 1998, S. 19).

wie dem Methoden- und Medieneinsatz oder binnendifferenzierenden Lernangeboten, soll die zweite Forschungsfrage erfassen, welche Überzeugungen die Musiklehrerinnen und Musiklehrer zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht besitzen. Auch dieser zweite Forschungsschwerpunkt ist bewusst offen gehalten, um den unterrichtlichen Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer auf die heterogenen Schülergruppen eine möglichst große inhaltliche Bandbreite zu eröffnen. Dies ist notwendig, da sich die unterrichtlichen Reaktionen und die damit verbundenen Unterrichtsziele aufgrund der unterschiedlichen subjektiven Wahrnehmungen der Musiklehrerinnen und -lehrer deutlich voneinander unterscheiden können. Darüber hinaus soll erfasst werden, welche Methoden oder Materialien die Lehrenden nach eigenen Aussagen einsetzen und von welchen Heterogenitätsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler sie berichten. Daran schließt sich die Frage an, ob alle beobachteten Merkmale regelmäßig in den Musikunterricht integriert werden oder ob manche von ihnen bewusst oder unbewusst keine Berücksichtigung finden.

Ausblick

Eine zentrale Erkenntnis der vorangegangenen Vorstellung von relevanten Veröffentlichungen ist, dass die Beantwortung der Forschungsfragen auf keinem stabilen Fundament aus musikpädagogischen oder praxisnahen Studien der Musikunterrichts- oder Musiklehrerforschung aufbauen kann. Ohne eine Anbindung an wissenschaftliche Forschungen und Theorien wären aber ein Vergleich mit anderen Veröffentlichungen sowie eine Übertragung der antizipierten Forschungsergebnisse kaum möglich (vgl. Maas 1992, S. 158). Aus diesem Grund richtet sich der Blick des anschließenden Theorieteils auf richtungsweisende Forschungsarbeiten aus dem schulpädagogisch-allgemeindidaktischen Diskurs. Dieser kann dem Forschungsinteresse dieser Untersuchung mit seiner längeren Forschungstradition und zahlreichen Veröffentlichungen zur Heterogenitätsthematik sowie zur Erforschung von Lehrerüberzeugungen das notwendige wissenschaftliche Fundament geben.

2 Theoretischer Hintergrund

Im vorangegangenen Kapitel ist der Heterogenitätsbegriff lediglich mit der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler gleichgesetzt worden. Daher soll zunächst eine Begriffsdefinition sowie eine Vorstellung der unterschiedlichen Bedeutungsebenen des Heterogenitätsbegriffes nachgereicht werden. Daran schließt sich eine Vorstellung von schulpädagogisch-allgemeindidaktischen Veröffentlichungen zur Heterogenitätsthematik an, die Heterogenitätsmerkmale zwischen Schülerinnen und Schülern untersuchen oder beschreiben, die innerhalb von Schule und Unterricht und daher auch für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind (2.1). Neben der Diagnose dieser Merkmale konzentriert sich der nachfolgende Abschnitt (2.2) auch auf den didaktischen Umgang mit den Unterschieden innerhalb der Lerngruppe, um für den empirischen Teil dieser Untersuchung ein Gefühl dafür zu bekommen, welche facettenreiche Aspekte der Umgang mit heterogenen Schülergruppen umfasst. Wie im Forschungsdesiderat schon formuliert, soll es in der vorliegenden Untersuchung jedoch in erster Linie um die individuellen Überzeugungen der Musiklehrerinnen und -lehrer gehen, die diese beim Unterrichten von heterogenen Schülergruppen gewonnen und gesammelt haben. Daher befasst sich das letzte Unterkapitel (2.3) mit der Frage, mit welchen verschiedenen Konzepten Lehrerüberzeugungen abgebildet und erforscht werden können und welches von diesen für das Forschungsziel dieser Untersuchung am geeignetsten erscheint.

2.1 Heterogenitätsmerkmale von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext

In seiner wörtlichen griechischen Übersetzung bedeutet Heterogenität zunächst Ungleichartigkeit oder auch Verschiedenartigkeit (vgl. Gemoll; Vretska 2006, S. 351) und ist aus den beiden Worten „heteros“ (übersetzt: verschieden) und „gennào“ (übersetzt: erzeugen, schaffen) zusammengesetzt (vgl. Prengel 2005, S. 20). Bezugspunkt des ersten Wortbausteins ist in schulpädagogischen Arbeiten in der Regel die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern, die sich in ihren Voraussetzungen, Fähig- und Fertigkeiten, Interessen, Zielen sowie in weiteren individuellen Eigenschaften und Merkmalen ausdrückt (vgl. Trautmann; Wischer 2011, S. 38).

Das Erzeugen als zweiter Wortbaustein der griechischen Übersetzung thematisiert Annedore Prengel ausführlich in ihrer ersten von drei verschiedenen Bedeutungsebenen zum Verständnis von Heterogenität. So ist es möglich, die Unterschiede und das Ausmaß ihrer Unterschiedlichkeit an einem Kriterium wie Sprache, Kultur oder Begabung zu messen (Prengel 2005, S. 21). Demnach könnten auch die Haarfarbe, die Größe eines Menschen, der Wohnort, seine kognitiven Fähigkeiten, seine Interessen und Motivationen oder auch seine Hobbies als Heterogenität oder Homogenität zwischen den Mitgliedern einer Gruppe, Institution oder allgemein der modernen Gesellschaft gesehen werden. Genau diese Konstruktion von Heterogenität beschreibt auch Norbert Wenning, indem er sie als eine konstruierte Differenz bezeichnet, die sich auf einen vorgegebenen Maßstab bezieht und durch einen Vergleich zwischen den Beteiligten Verschiedenheit und Gleichartigkeit hervorbringt (vgl. Wenning 2007, S. 23):

„Heterogenität ist also ein ‚relativer‘ Begriff, sie hängt vom Maßstab ab und ist nur zusammen mit Homogenität zu betrachten, wird erst durch Vergleichsoperationen ‚hergestellt‘ und ist wandelbar“ (ebd., S. 24).

Gerade diese letzte Bezeichnung der Wandelbarkeit von Heterogenität ist Mittelpunkt der zweiten Bedeutungsebene von Prengel, denn Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern können sich auch im Rahmen eines dynamischen Prozesses entwickeln (Prengel 2005, S. 21). Dass die zeitliche Gültigkeit von Heterogenitätsmerkmalen dabei sehr verschieden sein kann, wird bei einem Vergleich von Lieblingsmusik oder dem sozialen Kapital deutlich. So kann sich der präferierte Musikstil in den einzelnen Lebensabschnitten der Heranwachsenden mehrfach ändern, wohingegen das soziale Kapital im Sinne Bourdieus einen konstanten Charakter besitzt (vgl. Bourdieu 2014).

Da zu keiner Zeit alle relevanten Heterogenitätsmerkmale von Schülerinnen und Schülern erfasst werden können, lehnt Prengel den Versuch, alle Unterschiedlichkeiten zu erfassen, in ihrer dritten Bedeutungsperspektive als „unbegreiflich, unvorhersehbar, unsagbar“ (Prengel 2005, S. 21) ab. Das liegt unter anderem daran, dass man nicht das Wissen um alle Merkmale besitzt, da ein Teil von ihnen im Zeitpunkt der Erhebung eventuell noch gar nicht bekannt ist (vgl. ebd., S. 22). Hinzu kommt noch, dass ein Teil der Unterschiede erst im täglichen Unterricht durch Arbeitsaufträge und Unterrichtsgespräche erschaffen wird (vgl. Wischer 2009, S. 76). Aus diesem Grund fordert Jürgen Budde einen

„Perspektivwechsel [...], der in den Blick nimmt, inwieweit schulische Akteure, Routinen, Unterrichtsverläufe etc. selber an der Konstruktion von Heterogenität und Homogenität [...] beteiligt sind und so der Unbestimmtheit des Begriffes Heterogenität Rechnung [tragen, F.L.]“ (Budde 2012, S. 528).

Trotz der Vielzahl an Forschungsarbeiten, die die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext erforschen und zu einer großen Anzahl unterschiedlicher Forschungsergebnisse geführt haben, ist die Liste an Heterogenitätsmerkmalen prinzipiell nicht abschließbar (vgl. Trautmann; Wischer 2011, S.41). Auflistungen wie die von Norbert Wenning (vgl. Wenning 2007, S. 25) dokumentieren in erster Linie nur, welche Merkmale für den Autor wichtig sind. Die nachfolgende Vorstellung und Diskussion von Heterogenitätsdimensionen beschränkt sich daher lediglich auf dispositionale, leistungsbedingte sowie soziokulturelle Heterogenitätsmerkmale, da sie einerseits im Einführungskapitel eine besondere Bedeutung für das Forschungsvorhaben offenbart haben, und andererseits, weil diese Merkmale neben dem Alter und dem Geschlecht fast immer in solchen Auflistungen genannt werden (vgl. Trautmann; Wischer 2011, S. 41).

2.1.1 Die Bedeutung von dispositionalen Merkmalen

Neben dem Verhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts sehen Andreas Helmke und Franz Weinert in den dispositionalen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler den größten Erklärungsfaktor für unterschiedliche schulische Leistungen (vgl. Helmke; Weinert 1997, S. 99). Dazu zählen „Sprache, Intelligenz, Vorkenntnisse, Lernstrategien sowie motivationale und affektive Bedingungsfaktoren“ (Trautmann; Wischer et al. 2011, S. 44). Dabei kann die „kognitive Grundfähigkeit“ (ebd., S.45) beziehungsweise die Intelligenz als ein zentrales Heterogenitätsmerkmal im schulischen Kontext angesehen werden, da sie eine hohe Aussagekraft für die schulischen Leistungen des Kindes besitzt. Intelligente Schülerinnen und Schüler können Helmke zufolge neue Aufgaben und Problemsituationen schneller und besser lösen „und dabei ein intelligentes organisiert (tiefer verstandenes, vernetztes, multipel repräsentiertes und flexibel nutzbares) Wissen“ (Helmke; Weinert 1997, S. 106) erwerben. Daraus kann aber nicht ohne Weiteres geschlossen werden, dass intelligente Schülerinnen und Schüler automatisch einen höheren Bildungserfolg als ihre Mitschüler haben, denn die unterschiedlichen Merkmale wie logisches Denken, Problemlösefähigkeiten oder das kognitive Potential jedes Einzelnen stellen nur die Ausgangsbasis der späteren Schülerleistungen dar. Das Gleiche gilt

auch für die individuellen künstlerischen, sportlichen, mathematischen oder sprachlichen Begabungen. Diese Grundlagen können erst durch die einzelnen persönlichen Merkmale der Schülerinnen und Schüler aktiviert werden, um sie bestmöglich zu nutzen und in gute schulische Leistungen umzusetzen.

In diesem wichtigen Bereich der Persönlichkeitsmerkmale spielen nach Herbert Altrichter motivationale Faktoren wie die Einstellung zum Lernen und zum Fach sowie die Arbeitshaltung, das Durchhaltevermögen, die Konzentrationsfähigkeit und nicht zuletzt der Ehrgeiz zentrale Rollen (vgl. Altrichter; Hauser 2007, S. 6). Neben diesen genannten Faktoren existieren noch weitere Anforderungen an die Schülerpersönlichkeit, die einen erfolgreichen Bildungsweg mitgestalten können. Dazu zählen unter anderem Zuverlässigkeit, Gründlichkeit, Stressbewältigung, Offenheit oder die soziale Intelligenz. Blickt man auf das Lernen und den Lernprozess im Allgemeinen, so können neben vielen anderen noch das Lern- und Arbeitstempo, die Lernorganisation sowie die Arbeitstechniken im Umgang mit Lernmaterialien und Fördermaßnahmen als einflussreiche Heterogenitätsmerkmale genannt werden (vgl. ebd.).

Das wichtige Heterogenitätsmerkmal Vorwissen der Schülerinnen und Schüler kann inhaltlich in zwei Hauptbereiche unterteilt werden. Neben dem Wissensstand, der gleichzeitig auch die Vorerfahrungen und den Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen beinhaltet, bilden die fachbezogenen Kompetenzen und Routinen den zweiten eigenständigen Bereich (vgl. Trautmann; Wischer 2011, S. 44). So beziehen sich Helmke und Weinert auf Untersuchungen, die gezeigt haben, dass der Faktor Vorkenntnisse eine höhere Aussagekraft für eine spätere Schülerleistung besitzt als die Intelligenz der Schüler (vgl. Helmke; Weinert 1997, S. 108).¹⁶

Die Rolle von Vorkenntnissen im Musikunterricht

Die besondere Rolle des Vorwissens im Musikunterricht wird erst dann deutlich, wenn die einleitenden Ausführungen zu den guten Leistungen von Instrumentalisten im Musikunterricht mit den vorgestellten Forschungsergebnissen aus Abschnitt 1.2.2 zum positiven Effekt des Vorwissens auf den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler verbunden werden.

¹⁶ Auch wenn an mehreren Stellen schon der Leistungsbegriff verwendet worden ist, so kann und soll hier keine ausführliche Diskussion zum Verständnis des Leistungsbegriffs und zur Wahl einer Definition von Leistung eingebracht werden. Vielmehr dient hier die Definition von Wolfgang Klafki als Orientierung, der Schülerleistung als „Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit [definiert, F.L.], die mit Anstrengung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden“ (Klafki 1975, S. 528).

Diejenigen Kinder und Jugendlichen, die in ihrer Freizeit singen oder musizieren, können auf ihr gesammeltes musiktheoretisches Vorwissen und ihre musikästhetischen Erfahrungen zurückgreifen, die eine große Schnittmenge mit den Kompetenzen besitzen, die im Musikunterricht vermittelt werden sollen (vgl. Schmitt 1994, S. 309f). Daher überrascht es kaum, dass Instrumentalistinnen und Instrumentalisten häufig zu den guten bis sehr guten Schülern im Musikunterricht gehören (vgl. u. a. Bastian 1992; Hasselhorn; Lehmann 2015).

Unter Berücksichtigung des vorgestellten Bildungsberichts aus dem Jahre 2012, der an mehreren Stellen auf die Korrelation zwischen einem hohen sozialen Status des Elternhauses und dem Erlernen eines Instruments hinweist (vgl. Bundesbildungsbericht 2012, S. 163), wird die hohe Relevanz der soziokulturellen Heterogenität für das vorliegende Forschungsinteresse deutlich, weshalb nachfolgend ausführlich darauf eingegangen werden soll.

2.1.2 Soziokulturelle Heterogenität in der Schule

Kaum eine Thematik hat in der pädagogischen Diskussion der letzten vierzig Jahre solch eine bedeutende Rolle gespielt wie die starke Korrelation von Bildung und sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Wie in der Einleitung dieses Abschnitts schon ausgeführt, werden Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen anhand von Differenzkriterien konstruiert, die in Form von normativen und subjektiven Kategorien als Vergleichsgrundlage fungieren. Im Zuge der Diskussion zur soziokulturellen Heterogenität besitzen unter anderem die Kategorien Gender, Milieu, Ethnizität und Behinderung eine große Bedeutung. (vgl. Budde 2012, S. 527).

- So konnte die geschlechtsspezifische Heterogenitätsforschung unter anderem nachweisen, dass es nicht nur Fächer in der Schule gibt, die mehrheitlich von Mädchen beziehungsweise von Jungen präferiert und gewählt werden, sondern auch, dass sich die Wahl von Ausbildungsberufen an geschlechtsbezogenem Rollendenken orientiert (vgl. Kreienbaum 2005, S. 73). Obwohl an vielen Stellen der Gesellschaft die Benachteiligung von Mädchen und Frauen trotz jahrzehntelanger, intensiver Bemühungen nicht komplett abgebaut werden konnte, tauchen in aktuellen Diskursen nun auch die Jungen als benachteiligtes und vernachlässigtes Geschlecht innerhalb der Schule immer häufiger auf. Das liegt unter anderem daran, dass Mädchen die Schule durchschnittlich erfolgreicher

beenden und auch seltener das Schuljahr wiederholen müssen (vgl. Schneider 2008, S. 25)¹⁷.

- Die Erforschung der Differenzkategorie Migration findet spätestens seit den PISA-Studien eine erhöhte Beachtung, was sich auch in der steigenden Zahl von Forschungsprojekten widerspiegelt. Merkmale wie heterogene Sprachkenntnisse, kulturelle Erfahrungen, Religionen oder auch politische Interessen der Schülerinnen und Schüler werden in diesem Zusammenhang häufig genannt und erforscht. Anhand der PISA-Ergebnisse aus dem Jahre 2000 kann zudem eine strukturelle Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Institution Schule konstatiert werden (vgl. Baumert; Schümer 2001).
- Das Heterogenitätsmerkmal Behinderung und die daran angeschlossene Inklusionsdiskussion ist erst seit wenigen Jahren durch neue bildungspolitische Entscheidungen in den Fokus der Bildungs- und Heterogenitätsforschung gerückt. Galten Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen noch bis vor wenigen Jahren als Gruppe für eine eigens organisierte Sonderbeschulung, existiert aktuell eine Vielzahl von Projekten, die die oben zitierte UN-Konvention für ein gemeinschaftliches Lernen und Aufwachsen von behinderten und nichtbehinderten Kinder und Jugendlichen umsetzen wollen (vgl. Schwerdt 2005, S. 95).
- Ganz anders sieht es bei der intensiv erforschten Dimension Milieu und seiner Bedeutung beim Bildungserwerb aus. Nachdem unter anderem Schelsky mit seiner Nivellierungstheorie die schichtspezifische Sozialisationsforschung fast komplett aus dem Fokus der Soziologie gedrängt hat, konnten die PISA-Studien in der jüngsten Vergangenheit den dringenden Handlungsbedarf aufzeigen, „allen Mitgliedern einer Gesellschaft gerechte Chancen zum Lernen, zur Kompetenzentwicklung und zum Bildungserwerb bieten“ (Ehmke; Baumert 2008, S. 319) zu müssen. Auch wenn es schon frühere Arbeiten, wie die von Raymond Boudon (1974) und Pierre Bourdieu (2014) gibt, die sich dem Konzept von Schelsky entgegen gestellt und auf den differenzierenden Effekt der sozialen Ungleichheit beim Bildungserwerb hingewiesen haben, ist das Interesse an dieser Thematik gerade in Deutschland durch die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 neu geweckt worden.

¹⁷ Beispielhaft für weiterführende Literatur sollen hier die Arbeiten von Hannelore Faulstich-Wieland genannt werden, wie die aufschlussreiche Veröffentlichung „Doing Gender im heutigen Schulalltag“ (Faulstich-Wieland et al. 2004).

Die zahlreichen inhaltlichen Überschneidungen und beschriebenen Zusammenhänge zwischen der Heterogenitätsdiskussion und verschiedenen soziokulturellen Aspekten, die für den Musikunterricht sowie den musikbezogenen Kompetenzerwerb im besonderen Maße gelten, verdeutlichen nachdrücklich die zentrale Bedeutung der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler in der Schule. Daher schließt sich eine ausführliche Vorstellung und Diskussion der Chancenungleichheit beim Bildungserwerb und der damit verbundenen Rolle im Musikunterricht an.

Unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

„Chancenungleichheit im Schulsystem besteht im bildlichen Sinne darin, dass die Startchancen beim Hundertmeterlauf insofern ungleich nach sozialer Herkunft verteilt sind, als dass die Arbeiterkinder mit zu groß geratenen Schuhen ohne Schnürsenkel an der Startlinie stehen, während die Kinder aus höheren Sozialschichten mit bester Ausstattung einen nicht einholbaren Vorsprung von über 50 Metern haben, bevor überhaupt der Startschuss gefallen ist“ (Heid 1988, S.5).

Dieser häufig zitierte Satz von Helmut Heid bündelt nicht nur die gesamte Problematik der ungleichen Bildungszugänge in einen einzigen Satz, sondern besitzt auch eine große inhaltliche Nähe zu den Ergebnissen der PISA-Studien. Als sozialwissenschaftliche Grundlage nutzen sowohl Heid als auch die Autorinnen und Autoren der PISA-Studien das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu (1976), welches bis heute einen der populärsten und erklärungsstärksten Ansätze zur Rolle der sozialen Ungleichheiten in der Bildung darstellt. Nach Bourdieu nutzt die Oberschicht ihren kulturellen und gesellschaftspolitischen Einfluss, um ihre Machtstellung in der Gesellschaft zu verteidigen (vgl. Brüsemeister 2008, S. 89). Dieser Einfluss spielt auch bei der Wahl der weiterführenden Schulform eine bedeutende Rolle, denn die Chancen der Schülerinnen und Schüler „aus der oberen Dienstklasse, ein Gymnasium zu besuchen, [sind, F.L.] 4,28-mal so hoch wie die Chancen eines Facharbeiterkindes“ (Vester 2006, S. 18). Ein zentrales Forschungsergebnis der PISA-Studien zeigt zudem auf, dass Ausbildung, Entwicklung und Festigung von Wissen, Arbeitsweisen und Kompetenzen für den Bildungserwerb stärker an den „sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler“ (OECD 2012, S. 5) gekoppelt sind als in anderen vergleichbaren Industrieländern (vgl. ebd.). Die Bedeutung und Wirkung dieses Zusammenhangs steigt zusätzlich, wenn die Eltern ihre finanziellen Möglichkeiten sowie ihr kulturelles Kapital gezielt einsetzen (vgl. Schümer 2008, S.34). Die Erziehung und das damit verbundene kulturelle Kapital eines sozial starken Elternhauses sind mitunter dafür

verantwortlich, dass die Kinder häufig mit sehr guten Bildungsvoraussetzungen in Form von relevantem Fachwissen und -kompetenzen in die Schule kommen:

„Das sind Schüler, die nicht nur gute Leistungen zeigen, sondern auch die in der Schule anerkannten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster verinnerlicht haben, die in der Schule gesprochene Sprache beherrschen, die Ziele, Inhalte und Methoden der Schule akzeptieren, und die Autorität der Lehrer und die in der Schule geltenden Verhaltensregeln nicht in Frage stellen.“ (Schümer 2008, S. 39)

Diese große Passung erleichtert ihnen nicht nur das schulische Lernen, sondern wird später auch in Form von Schulempfehlungen, Abschlusszeugnissen und Studienabschlüssen auf amtlichem Weg beglaubigt (vgl. hierzu u. a.: Boudon 1974, S.29; Meijnen 1987, S. 213; Brüsemeister 2008, S. 90; Grundmann et al. 2010, S. 55).

Neben den beschriebenen Vorteilen erhält diese Schülergruppe bei gleicher Leistung zusätzlich noch häufiger eine Gymnasialempfehlung (vgl. Baumert; Schümer 2001, S. 353) sowie bessere Noten als Kinder aus unteren sozialen Schichten (vgl. Ditton 2010, S.264; Ehmke; Baumert 2008, S. 335; Graaf; Graaf 2006, S. 147). Paul und Nan Dirk de Graaf weisen in ihrer Untersuchung außerdem nach, dass das Entgegenwirken der Schule nicht nur sehr geringen Erfolg verspricht (vgl. ebd., S. 147). Dazu kommt, dass diese Bemühungen auch den Prozess der voranschreitenden Öffnung der Bildungsschere zumeist nicht beenden können (vgl. Meijnen 1987, S. 213).¹⁸ Obwohl das einleitende Zitat von Heid und die vorgestellten Forschungsergebnisse verdeutlichen, warum Chancengleichheit als notwendige und unverzichtbare „Maxime für die Bildungspolitik und Gestaltung von Bildungssystemen“ (Becker 2010, S. 161) angesehen werden muss, wird die konkrete Umsetzung von Bildungsforscherinnen und -forschern des PISA-Konsortiums und der OECD regelmäßig als unbefriedigend angeprangert (vgl. u. a. OECD 1985, S.43).

Zwischenfazit

Vernetzt man die vorgestellten Forschungsergebnisse zur großen Bedeutung der soziokulturellen Herkunft und den damit verbundenen ungleichen Bildungsvoraussetzungen mit den Erkenntnissen zur speziellen Charakteristik der Heterogenitätsthematik im Musikunterricht, offenbart sich die Brisanz dieses Zusammenhangs. Da die „soziale Mitgift“ (Meulemann 2004,

¹⁸ Für einen ausführlichen Überblick über die Auswirkungen der sozialen Ungleichheit auf den schulischen Bildungserwerb soll an dieser Stelle auf Jünger (2008), Burzan (2011) und Bauer (2011) verwiesen werden.

S. 120) der Elternhäuser aus der Ober- und Mittelschicht nicht nur die Bereiche Literatur, Kunst, Kultur und Kunstmusik abdeckt (vgl. Beer 2004, S. 40), sondern auch das Erlernen eines Instruments zum Privileg dieser Bevölkerungsschichten avanciert (vgl. Bastian 1991, S. 65), sind die musikalisch privilegierten Kinder im Musikunterricht deutlich bevorteilt. Überträgt man das Bild des Hundertmeterlaufs von Helmut Heid auf den Musikunterricht, so kann diese spezielle musikalische Bevorteilung metaphorisch für einen zusätzlichen starken Rückenwind stehen, der das ohnehin schon ungleiche Rennen noch unfairer erscheinen lässt.

Angesichts dieses Zusammenhangs überrascht es einerseits nicht, dass Hans Neuhoff zu dem Fazit gelangt, dass musikalische Sozialisation an vielen Orten des alltäglichen Lebens stattfindet, „auch in der Schule - kaum aber im Musikunterricht“ (Neuhoff 2007, S. 391). Seiner Ansicht nach liegen die Gründe dafür unter anderem in der unwichtigen Rolle des Musikunterrichts innerhalb der Schule und der mangelnden Wertschätzung des musikalischen Bildungsauftrags durch Eltern und fachfremde Kollegen (vgl. ebd.). Da der Musikunterricht nach Neuhoff keinen großen Beitrag zur musikalischen Sozialisation leistet, muss davon ausgegangen werden, dass die Musiklehrerinnen und -lehrer die oben beschriebenen Zusammenhänge zwischen dem sozialen Habitus des Elternhauses, der musikalischen Förderung und der fachlichen Bevorteilung von „privilegierten“ (Jünger 2008, S.44) Schülergruppen im Musikunterricht nicht verringern oder durchbrechen können. Dass dies aber gelingen könnte, führt Helmut Ditton in seinem Aufsatz „Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit“ aus:

„Um eine stärkere Entkopplung von sozialer Herkunft, besuchter Schulform, letztlich erreichtem Bildungsabschluss und beruflichen Chancen [sic] zu erreichen, werden also mehrere Wege zugleich beschritten werden müssen und es sind sowohl innere als auch äußere Reformen notwendig.“ (Ditton 2010, S. 271)

Zu den inneren Reformen zählt Ditton unter anderem die Reformierung der Lehreraus- und -weiterbildung sowie eine Neuausrichtung der Unterrichtsforschung, die neben einer verbesserten Diagnosekompetenz auch den Ausbau der methodischen Flexibilität innerhalb des Unterrichts stärker in den Mittelpunkt rücken soll (vgl. ebd., S. 269f). Dieses Gegenüber von Zielvorstellungen und Unterrichtsrealität verdeutlicht die Komplexität des didaktischen Umgangs mit heterogenen Schülergruppen, da viele verschiedenen Aspekte und Dimensionen von Unterricht berücksichtigt werden müssen:

„Wie kann und soll berücksichtigt werden, dass Kinder und Jugendliche sich in ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen in vielerlei Hinsicht – dem Alter, dem Geschlecht, der sozialen und kulturellen Herkunft, dem Vorwissen, den motivationalen Dispositionen u.Ä.m. – unterscheiden?“ (Wischer 2009, S. 69)

Zwar kann dieser Abschnitt keine Antwort auf die von Wischer gestellte Frage geben, jedoch soll nachfolgend ein Überblick über richtungsweisende Veröffentlichungen gegeben werden, die sich mit der Wahrnehmung von Heterogenität durch die Lehrenden, der damit verbundenen pädagogischen Diagnostik sowie den erforderlichen didaktisch-methodischen Kompetenzen für das Unterrichten von heterogenen Lerngruppen auseinandersetzen.

2.2 Der Umgang mit Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichten von heterogenen Schülerinnen und Schülern ist keine neue Thematik in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, sondern taucht schon vor über 230 Jahren auf. Mit der Publikation „Versuch einer Pädagogik“ von Ernst Christian Trapp findet der Umgang mit Heterogenität seine erste wissenschaftliche Erwähnung, in der sich der Autor unter anderem mit der Frage beschäftigt, wie eine große Gruppe „Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, [...] in einer und eben derselben Stunde“ (Trapp 1780/1913, S. 10) unterrichtet und erzogen werden kann. Dabei wirkt es spannend und befremdlich zugleich, dass sich das Schulwesen trotz dieser großen Zeitspanne, in die immerhin die gesellschaftliche Entwicklung von einer absolutistischen Herrschaftsform zu einem freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat fällt, mit vergleichbaren Problemen beim Unterrichten von individuell verschiedenen Schülerinnen und Schülern beschäftigt (vgl. Wenning 2007, S. 21). Auch wenn sich die Wortwahl von Trapp im Vergleich zu aktuellen Veröffentlichungen unterscheidet, werden wie im nachfolgenden Zitat von Gröhlich, Scharenberg und Bos auf der inhaltlichen Ebene ähnliche Probleme diskutiert: „Die verschiedenen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern stellen eine der größten Herausforderungen an schulische Lern- und Vermittlungsprozesse dar.“ (Gröhlich et al. 2009, S. 87).

In der jüngeren Vergangenheit haben zudem unterschiedliche Vergleichsstudien wie IGLU, PISA und TIMSS¹⁹ die Herausforderung eines nachhaltigen Umgangs mit heterogenen Schülergruppen und die Notwendigkeit einer Reform schulischer Lernprozesse wieder stärker in den Fokus der Bildungspolitik und -wissenschaft gerückt (vgl. Baumert 2002). Nicht nur die Ergebnisse der internationalen PISA-Studien dokumentieren einen unzureichenden Umgang des deutschen Schulsystems mit Heterogenität (vgl. ebd.), auch die IGLU-Studie aus dem Jahr 2001 attestiert dem Rechtschreibunterricht in der Grundschule ein vergleichbares Defizit:

„Die Tatsache, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Unterricht erfahren, in dem mit den gleichen Übungsaufgaben und dem gleichen Material gearbeitet wird, lässt vermuten, dass eine individuelle, auf Fehlerschwerpunkte abzielende Förderung im Rechtschreibunterricht keine Selbstverständlichkeit ist.“ (Bos et al. 2003, S. 257)

Zudem empfinden mehr als die Hälfte der im Rahmen der PISA-Studie befragten Lehrenden die Begabungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler als „starke Beruferschwernis“ (Baumert; Lehmann 1997, S. 211). Obwohl diese Studie einen mathematischen und naturwissenschaftlichen Schwerpunkt besitzt, finden sich vergleichbare Forschungsbefunde zur Wahrnehmung von Heterogenität auch in anderen Untersuchungen. Zum einen verweisen mehrere Studien auf vergleichbare Äußerungen von Lehrerinnen und Lehrern, die den Umgang mit Heterogenität im Klassenraum als eine Überforderung sowie außerordentliche Belastung bezeichnen (vgl. u. a. Reh 2005, S. 76; Lehberger; Sandfuchs 2008, S. 17; Bräu; Schwerdt 2005, S. 9) und zum anderen sehnen sich viele Lehrenden nach einer homogeneren Schülerschaft (vgl. Tillmann 2004, S.9). Die Wahrnehmungen von Lehrpersonen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen sieht Olga Graumann allerdings auch als Ansatzpunkt für Verbesserungen:

„Obgleich alle Lehrenden heute unter der Belastung leiden, die aus der Heterogenität der SchülerInnen in jeder Schulform zu resultieren scheint, haben die wenigsten gelernt, [...] sie als Potential und nicht als Belastung zu sehen.“ (Graumann 2002, S.29)

Sofern man der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler als kreativen Startpunkt und Chance für die Unterrichtsqualität offen gegenüber steht, profitieren ihrer Ansicht nach alle Kinder und Jugendliche von diesem produktiven Umgang mit Unterschieden.

Die fehlende Übereinstimmung zwischen der Forderung von Prengels Pädagogik der Vielfalt und der Erkenntnis von Graumann zeigt die Notwendigkeit auf, den unterrichtlichen Umgang

¹⁹ IGLU steht für „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“, PISA für „Programme for International Student Assessment“ und TIMS für „Trends in International Mathematics and Science Study“.

mit heterogenen Schülergruppen mitsamt der damit verbundenen Probleme und Chancen noch ausführlicher vorzustellen. Als wertvolle Orientierung dient dabei die kritische Auseinandersetzung von Matthias Trautmann und Beate Wischer mit den unterschiedlichen Dimensionen der schulischen Heterogenitätsthematik. Neben den diagnostischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen wird auch die von Graumann angesprochene Einstellung der Lehrenden „im Reformdiskurs für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität [...] immer wieder hervorgehoben“ (Trautmann; Wischer 2011, S. 106f), weshalb auf diese drei Bereiche nachfolgend eingegangen werden soll.

2.2.1 Pädagogische Diagnostik als wichtige Grundlage

Im Verlauf der schulpädagogischen Forschung sind die diagnostischen Kompetenzen der Lehrenden immer wieder als „Katalysatorvariable“ (Helmke 2010, S. 132) für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler herausgestellt worden, da sie zahlreiche Dimensionen der Unterrichtsplanung und -durchführung sowie der Förderung berühren:

„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“ (Ingenkamp; Lissmann 2008, S. 13)

Das angesprochene Diagnostizieren von Lernprozessen kann im Unterricht mehrere Formen annehmen und dadurch auf unterschiedlichen Ebenen des Unterrichts gezielt Aspekte fokussieren. Ingenkamp und Lissmann unterteilen die pädagogische Diagnostik daher noch in die unterschiedlichen Bereiche der Eigenschafts-, Verhaltens-, Ergebnis-, Prozess-, Selektions- und Förderdiagnostik (vgl. Ingenkamp; Lissmann 2008, S. 28). Allerdings soll hier nur die Förderdiagnostik aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung für den Umgang mit Heterogenität vorgestellt werden.

Die beiden wichtigsten Handlungsformen der pädagogischen Förderdiagnostik stellen dabei das Erfassen und Beobachten sowie das Deuten „individueller Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler“ (Hanke 2005, S. 120) dar, welche als Grundlage für begründete und zielgerichtete Fördermaßnahmen in heterogenen Lerngruppen gelten

(vgl. ebd.).²⁰ Im Zuge der Erfassung ist zunächst von Interesse, über welche Wissens- und Kompetenzstände die Kinder verfügen. Dieses kann mit unterschiedlichen Instrumenten wie „Testverfahren, Verhaltens- und Lernprozessbeobachtungen, Tagebuchaufzeichnungen, Befragungen und Interviews mit dem Kind, den Eltern, der Erzieherin, den Kolleginnen und Kollegen, Beobachtungen der Lernumgebung“ (Hanke 2005, S. 121) erfolgen. Beim Beobachten der individuellen Bildungs- und Lernvoraussetzungen steht dann die bewusste Fokussierung von einzelnen Aspekten des Lernprozesses im Vordergrund. Wertvolle Instrumente für das Beobachten sind unter anderem „schriftliche Standortbestimmungen [...], offene Aufgaben bzw. Eigenproduktionen (z.B. Rechen- und Forschungstagebücher, offene Aufgabenformate) sowie Gespräche und Interviews“ (Hanke 2005, S. 121f).

Für ein gelingendes Beobachten verweist Hanke jedoch auf zwei grundlegende Bedingungen: In erster Linie muss der Lehrende ausreichendes Wissen über die verschiedenen Beobachtungsinstrumente der pädagogischen Diagnostik besitzen. Und zum anderen sollte dem Lehrenden bewusst sein, dass die gezielte Fokussierung von einzelnen Merkmalen immer durch den „eigenen Wissens- und Erfahrungshintergrund“ (Hanke 2005, S. 120) beschränkt ist. Dieser wirkt sich darauf aus, welche Informationen und Kriterien erfasst und demnach auch wahrgenommen oder übersehen werden. Sofern mehrere Lehrpersonen die gleiche Lerngruppe beobachten, kann es demnach auch passieren, dass sie sehr unterschiedliche Heterogenitätsmerkmale beobachten und zentrale Merkmale, die für die anderen von großer Bedeutung sind, ignorieren (vgl. Böing 1996, S. 70f). Zudem ist eine Offenheit für die Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen unerlässlich, die über den Moment des Diagnostizierens hinausreichen muss, da sich manche Aspekte erst durch einen längeren Diagnoseprozess erfassen lassen (vgl. Prengel 1993, S. 191). Aus diesem Grund ist es für den Lehrenden als Beobachter ratsam, regelmäßig „Selbstreflexionsprozesse im Hinblick auf eine mögliche subjektive Voreingenommenheit“ (Hanke 2005, S. 120) durchzuführen.

Damit aber die erfassten und beobachteten Informationen auch in nachhaltige Fördermaßnahmen und Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler einfließen können, ist die Kompetenz des Deutens unerlässlich. So müssen die Lehrenden nicht nur über ausreichendes Fachwissen für flexible und fachgerechte Aufgaben und Unterrichtsmaterialien verfügen,

²⁰ Der nachfolgende Abschnitt bezieht sich vor allem auf den Aufsatz von Petra Hanke, welcher gezielt das Diagnostizieren in heterogenen Lerngruppen thematisiert und gleichzeitig eine passende Gliederung für diesen Abschnitt darstellt. Weiterführende Literatur wären u.a. Helmke (2009); Ingenkamp; Lissmann (2008); Schrader (2008) oder auch Langfeldt (2006).

sondern auch grundlegende Kenntnisse zur Genese des Lernens und Denkens von Kindern und Jugendlichen besitzen (vgl. Hanke 2005, S. 122).

Neben der bedeutsamen Funktion der diagnostischen Kompetenz für die Förderung und Unterstützung des individuellen Bildungs- und Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler, welche in zahlreichen Untersuchungen immer wieder beschrieben und bestätigt wird (vgl. dazu Helmke 2010), sind zusätzlich verschiedene didaktisch-methodische Routinen der Lehrenden notwendig. Diese gewährleisten, dass die gesammelten Informationen auch unterrichtlich bestmöglich genutzt und ausgeschöpft werden können, ohne gleichzeitig die schulischen Anforderungen und Ziele des Bildungssystems zu vernachlässigen (vgl. Prengel 2004, S. 46).

2.2.2 Didaktisch-methodische Kompetenzen des Umgangs mit Heterogenität

Bevor nun auf die unterschiedlichen didaktischen Kompetenzen und Reaktionsformen eingegangen wird, sei hier ganz zu Beginn angemerkt, dass es keinen Musterweg für den richtigen Umgang mit Heterogenität im Unterricht geben kann. In jeder neuen Lerngruppe, in jedem neuen Unterrichtsthema und sogar in jeder neuen Unterrichtsstunde wiederholt sich der mehrdimensionale Kreislauf des Beobachtens, Diagnostizierens und des darauf didaktisch angepassten Unterrichtens. Hinzu kommt noch, dass die einzelnen Bereiche des Unterrichts nicht disjunkt nebeneinander stehen, sondern miteinander verknüpft sind. Die Komplexität dieses Prozesses, in der sich jede Entscheidung auf die übrigen Dimensionen von Unterricht und deren Planung auswirkt, fasst Michael Eckhart sehr anschaulich in einer Graphik zusammen:

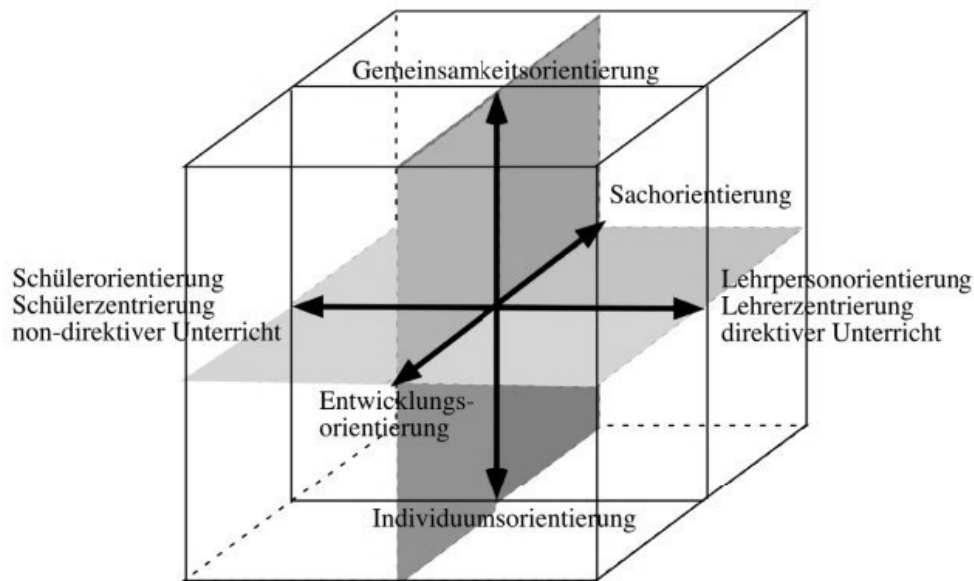


Abbildung 5: Dimensionen für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse (Eckhart 2010, S. 145).

Wenngleich diese didaktischen Aufgaben von einer herausfordernden und komplexen Natur sind, versucht die Bildungsforschung, den unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität sowie die Schaffung von individuellen Lerngelegenheiten nachhaltig zu erforschen. Das Ergebnis dieser Bemühungen kann dabei mit den Worten von Beate Wischer sehr gut zusammengefasst werden:

„Das eingesetzte Methodenrepertoire ist breiter, die eingesetzten Instrumente und Auswertungsverfahren sind elaborierter geworden; und es hat sich eine beachtliche Bandbreite an Forschungstypen [...] ausdifferenziert, so dass Effekte und Prozesse schulischer Differenzierung inzwischen auf unterschiedlichen Systemebenen und aus verschiedenen Blickwinkeln rekonstruiert worden sind.“ (Wischer 2009, S. 80)

Die große Anzahl an Forschungsbeiträgen und Ratgebern für die Unterrichtspraxis vermittelt mitunter jedoch einen beherrschenden Eindruck von dem, was durch die Lehrende geleistet und erreicht werden kann. Zudem ist die Forschungslage zur Wirkung der unterschiedlichen methodischen Reaktionen auf die heterogenen Bildungs- und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angesichts ihrer zentralen Bedeutung für einen nachhaltigen Bildungserwerb nicht nur unbefriedigend (vgl. Wischer 2007, S.36), sondern auch nicht einheitlich und widerspruchsfrei (vgl. Wischer 2009, S. 80f). Trotz der Vielzahl an Impulsen und Forderungen in den unterschiedlichen Veröffentlichungen finden sich jedoch sehr häufig vier ähnlich beschriebene Handlungsmuster von Lehrenden beim Umgang mit heterogenen

Lerngruppen, die Franz Emanuel Weinert (1997, S.51f) als Reaktionsformen sehr treffend umreißt:

- Auch wenn es in der Pädagogik als längst überholt gilt, den Unterricht auf einen Durchschnittsschüler im Sinne Trapps zuzuschneiden, dokumentieren empirische Untersuchungen nach wie vor, dass sich noch viele Lehrerinnen und Lehrer beim Unterrichten an solchen einem Durchschnittsschüler orientieren (vgl. Bromme 1992; Wischer 2009a) „dessen Lern- und Leistungsfortschritte zum Maßstab für die Schnelligkeit und Schwierigkeit des Lehrens werden“ (Weinert 1997, S. 51). Weinert beschreibt dieses Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer auch als passive Reaktionsform, bei der die „Lern- und Leistungsunterschiede“ ignoriert werden (Weinert 1997, S. 51). Eine Begründung für diese Praxis, die konträr zur Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel verläuft, ist unter anderem, dass die Lehrenden eine Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der rund 30 Schülerinnen und Schüler einer Klasse als große Erschwernis für ihr Unterrichten wahrnehmen (vgl. Baumert; Lehmann 1997, S. 211). Nicht nur für den Musikunterricht im Speziellen, sondern auch für die anderen Unterrichtsfächer ist solch eine häufig anzutreffende Reaktionsform der Lehrperson angesichts der Verschiedenartigkeit ihrer Schülerschaft mit mehreren pädagogischen Problemen verbunden (vgl. Wenning 2007, S. 27). Durch die Missachtung der unterschiedlichen Ausgangssituationen der Schülerinnen und Schüler ist eine gezielte individuelle Weiterbildung und Förderung der einzelnen Schüler stark erschwert. Gleichzeitig profitieren aber die stärkeren Kinder durch diese Form des Unterrichts und können ihren Vorsprung vor ihren schwächeren Klassenkameraden ausbauen (vgl. Weinert 1997, S.51f).
- Den Rückstand von schwächeren Schülerinnen und Schülern durch schulorganisatorische Maßnahmen und durch individualisierte Fördermaßnahmen als Ergänzung zum schulischen Lernen auszugleichen, fasst Weinert unter der Reaktionsform „Anpassung der Schüler an die Anforderungen des Unterrichts“ (ebd., S. 52) zusammen. Neben den unterschiedlichen Homogenisierungsmechanismen des Bildungssystems, welche teilweise schon im einleitenden Abschnitt dieses Unterkapitels beschrieben wurden, finden sich noch weitere Maßnahmen aus der Psychologie. Diese sind zum Beispiel Förderprogramme zur Verbesserung der Intelligenz, des Gedächtnisses, der Motivation oder auch der Optimierung von Lernstrategien, um den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern den Anschluss an die Klasse und den Unterricht wieder zu ermöglichen.

Neben den häufig auftretenden ersten beiden Reaktionsformen in deutschen Klassenzimmern (vgl. u. a. Bromme 1992; Wischer 2009a) finden sich noch zwei weitere Reaktionsformen, die ganz gezielt die einzelne Schülerin sowie den einzelnen Schüler als Individuum in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken:

- Mit dem Begriff der adaptiven Lehrkompetenz wird das Handeln von Lehrenden beschrieben, wenn sie gezielt auf die unterschiedlichen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler eingeht (vgl. Beck et al. 2008, S. 10). Genau diese Lehrkompetenz bildet den Ausgangspunkt der „Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülern“ (Weinert 1997, S. 52) als dritte Reaktionsform:

„Eine Lehrperson, die es schafft, das Lehr-Lern-Geschehen unter bestmöglicher Berücksichtigung der inhaltlichen Anforderungen des Unterrichtsinhaltes (Sachkompetenz), der Vielfalt der Wissens- und Lernvoraussetzungen und der Lernverläufe der Schülerinnen und Schüler sowie der situativen Aspekte des Lernens (diagnostische Kompetenz), der Möglichkeiten und Chancen der didaktischen Gestaltung der Lernsituation (didaktische Kompetenz), der pädagogischen Maßnahmen zur Steuerung, Führung und Begleitung einer Schülergruppe oder Klasse (Klassenmanagement) erfolgreich zu orchestrieren, verfügt über eine gut entwickelte und differenzierte ‚adaptive Lehrkompetenz‘.“ (Beck et al. 2008, S. 37)

Eines der wichtigsten Merkmale der didaktischen Kompetenz ist eine große Auswahl an Unterrichtsmethoden, um die verschiedenen Unterrichtsthemen im Unterricht flexibel einbauen und auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zuschneiden zu können. Daneben spielen auch die Strukturierung des Unterrichts, eine zielgerichteten Unterrichtsplanung, der flexible Einsatz von Sozialformen, Arbeitsmaterialien, Medien, Unterrichtsinhalten und -zielen sowie das bewusste Anwenden der kommunikativen Kompetenz in Unterrichtsgesprächen eine wichtige Rolle (vgl. Helmke; Weinert 1997 S. 136f; Beck et al. 2008 S. 44ff; Altrichter et al. 2009; Helmke 2014). Werden sie sinnstiftend und zielgerichtet kombiniert, bilden sie das Fundament für einen erfolgreichen und nachhaltigen Umgang mit Heterogenität. Die Voraussetzungen dieser adaptiven Reaktionsform lesen sich sehr ähnlich wie die der pädagogischen Diagnosekompetenz. Auch hier sind fachwissenschaftliche, allgemeine und fachdidaktische Kompetenzen notwendig, die noch mit ausgeprägten diagnostischen Fertigkeiten und einem zielgerichteten sowie effizienten Klassenmanagement ergänzt werden müssen (vgl. Beck et al. 2008, S. 41f).

- Die proaktive Reaktionsform basiert auf der adaptiven Lehrkompetenz und ergänzt diese zusätzlich noch mit einem starken individualisierenden Fokus bei der Unterrichtsplanung

und -durchführung. Dazu zählt Weinert nicht nur differenzierte, an die Schülerinnen und Schüler angepasste Lernziele, sondern auch nachhaltige individuelle Förderangebote, Arbeits- und Übungsphasen im Unterricht (vgl. Weinert 1997, S. 52). Neben den angesprochenen Maßnahmen zur Individualisierung des Unterrichts können zudem noch die Lernumgebung, die flexible Einteilung der Arbeitszeit durch Frei- und Wochenarbeiten, fachliche Freiheiten bei der individuellen Lösung oder auch die selbstständige Bestimmung der Lerninhalte zum Erreichen von individuellen Lernzielen eingesetzt werden (vgl. u. a. Hanke 2005, S. 123; Wischer 2007, S.33f; Helmke 2010, S. 168ff).

Rückblickend bleibt festzuhalten, dass zahlreiche Untersuchungen und Beiträge zum diagnostischen und didaktischen Umgang mit Heterogenität veröffentlicht wurden, die einen wünschenswerten Kann- bzw. Soll-Zustand des unterrichtlichen Handelns skizzieren. Wenngleich ihnen häufig keine empirische Forschung zugrunde liegt, liefern sie den Lehrerinnen und Lehrern durchaus wertvolle Impulse und methodische Alternativen bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts sowie bei der Förderung der heterogenen Schülerschaft. Allerdings verläuft der Umgang mit den unterschiedlichen Kompetenz- und Wissensständen der Schülerinnen und Schüler trotz der beachtlichen Anzahl und inhaltlichen Breite der oben vorgestellten Untersuchungen oder Rat gebenden Veröffentlichungen wie oben schon beschrieben nicht besonders erfolgreich (vgl. hierzu u. a. Reh 2005, S. 76). Das kann unter anderem daran liegen, dass die Lehrerinnen und Lehrer beim Versuch, die Leitgedanken und Hilfestellungen anzuwenden, der unübersichtlichen Menge an Praxistipps orientierungslos gegenüber stehen. Sicherlich lassen sich noch weitere Gründe für das Spannungsfeld zwischen der ausführlichen wissenschaftlichen Diskussion und der unbefriedigenden unterrichtspraktischen Umsetzung ergänzen.²¹ Es bleibt allerdings festzuhalten, dass die Probleme beim alltäglichen Unterrichten von heterogenen Schülergruppen durch einen Blick von außen auf das Klassenzimmer nicht zufriedenstellend erfasst werden können. „Insofern sind dann aber die Reformempfehlung selbst auf den Prüfstand zu stellen [...], weil man eine Auseinandersetzung mit solchen Realisierungsfragen in der Regel vergeblich sucht.“ (Wischer 2009, S.85)

Aus diesem Grund soll nun nach der Vorstellung der diagnostischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer als dritte Säule des Umgangs mit Heterogenität nach Trautmann und Wischer in den Mittelpunkt des

²¹ Siehe hierzu u. a. Reh 2005; Wischer 2007; 2007a; 2009a.

nachfolgenden Abschnitts rücken (vgl. Trautmann; Wischer 2011, S. 107). Denn die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrern beschreibt Hans-Dietrich Dann „als Schlüssel der theoretisch-empirischen Forschung zur Praxis“ (Dann 1994, S. 164f). Im Anschluss an eine kurze geschichtliche und inhaltliche Einführung zum Forschungsgegenstand der Lehrerüberzeugungen folgt die Vorstellung von empirischen Arbeiten und wissenschaftlichen Konzepten, mit denen individuelle Überzeugungen der Lehrenden zur Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht sowie zu den Herausforderungen und Problemen des Umgangs mit heterogenen Schülergruppen erforscht werden können.

2.3 Lehrerüberzeugungen als Gegenstand allgemeiner und fachdidaktischer Forschung

Die Idee, Lehrerinnen und Lehrer in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses zu rücken, findet sich schon im 19. Jahrhundert im Rahmen von Untersuchungen zu Gymnasiallehrerinnen und -lehrern in Sachsen (vgl. hierzu Jeismann 1999; Glaser 1999). Im Laufe der folgenden Jahrzehnte wuchs nicht nur das Interesse an dieser Forschungsidee, sondern auch die inhaltliche Bandbreite der Veröffentlichungen: „Im Fall der Lehrerforschung veränderte sich z.B. die Wahrnehmung dessen, was man am Lehrer überhaupt für untersuchenswert und mit empirisch-analytischen Forschungsmethoden prinzipiell für erforschbar hielt.“ (Bromme; Rheinberg 2006, S. 299) Ein Großteil dieser unterschiedlichen Beiträge ordnet Sabine Gruehn in die fünf zentralen Paradigmen der Unterrichtsforschung ein, zu denen das Lehrerpersönlichkeitsparadigma, das Prozess-Produkt-Paradigma, das schulklassenökologische Paradigma, das Experten-Paradigma sowie das konstruktivistische Paradigma gehören (Gruehn 2000, S. 22ff).

Sowohl in der Gegenüberstellung des unterrichtlichen Handelns von Experten und Novizen als auch in der Erforschung von „Variablen des Lehrerhandelns“ (Bromme; Rheinberg 2006, S. 301) rückten die Denkprozesse und individuellen Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer immer wieder in den Fokus der Untersuchungen. Die zunehmende Bedeutung dieses Forschungsaspekts führte in den 1970er und 80er Jahren nicht zuletzt dazu, dass

unterschiedliche Konzepte zur Erfassung der subjektiven Denkprozesse wie die Subjektiven Theorien oder Teacher Belief Systems²² entwickelt wurden (vgl. Schmotz 2009, S. 13f).

Da die subjektiven Ansichten von Lehrerinnen und Lehrern über das Lehren und Lernen im schulischen Alltag nicht eindeutig und trennscharf in ein Paradigma von Gruehn einzuordnen sind, führt Anne Niessen zusätzlich das „Paradigma des Lehrerhandelns“ (Niessen 2006, S. 142) ein, das „das Gemeinsame so unterschiedlicher Ansätze wie der Expertenforschung, der Professionalisierungsforschung bzw. der Erforschung von Einstellungen, Haltungen, Subjektiven Theorien oder Individualkonzepten von Lehrern erfasst.“ (ebd.). Die inhaltliche Nähe dieses neuen Paradigmas zu Subjektiven Theorien, dem Nachdenken über den eigenen Unterricht und der Professionalisierungsforschung begründet Niessen mit dem übereinstimmenden Forschungsziel der drei Ansätze, die Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer sowie das damit verbundene unterrichtliche Handeln abzubilden (vgl. ebd.).

Einen vergleichbaren Standpunkt vertreten Jürgen Baumert und Mareike Kunter, die die beschriebene Schnittmenge der verschiedenen Forschungsansätze als Grundlage für ihr Modell der professionellen Handlungskompetenz nutzen. Allerdings ergänzen sie noch die motivationalen Orientierungen sowie die selbstregulativen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer, um mit ihrem Modell möglichst vollständig „empirische Befunde zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften [...] ordnen und [...] diskutieren“ (Baumert; Kunter 2006, S. 481) zu können.



Abbildung 6: Modell professioneller Handlungskompetenz (nach Baumert; Kunter 2006, S. 482)

Trotz der graphischen Überlappungen der Ellipsen „Überzeugungen und Werthaltungen“ sowie „Professionswissen“ betonen die Autoren, dass „Wissen und Können (knowledge) einerseits und Werthaltungen (value commitments) und Überzeugungen (beliefs) andererseits kategorial getrennte Kompetenzfacetten [darstellen, F.L.], [...] auch wenn die Übergänge fließend sind“

²² Nachfolgend werden die Begriffe Belief Systems und Teacher Belief Systems synonym gebraucht.

(Baumert; Kunter 2006, S. 496). Der Oberbegriff der Überzeugungen wird von den beiden Bildungsforschern daher noch in die bereits angesprochenen „Werthaltungen“ und „epistemologischen Überzeugungen“ sowie in „Zielsysteme für Curriculum und Unterricht“ und nicht zuletzt in „Subjektive Theorien über Lehren und Lernen“ differenziert (ebd., S. 497).²³ Die graphische Überlappung von Wissen und Überzeugungen verlangt an dieser Stelle zudem noch eine genaue Positionierung dieser Untersuchung und der angeschlossenen Forschungsziele. In dieser Untersuchung geht es in erster Linie um eine Erfassung der Überzeugungen von Musiklehrerinnen und Musiklehrern bezüglich der Heterogenität von Schülergruppen und dem damit verbundenen Umgang. Nur am Rande geht es um eine Dokumentation des fachlichen und pädagogischen Wissens der Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Themenbereich, wobei stets berücksichtigt wird, dass ein wechselseitiger Einfluss von Subjektiven Theorien, Wissen und Handeln existieren kann (vgl. Schoenfeld 1998; Helmke; Weinert 1989; Groeben et al. 1988). Im diesem Verständnis gelten „pädagogisch relevante Überzeugungen als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen“ (Baumert; Kunter 2006, S. 497).

2.3.1 Konzepte zur Erfassung der Lehrerperspektive zum Umgang mit Heterogenität

Die bisherigen Ausführungen zu Perspektiven, Überzeugungen und Subjektive Theorien von Lehrenden vermitteln einen Eindruck davon, dass unterschiedliche Begriffe für die wissenschaftliche Beschreibung und Erfassung von individuellen Denkprozessen benutzt werden. Neben den genannten existiert jedoch noch eine Vielzahl an weiteren vergleichbaren Bezeichnungen, die Frank Pajares aus der englischsprachigen Forschung aufgelistet und Melanie Taibi ins Deutsche übersetzt hat (vgl. Pajares 1992, S. 309):

„Werte, Urteile, Axiome, Meinungen, Ideologien, Wahrnehmungen, Konzepte, konzeptuelle Systeme, Vorbegriffe, Dispositionen, Implizite Theorien, Individuelle Theorien, Interne mentale Prozesse, Handlungsstrategien, Handlungsregeln, Praktische Prinzipien, Perspektiven, Verstehensrepertoire, Soziale Strategien.“ (Taibi 2013, S. 15)

²³ Die begriffliche Unschärfe zwischen Subjektiven Theorien und Überzeugungen, die nicht selten zu einer Gleichsetzung dieser und anderer Begriffe führt (vgl. Pajares 1992; Calderhead 1996), wird hier zunächst nicht weiter diskutiert. Vielmehr soll in den Abschnitten 2.3.1 und 2.3.2 nach der Vorstellung von unterschiedlichen relevanten Veröffentlichungen eine Differenzierung zwischen den einzelnen Begriffen Einstellungen, Subjektiven Theorien und Überzeugungen erfolgen.

Ergänzt man zusätzlich noch deutschsprachige Forschungsbeiträge, so tauchen darüber hinaus die Begriffe Kognitionen, Vorstellungen und Sichtweisen auf (ebd.). Im Gegensatz zu den bisherigen Ausdrücken existieren zusätzlich noch einige Begrifflichkeiten, die sich allein auf die Erforschung der subjektiven Sichtweisen von Lehrenden beschränken. So verweist Caroline Trautwein in ihrem Beitrag zur Ordnung dieses Forschungsfeldes auf

„approaches to teaching, conceptions of teaching, pedagogical content beliefs, teacher’s beliefs, educational beliefs, pädagogische Überzeugungen, epistemische Überzeugungen, Lehr-Orientierungen und Subjektive Theorien Lehrender“ (Trautwein 2013, S. 2).

In Anbetracht dieser unterschiedlichen Begriffe und vor allem ihrer unzureichenden inhaltlichen Abgrenzung resümieren Kane, Sandretto und Heath: „We would agree that the lack of a common terminology [...] is in danger of causing the same confusion.“ (Kane et al. 2002, S. 181).²⁴

Auch in der deutschsprachigen Forschung werden die unterschiedlichen Begriffe häufig nicht konsequent auseinandergehalten, obwohl die einzelnen Konzepte in der Regel mit mehr oder weniger detailliert formulierten Forschungsprogrammen verbunden sind (vgl. Baumert; Kunter 2006, S. 496; Fussangel 2008, S. 72). Im Anschluss an eine ausführliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten sollen nachfolgend Einstellungen, Orientierungen, Deutungsmuster, Subjektive Theorien, Individualkonzepte und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern mitsamt einzelner Studien zur Sicht der Lehrerinnen und -lehrern auf heterogene Schülergruppen vorgestellt werden. Im Anschluss an diese Vorstellung soll dann das Konzept begründet ausgewählt werden, welches am besten zu den zentralen Zielen dieser Untersuchung passt.

2.3.1.1 Lehrereinstellungen

Der Begriff der Einstellungen rückte in den 1980er Jahren in den Fokus der Sozialpsychologie, obwohl die erste Veröffentlichung da schon fast sechzig Jahre zurücklag (vgl. Taibi 2013, S. 16). In der aktuellen Literatur wird unter einer Einstellung „eine psychologische Tendenz [verstanden, F.L.], die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man einen bestimmten Gegenstand

²⁴ Kane bezieht sich hier auf ein Zitat von Marland (1987), der ebenfalls auf diese überschneidenden Begrifflichkeiten hinweist.

mit einem gewissen Grad an Zustimmung oder Ablehnung bewertet“ (Eagly; Chaiken 1998, S. 269).

Obwohl Einstellungen regelmäßig mit Subjektiven Theorien oder Überzeugungen gleichgesetzt werden (vgl. Pajares 1992, S. 316; Trautwein 2013, S. 7), existieren dennoch einige charakteristische Unterschiede. So entwickelten Rosenberg und Hovland schon in den sechziger Jahren das Konsistenz- oder auch Dreikomponentenmodell, welches Einstellungen in drei Merkmale unterteilt: „Attitudes are typically defined as predispositions to respond in a particular way toward a specified class of objects. [...] The types of response [...] fall in three major categories: cognitive, affective, and behavioral.“ (Rosenberg; Hovland 1966, S. 1) Die kognitive Kategorie bezieht sich auf das Wissen zum Forschungsgegenstand und die affektive Kategorie auf die Gefühle der Personen, die mit dem Einstellungsobjekt verbunden sind. Etwas umstrittener ist die Bedeutung und Rolle der konativen²⁵ Kategorie, die „sowohl Handlungen als auch Verhaltensabsichten“ (Taibi 2013, S. 17) umfasst, da Studien gezeigt haben, dass Einstellungen nicht immer einen direkten Einfluss auf das Verhalten besitzen (vgl. Linn 1965). Unter Berücksichtigung dieser Einwände beschreibt Anke Hanft das Erkenntnisinteresse der Einstellungsforschung zusammenfassend als Analyse dessen, „wie Individuen Einstellungen verarbeiten sowie emotional und kognitiv organisieren“ (Hanft 1998, S. 115).

Vorstellung eines relevanten Forschungsbeitrags

„Sollen Veränderungen in der pädagogischen Praxis angestoßen werden, so wären die Einstellungen und das Wissen der Akteure im Feld deshalb nicht zu ignorieren oder gar abzuwerten.“ (Wischer 2007a, S. 38) Einem vergleichbaren Ansatz verfolgen auch Miriam Gebauer, Nele McElvany und Stephanie Klukas, indem sie die Einstellung von Referendarinnen und Referendaren zum Umgang mit Heterogenität erhoben und untersucht haben. Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung von 235 Frage- und Selbsteinschätzungsbögen dokumentieren gemischte Assoziationen und Einstellungen der Befragten zur Heterogenität der Lerngruppen. Zu den damit verbundenen Chancen für die Schülerinnen und Schüler äußern sie sich einerseits sehr häufig positiv: „Im Mittel schätzen die Befragten demnach heterogene Lerngruppen als wertvoll für Lernende beispielsweise bezüglich deren schulischem Lernen, der Persönlichkeitsentwicklung und dem Erwerb sozialer Kompetenzen ein.“ (Gebauer et al. 2013, S. 205). Zudem besitzen die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter eine hohe intrinsische

²⁵ In der deutschsprachigen Forschung wird ‚behavioral‘ zumeist mit konativ übersetzt.

Motivation, wenn es um das Unterrichten von heterogenen Schülergruppen im Allgemeinen und von kulturell verschiedenen Schülerinnen und Schülern im Speziellen geht (vgl. ebd., S. 208). Darüber hinaus bezeichnen die Interviewten das erworbene Sachwissen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen als befriedigend, wobei „das erworbene Sachwissen über kulturelle Heterogenität in Schule und Unterricht [...] statistisch signifikant als geringer eingeschätzt [wird, F.L.] als das Sachwissen über leistungsbezogene [...] und soziale Heterogenität“ (ebd.).

Sobald aber das eigentliche Unterrichten in den Frageitems auftaucht, werden sowohl Defizite in der diesbezüglichen universitären Ausbildung genannt (vgl. ebd., S. 209f) als auch vereinzelte negative Einstellungen sichtbar. So verbinden einige Referendarinnen und Referendare „negative Emotionen“ (ebd., S. 208) mit Lerngruppen, die sich durch eine große soziale Heterogenität auszeichnen. Darüber hinaus gibt mehr als die Hälfte der Befragten an, dass „heterogene Lerngruppen [...] einen zusätzlichen Arbeitsaufwand erfordern, das Ziel einer optimalen Förderung der Lernenden erschweren und dazu führen, dass das Gesamtleistungsniveau verringert wird“ (ebd., S. 205). Ein Grund für diese Einstellungen sehen die Autorinnen vor allem in der unzureichenden Vorbereitung und Ausbildung durch die Universitäten, da das Wissen um die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und das damit verbundene Unterrichten vielmehr während der unterschiedlichen Praktika oder „außerhalb von universitärer Ausbildung“ (ebd., S. 209) vermittelt wird.

Diskussion zum Einsatz des Konzepts in der vorliegenden Untersuchung

Das Konzept der Lehrereinstellungen erscheint nicht nur wegen seiner internationalen Verwendung in wissenschaftlichen Studien und der damit verbundenen Erprobung und Weiterentwicklung der Forschungsinstrumente für den Einsatz in dieser Studie prinzipiell geeignet. Auch das Forschungsziel, die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer als affektive und kognitive Reaktion auf die Unterschiedlichkeit der Schülerschaft zu untersuchen, passt sehr gut zu den Intentionen dieser Untersuchung. Allerdings erscheint die starke Korrelation zwischen Wissen und Denken zu dem Handeln der Lehrerinnen und Lehrer im Kontext des Umgangs mit Heterogenität und damit auch für diese Studie eher unangemessen (vgl. Taibi 2013, S. 22). Darüber hinaus werden Einstellungen, wie in der oben vorgestellten Veröffentlichung, in der Regel quantitativ erforscht, und die Ergebnisse mit Hilfe von Skalen interpretiert. Obwohl die Autorinnen darauf hinweisen, dass ihre Forschungsergebnisse und „Skalen zur

Erfassung der Einstellungen von [...] Lehrenden zur heterogenen Lerngruppen“ (Gebauer et al. 2013, S. 212) eine verlässliche methodologische Grundlage für weitere Forschungsbeiträge liefern, kann dieser quantitative Forschungsansatz aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Untersuchung und der unerforschten Aspekte der Heterogenitätsthematik im Musikunterricht vermutlich nicht die notwendige inhaltliche Offenheit gewährleisten. Aufgrund der beschriebenen komplexen Charakteristik der Heterogenitätsthematik im Musikunterricht ist es kaum möglich, vor Beginn der Untersuchung schon geeignete Hypothesen zu formulieren, die dann anschließend überprüft werden sollen. Daher ist für das geplante Forschungsvorhaben eine größere methodologische Offenheit notwendig, die unter anderem durch das Konzept der Orientierungen ermöglicht wird.

2.3.1.2 Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern

Der hier verwendete Orientierungsbegriff geht auf Karl Mannheim zurück, der zwischen reflexiv verfügbarem (kommunikativ-generalisierenden) Wissen und implizitem (konjunktivem) Wissen der Akteure zum jeweiligen Forschungsgegenstand unterscheidet (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 15).

„Das konjunktive (Orientierungs-) Wissen als ein in die Handlungspraxis eingelassenes und diese Praxis orientierendes und somit vorreflexives Erfahrungswissen ist dem Interpreten nur zugänglich, wenn er sich den je individuellen oder kollektiven Erfahrungsraum erschließt.“ (ebd., S. 16).

Mit Hilfe der dokumentarischen Methode, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Karl Mannheim eingeführt und in den 1980er Jahren von Mangold und Bohnsack entscheidend weiterentwickelt wurde, können jene Orientierungen erschlossen und rekonstruiert werden (vgl. Asbrand 2011, S.1ff). Dies geschieht in der Regel durch drei Interpretationsschritte: „Formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation und komparative Analyse“ (Schieferdecker 2015, S. 45). Der letzte Schritt bietet dem Forschenden zudem die Möglichkeit, eine Typenbildung als Bündelung der Orientierungsmuster anzuschließen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 17).

Vorstellung eines relevanten Forschungsbeitrags

Auf der Grundlage von zehn Gruppendiskussionen rekonstruiert Ralf Schieferdecker verschiedene Perspektiven der Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern zum Themenfeld Heterogenität unter Verwendung der dokumentarischen Methode (vgl. Schieferdecker 2015, S. 45).²⁶ „Es handelt sich dabei um Basisthemen, auf die Lehrerinnen und Lehrer aus unterschiedlichen Gruppen zurückgreifen, wenn sie über Heterogenität diskutieren.“ (ebd., S. 65) Seine vier eruierten Perspektiven lauten „Wahrnehmung von Schülerinnen und Schüler“, „Wahrnehmung von Schule“ und „Wahrnehmung der Eltern“ sowie die „Selbtsicht der Lehrenden“ (vgl. ebd., S.66). Gerade die erste Perspektive ist für die vorliegende Untersuchung besonders interessant. Schieferdecker rekonstruiert aus den Gruppendiskussionen zwei Homogenisierungsmechanismen der Lehrenden, um die Heterogenität der Lerngruppen auf ein Maß zu reduzieren, das im Unterricht berücksichtigt werden kann (vgl. ebd.).

Bei der weiteren Datenauswertung beobachtet Schieferdecker zudem verschiedene Formen des Umgangs mit Heterogenität, die in allen Gruppendiskussion vorkommen. Dazu gehören die „immer wiederkehrende polarisierende Gegenüberstellung von Differenzwahrnehmung“ (ebd., S. 174), das Relativieren des Spannungsfeldes, welches sich durch das Polarisieren ergeben hat, und das Ausweichen vor dem notwendigen Umgang mit Differenz sowie die Klassifizierung der Lerngruppen, um die Heterogenität der Schülerschaft herunterzubrechen (vgl. ebd., S. 174f). Nachfolgend sind diese Umgangsweisen für die vier Gruppen Blau, Grau, Rot und Gelb überblicksartig zusammenfasst worden:

²⁶ Die Gruppengröße variierte von vier bis acht und umfasste stets nur Lehrende einer gemeinsamen Schule. Die untersuchten Schulformen waren dabei Primarschulen, Sekundarschulen, Berufsschulen mit Oberstufe und einer Förderschule, wenngleich manche Schulen auch zwei Formen vereinten, weshalb in manchen Gruppen auch Lehrenden von verschiedenen Schulformen saßen (vgl. Schieferdecker 2015, S. 52f). Darüber hinaus waren in manchen Gruppen auch Vertreter der Schulleitung anwesend.

	Blau	Grau	Rot	Gelb
Polarisierung	Macht / Ohnmacht Eltern / Lehrer Familie / Schule	Effektivität / Ineffektivität	Rahmenbedingungen – Zielvorgaben öffentlich - geschlossen	
Relativierung	... der Erwartung an sich selbst („Kaugummi“)	... von Unterrichtstrends Normalisierung von Verschiedenheit	... eigener Zielvorgaben Normalisierung von Misserfolg	... eigener Ansprüche an gelingenden Unterricht Normalisierung von Misserfolg
Ausweichen	„Panzern“	Konservieren	Ignorieren von Vielfalt Ablenken auf Rahmenbedingungen	Ausweichen auf Spezialisten Ablenken auf Rahmenbedingungen
Klassifizieren	Homogenisierung der SuS Herkunft (Aus-/Inländer)	Homogenisierung der SuS Leistungsstärke	Kategorisieren von SuS von Sonderfällen	Kategorisieren von SuS
Ausrichtung	Härte / Schwäche	bewährte Strukturen	organisatorisch vorgegebene Strukturen	

Typik		
Panzern	Festhalten	Löffelschmeißen

Abbildung 7: Zusammenfassung der Datenauswertung (Schieferdecker 2015, S. 177)

Die vier Gruppen²⁷ bündelt Schieferdecker zu drei Typen (Löffelschmeißen, Panzern und Festhalten an Strukturen), die für bestimmte Orientierungsmuster stehen, welche in den jeweiligen Gruppendiskussionen deutlich wurden (vgl. ebd., S. 182).²⁸ Dabei zeichnet sich der Löffelschmeißen-Typ durch seine resignierte und enttäuschte Haltung, der Panzern-Typ durch ein homogenisierendes Ausblenden des einzelnen Individuums und der Festhalten-Typ durch den Einsatz von konservativen, das Individuum ignorierende Unterrichtsmethoden aus (vgl. ebd., S. 183ff).

²⁷ Zwei der zehn Gruppendiskussion waren Pretests und wurden daher nicht in die Auswertung mit aufgenommen. Warum die restlichen vier Gruppen Weiß, Braun, Grün und Orange nicht Teil dieser Typenbildung sind, geht leider nicht eindeutig aus dem Text hervor.

²⁸ Die Typenbildung von Schieferdecker bezieht sich jedoch nur auf die gesamten Gruppen und nicht auf die einzelnen Lehrenden.

Diskussion zum Einsatz des Konzepts in der vorliegenden Untersuchung

Die Grundidee von Schieferdeckers Forschung geht in die gleiche Richtung wie die der vorliegenden Studie: „Aufbauend auf den theoretischen Vorüberlegungen liegt es nahe, die empirische Perspektive nicht auf den konkreten Umgang (Praxis) der Lehrenden mit Heterogenität, sondern auf ihre Beschreibung dieses Umgangs (Reflexion) zu legen.“ (ebd., S. 15) Nicht nur wegen des Einsatzes von Gruppendiskussionen und seiner Berücksichtigung der Theorie Sozialer System von Luhmann, sondern auch wegen der Entscheidung, Orientierungsmuster zu rekonstruieren, erscheint die Wahl der dokumentarischen Methode bei Schieferdecker sinnvoll und konsistent.

Doch genau an dieser Stelle weicht sein Forschungsinteresse von den Zielen der vorliegenden Untersuchung ab. Orientierungen bzw. Orientierungsmuster bezeichnet Asbrand in Anlehnung an Mannheim als implizites Wissen, das dem Forschenden erst durch den Einsatz einer rekonstruktiven Forschungsmethode, wie der dokumentarischen Methode, zugänglich wird (vgl. Asbrand 2011, S. 1). Aufgrund des explorativen Charakters meiner Forschung stehen jedoch vor allem explizite Überzeugungen der Musiklehrerinnen und -lehrer zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht im Fokus. Daher müssen am Ende der Datenauswertung auch nicht zwangsläufig „kollektive Sinnstrukturen“ (Przyborski; Wohlrab-Sahr 2014, S. 190) stehen. Daher orientiert sich diese Untersuchung auch nicht an der Grundannahme von Mannheim, dass es sich „bei dem impliziten, habitualisierten Wissen um kollektiv geteilte Orientierungen“ (Asbrand 2011, S. 3) handelt, welches „in konjunktiven Erfahrungsräumen angeeignet wird und deshalb von allen geteilt wird, die über gemeinsame [...] Erfahrungen verfügen“ (ebd.). Daher ist davon auszugehen, dass jeder Akteur durch seine einzigartige Biographie einen sehr individuellen Blick auf den jeweiligen Forschungsgegenstand besitzt. Selbst wenn mehrere Lehrenden ähnliche Erfahrungen bezüglich heterogener Schülergruppen gemacht haben, müssen diese aufgrund der individuellen „Brille“ (Breuer 2010, S. 11) nicht automatisch zu gemeinsamen Orientierungen führen.

Trotz dieses persönlichen Blickes muss es im Sinne des Forschungsinteresses dennoch möglich sein, eine gemeinsame, personenübergreifende Sichtweise der beteiligten Akteure auf den jeweiligen Forschungsgegenstand aus den Daten herauszuarbeiten. Da das Konzept der Deutungsmuster genau diese Forderungen erfüllt, soll es nachfolgend vorgestellt und im Hinblick auf die Untersuchungsziele diskutiert werden.

2.3.1.3 Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern

Unter Deutungsmuster sollen nach Oevermann „nicht isolierte Meinungen oder Einstellungen zu einem partikularen Handlungsobjekt, sondern in sich nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge verstanden werden“ (Oevermann 2001, S. 5). Startpunkt ist dabei immer ein Ausgangsproblem, das „in seiner Krisenhaftigkeit eine Deutungsbedürftigkeit seitens der Lehrpersonen nach sich“ (Wittek 2013, S. 116) zieht. Um dieses Problem beurteilen zu können, braucht es Routinen, mit denen die Lehrenden die Situation deuten können (vgl. ebd.). Jene Routinen des Handelns, die von einer überindividuellen Natur sind, werden als Deutungsmuster bezeichnet (vgl. ebd., S. 117).

Um stellvertretend für das Handeln einer größeren Anzahl von Individuen oder einer gesamten Berufsgruppe zu gelten, müssen Deutungsmuster auf vergleichbare Situationen übertragbar sein, muss ihre Effizienz in früheren Problemsituationen nachgewiesen sein und „angesichts der von daher erforderlichen Anwendbarkeit auf eine große Bandbreite konkret verschiedener Handlungssituationen einen hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz aufweisen.“ (Oevermann 2001a, S.38) Das der Umgang mit heterogenen Schülergruppen ein solche Problemsituation darstellen kann, betont Doris Wittek mit dem Titel ihrer Dissertation: „Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen“

Vorstellung eines relevanten Forschungsbeitrags

Als Reaktion auf die sich verändernde Schulstruktur Berlins untersucht Wittek sowohl den professionellen Umgang mit Heterogenität als Teil der Schulentwicklung als auch die damit verbundenen Handlungsprobleme und Deutungsmuster (vgl. Wittek 2013, S. 49f). Auf der Grundlage von neun erzählgenerierenden Leitfadeninterviews rekonstruiert sie das zweidimensionale Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben nach Uwe Hericks und Miriam Hellrung mit der dokumentarischen Methode und einem kategorialen Verfahren nach Hellrung (ebd., S. 143f). Dazu gehören eine äußere Anforderungsdimension mit dem Handlungsproblem und eine innere Deutungsdimension der unterschiedlichen Handlungsoptionen (vgl. ebd., S. 106).

Um die subjektiven Sichtweisen der interviewten Lehrkräfte zu den Herausforderungen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen abbilden zu können, analysiert Doris Wittek das

Datenmaterial der Interviews zusätzlich im Sinne der Grounded Theory Methodologie (vgl. ebd., S, 152). Im Zuge des theoretischen Kodierens stellt Wittek dann fünf zentrale, fallübergreifende Anforderungsbereiche im Umgang mit Heterogenität heraus, von denen die Gestaltung des schulischen Lernens als Voraussetzung sozialer Teilhabe von den Lehrkräften als zentrale Aufgabe angesehen wird (vgl. ebd., S. 152f).

Anforderungsbereich	Tätigkeitsfelder
Gestaltung von schulischem Lernen als Voraussetzung sozialer Teilhabe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestaltung von sozialem Lernen und kooperativem Lernen 2. Integration ‚schwieriger‘ Schülerinnen und Schüler
Gestaltung von Lernstrukturen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestaltung einer lernförderlichen Lernumgebung (zeitlich, räumlich und medial) 2. Gestaltung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre 3. Entwicklung und Bereitstellung differenzierter Aufgaben und Arbeitsmittel 4. Etablierung von Arbeitstechniken und Methoden des selbstgesteuerten Lernens 5. Gestaltung der nicht-individualisierten Phasen
Gestaltung der individuellen Lernprozessberatung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestaltung einer gegenstandsbezogenen Unterstützung 2. Ausbalancieren von Selbst- und Fremdsteuerung 3. Gestaltung einer differenzierten und motivierenden Bewertung (Diagnose, Dokumentation, Rückmeldung)
Gestaltung von unterrichtsbezogener Kooperation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etablierung von Kooperationsstrukturen 2. Aushandlung von Entscheidungen 3. Integration von (neuen) Kolleginnen und Kollegen 4. Fachbezogene und überfachliche Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen
Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beteiligung an systematischer Konzeptentwicklung 2. Umgang mit der Prozessdynamik von Schulentwicklung

Abbildung 8: Die fünf Anforderungsbereiche mit den jeweils zugehörigen Tätigkeitsfeldern (Wittek 2013, S. 180)

Aus der Grafik geht zudem noch die Differenzierung der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder in einzelne Anforderungsbereiche hervor, welche von den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern in den Interviews thematisiert wurden und die Wittek als äußere Anforderungsdimension des Umgangs mit Heterogenität beschreibt. Als „innere Deutungsdimension der Handlungsprobleme“ (ebd., S. 311) rekonstruiert Wittek auf der Grundlage der Fallstudien drei Deutungsmuster, die die Lehrenden als Handlungsorientierung nutzen:

- „Lehrkräfte mit dem Deutungsmuster *Rahmung* stellen in ihrer pädagogischen Tätigkeit grundsätzlich die Hypothese auf: ‚In erster Linie helfen strukturelle Rahmungen den Schülerinnen und Schülern beim Lernen.‘
- Lehrkräfte mit dem Deutungsmuster *Experiment* stellen die Hypothese auf: ‚In erster Linie helfen situativ angepasste Gestaltungsvarianten den Schülerinnen und Schülern beim Lernen.‘
- Lehrkräfte mit dem Deutungsmuster *Person* stellen die Hypothese auf: ‚In erster Linie hilft eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Lernendem den Schülerinnen und Schülern beim Lernen.‘“ (ebd., S. 298f)

Diskussion zum Einsatz des Konzepts in der vorliegenden Untersuchung

Trotz der erwünschten flexiblen Methodologie, mit der das Handlungsproblem des Umgangs mit Heterogenität im Musikunterricht mit Hilfe des Deutungsmusterkonzepts erforscht werden könnte sowie dem Aspekt, dass soziale Deutungsmuster durch das Auftreten von widersprüchlichen Situationen wandelbar sind (vgl. Oevermann 2001, S. 8), wird das Konzept in dieser Untersuchung nicht eingesetzt. Die von Oevermann geforderte Konsistenz des überindividuellen Deutungsmusters sowie die Tradierung wertvoller sozialer Deutungsmuster innerhalb der betreffenden Gesellschaftsgruppe erscheinen für den vorliegenden Kontext problematisch (vgl. Höffling et al. 2002, Absatz 3). Das Konzept für die geplante Studie soll vielmehr in Anbetracht der „widersprüchlichen Anforderungen“ (Trautmann; Wischer 2011, S. 132) an die Lehrerinnen und Lehrer beim Umgang mit Heterogenität gewährleisten, dass die unterrichtlichen Reaktionen und Aussagen der Lehrenden auch entgegengesetzte Ideen verfolgen können. Zum anderen sind weitere Konzepte zur Erfassung der Lehrerperspektive veröffentlicht worden, die besser zum Forschungsinteresse und -ziel der Untersuchung passen.

2.3.1.4 Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern

Das Konzept der Subjektiven Theorien etablierte sich in der Bildungsforschung vor allem durch die Veröffentlichung des dazugehörigen Forschungsprogramms im Jahre 1988 durch Norbert Groeben, Brigitte Scheele und Jörg Schlee. Bei Subjektiven Theorien handelt es sich um

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

Dabei beziehen sich Groeben und Scheele auf das epistemologische Subjektmodell, das „die Fähigkeiten des Menschen zur Reflexivität und zur sprachlichen Kommunikation betont“ (ebd., S. 16), weshalb der Mensch die Umwelt „mit Hilfe selbst konstruierter Kategorien beschreibt, erklärt und mit Bedeutung versieht“ (ebd.). Nicht zuletzt an der Argumentationsstruktur, die unter anderem als „Wenn-Dann-Beziehungen“ (Dann 1994, S. 166) auftreten kann, wird die Nähe zu wissenschaftlichen Theorien deutlich. Dadurch sollen Subjektive Theorien sowohl zurückliegende Ereignisse erklären und zukünftige prognostizieren als auch „Handlungsentwürfe oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung erwünschter oder zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse“ (ebd.) geben können.

Vorstellung eines relevanten Forschungsbeitrags

Im Rahmen ihres Forschungsprojekts „Lehrerexpertise im Umgang mit Heterogenität“ interviewte Christina Schenz insgesamt acht Lehrerinnen und Lehrer von öffentlichen Gymnasien sowie weitere acht Lehrpersonen, die hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Zusatzqualifikationen in einer Modellklasse unterrichteten (vgl. Schenz 2011, S. 14f). Die gewonnenen Daten aus den Interviews wurden allerdings nicht mit einer Legetechnik, sondern mit der zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dieses Auswertungsinstrument, welches von Mayring auch „kategoriegeleitete Textanalyse“ (Mayring 2010, S. 13) genannt wird, analysiert Interviewtranskripte systematisch und regelgeleitet auf der Grundlage „einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung“ (ebd.) und Ergebnissen anderer Beiträge zu dem jeweiligen Forschungsgegenstand (vgl. ebd.). In ihrer Untersuchung ging Schenz der Frage nach, welche Subjektiven Theorien Lehrende bei der Förderung von hochbegabten Schülerinnen und Schüler besitzen und ob diese zu Typen gebündelt werden können, die eine vergleichbare Förderidee verfolgen (vgl. ebd., S. 14). Für ihre Analyse nutzt sie dabei drei inhaltsleitende Kategorien:

1. „Das professionelle Selbstbild
2. Professionelle Kernkompetenzen
3. Umgang mit homogenen und heterogenen Klassenstrukturen: Strategien der Begabungsförderung.“ (Schenz 2011, S. 16)

Ein zentrales Ergebnis ihrer Studie ist, dass neben einigen Unterschieden in der Schwerpunktsetzung ihres Unterrichts wie der höheren Bedeutung der Selbstständigkeit und Arbeitshaltung der Schülerschaft für die Lehrerinnen und Lehrer der Modellklasse auch gemeinsame Leitideen

wie die Betonung der Wertevermittlung und -bildung existieren (vgl. ebd., S. 18). Da sich die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen zum Umgang mit Heterogenität aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen voneinander unterscheiden, ziehen sie auch ein unterschiedliches unterrichtliches Handeln nach sich (ebd., S. 22). Während sich die Lehrerinnen und Lehrer der Regelklasse vermehrt um die Verringerung von Defiziten kümmern und dadurch weniger auf die Stärken der Kinder und Jugendlichen eingehen können, konzentrieren sich die Lehrenden der Modellklasse vornehmlich auf die Bereitstellung von individuellen „Entfaltungsmöglichkeiten, in denen sich der Einzelne selbst kennen- bzw. verstehen lernen kann“ (ebd., S. 21). In Anbetracht dieser Ergebnisse kommt Schenz zu dem Fazit: „Sowohl bei den Lehrkräften aus der Regelschule und deutlicher bei jenen aus der Modellklasse hat sich deutlich gezeigt, dass Vielfalt nicht mit standardisierten Techniken einzuholen ist“ (ebd.).

Diskussion zum Einsatz des Konzepts in der vorliegenden Untersuchung

Obwohl das Konzept der Subjektiven Theorien mit dem angeschlossenen Forschungsprogramm deutlich besser zu den Forschungszielen der vorliegenden Studie passt als die Konzepte der Einstellungen, Orientierungen oder der Deutungsmuster, verhindern zwei methodische Aspekte einen Einsatz der Subjektiven Theorien.²⁹ Zum einen werden die Instrumente der Datenauswertung wie das Dialog-Konsens-Verfahren im Allgemeinen sowie die Heidelberger Struktur-lege-Technik im Speziellen von vielen Forschenden kritisch betrachtet. Nicht nur die Effekte der Visualisierungshilfen, die der Forschende gemeinsam mit dem Interviewten zur Abbildung seiner Subjektiven Theorie zum Forschungsgegenstand erstellt, müssen als eine erklärende Variable in die Auswertung mit einfließen und reflektiert werden.

Das Dialog-Konsens-Verfahrens als wichtigen Schritt der Datenauswertung, der ein Gespräch über den ersten Entwurf der Subjektiven Theorie zwischen den beteiligten Personen zur Konkretisierung, Überarbeitung und Fokussierung vorsieht, ist ebenfalls Teil von Niessens Kritik:

„Die Option, die erhobenen Subjektiven Theorien zu verändern, installiert ein Gefälle zwischen Forschern und Erforschten, das theoretisch widersprüchlich zum epistemologischen Subjektmodell erscheint und praktisch nicht nur in pädagogischen Zusammenhängen mehr als fragwürdig ist.“ (ebd., S. 79)

²⁹ Einige der nachfolgenden Argumente orientieren sich an Niessen (2006). Im Rahmen ihrer Forschung diskutiert sie einige methodische und konzeptuelle Unklarheiten und Probleme, welche die Grundlage für die Einführung des Individualkonzepts als Weiterentwicklung der Subjektiven Theorien darstellen.

Nach Niessens Einschätzung sollte nicht der Forschungsgegenstand verändert werden, bis er zur Forschungsmethode passt, sondern genau umgekehrt (vgl. ebd., S. 93). Auch der Einfluss der eigenen Subjektiven Theorie des rekonstruierenden Forschers sowie der seiner individuellen Überzeugungen zum Forschungsgegenstand müssen stets kritisch hinterfragt werden (vgl. Niessen 2006, S. 80f; 83; 93).

Zum anderen stellen die Ansprüche an die Objektivität und Überprüfbarkeit der Ergebnisse mitsamt der Erklärungs- und Vorhersagefunktion eine sehr komplexe, wenn nicht sogar unerreichbare Forderung an die Ergebnisse qualitativer Forschung dar. Darüber hinaus betonen Groeben und Scheele stets die starke Verbindung von Denken und Handeln: „Subjektive Theorien stellen in diesem Verständnis die komplexeste Form der für Handlungen zentralen Merkmale von Intentionalität, über Reflexivität, sprachliche Kommunikationsfähigkeit bis hin zur potentiellen Rationalität dar“ (Groeben et al 1988, S. 17). Gerade diese starke Verknüpfung von Denken und Handeln erscheint für die vorliegende Untersuchung nicht immer angemessen. So sind sowohl widersprüchliche Reaktionen der Lehrenden als auch fehlende Erklärungen für ihr Handeln denkbar, da die Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie die psychische Konstitution des Lehrenden nicht immer konstant oder vergleichbar sind und daher zu verschiedenen Handlungen führen können.

Darüber hinaus sieht Niessen die Funktionen des Erklärens, des Voraussagens und vor allem des technologischen Nutzens als problematisch an und schlägt daher eine Abschwächung dieses Merkmals vor, indem sie der ursprünglichen Formulierung ein „kann“ hinzufügt:

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllen kann.“ (Niessen 2006, S. 29)

Aufgrund dieser Neuformulierung führt Niessen den Begriff der Individualkonzepte neu ein. Das Konstrukt des Individualkonzepts von Anne Niessen, welches schon auszugsweise im Abschnitt 1.2.3 vorgestellt wurde, ist in erster Linie eine Weiterentwicklung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien für die musikpädagogische Forschung. Damit verbunden ist das Ziel, „die Erfahrungen, das Wissen und die Individualkonzepte der Praktiker [...] für den wissenschaftlichen Diskurs und den Dialog zwischen den an Musikpädagogik Beteiligten fruchtbar“ (Niessen 2006, S. 33) zu machen. Neben der methodologischen Entscheidung zugunsten der Grounded Theory stehen zwei zentrale Merkmale im Fokus von Niessens Konzept: Das Nachdenken des Subjektes über seinen eigenen Musikunterricht und

die Erfassung und Strukturierung von verschiedenen Zusammenhangsvermutungen der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer (vgl. ebd., S. 29).

Wenngleich ihre Untersuchung thematisch nur einen sehr kleinen inhaltlichen Beitrag zum vorliegenden Forschungsinteresse leisten kann,³⁰ passt gerade der erste Grundpfeiler des Konzepts, das „Nachdenken einzelner Individuen“ (ebd.) über den Untersuchungsgegenstand, sehr gut zur vorliegenden Untersuchung, da die Musiklehrenden ihre Gedanken und Erfahrungen zur Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen in ihrem eigenen Musikunterricht und zum Umgang mit der heterogenen Schülerschaft äußern sollen. Dazu passt auch die Vorstellung von Niessen, dass die Existenz einer „(zumindest implizite[n]) Argumentationsstruktur“ (ebd.) nicht zwingend an eine Widerspruchsfreiheit gekoppelt sein muss (vgl. ebd., S. 81).

Wenngleich die beschriebenen Merkmale der Individualkonzepte zu den Zielen und der geplanten Untersuchung passen, bleibt die Nähe zu den Zielen wissenschaftlicher Theorien trotz der inhaltlichen Abschwächung von Niessen im zweiten Grundpfeiler der Zusammenhangsvermutungen erhalten. Da dieses Merkmal weiterhin nur schwer mit dem vorliegenden Forschungsinteresse vereinbar ist, soll nachfolgend das Konzept der Lehrerüberzeugungen vorgestellt werden, welches eine große inhaltliche Nähe zu dem Konzept der Subjektiven Theorien und dem der Individualkonzepte besitzt.

2.3.1.5 Lehrerüberzeugungen

Obwohl Überzeugungen schon seit fast einhundert Jahren in der englischsprachigen psychologischen bzw. sozialpsychologischen Forschung auftauchen, gibt es keine allgemeine Definition, die sich bislang durchsetzen konnte (vgl. Schmotz 2009, S. 24f; Rolka 2006, S. 8). Eine häufig zitierte Definition von Überzeugungen, die auf mehrere Bereiche übertragbar ist und an der sich auch diese Vorstellung orientiert, ist die von Alan Schoenfeld: „Beliefs are mental constructs that represent the codifications of people’s experiences and understandings.“ (Schoenfeld 1998, S. 19) Überzeugungen stehen demnach für die Gedanken, Erfahrungen und Ansichten einer Person zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand, die noch durch den Forschenden rekonstruiert werden müssen. Als mögliche Erklärung für die Schwierigkeit, eine einheitliche Begriffsdefinition zu formulieren, sieht Pajares die vielen

³⁰ Siehe Abschnitt 1.2.3.

unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten dieses Begriffs. Dazu zählen die Bereiche der Medizin, Rechts- und Politikwissenschaften, Jura sowie Psychologie (vgl. Pajares 1992, S. 308), weshalb sich die nachfolgende Vorstellung vornehmlich um „Teachers` Beliefs“ (ebd., S. 314) dreht. Der Fokus der Lehrerüberzeugungen umfasst wie von Pajares schon angemerkt sehr unterschiedliche Bereiche:

„Teachers have beliefs about themselves (e.g., they might believe they are good or bad at mathematics), the nature of intellectual ability (some people believe it to be innate, others that it is malleable), about the nature of the discipline they teach, about learning, about individual students, about groups of students, about the environment in which they work, and more.“ (Schoenfeld 1998, S. 19)³¹

Trotz dieser großen Auswahl an verschiedenen Bereichen verbindet die einzelnen Lehrerüberzeugungen eine Dreiteilung, wie sie auch bei Lehrereinstellungen vorzufinden ist. So werden auch Teacher Beliefs durch einen kognitiven und einen affektiven Bestandteil charakterisiert, dem die größte Bedeutung zugemessen wird (vgl. Taibi 2013, S. 8). Diese Betonung findet sich auch in unterschiedlichen Definitionen von Lehrerüberzeugungen wieder:

„Affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-, Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst), sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr und wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“ (Reusser et al. 2011, S. 478).

Die Aussagekraft und Funktion des handlungsbezogenen Bausteins wird wie bei den Lehrereinstellungen auch eher kritisch diskutiert (vgl. Taibi 2013, S. 9; Rolka 2009, S. 27).³² Trotz der unterschiedlichen Definitionen und Vorstellungen zu der handlungsbezogenen Funktion besteht Einigkeit über die Struktur der Beliefs. Im Mittelpunkt stehen Grundüberzeugungen bzw. zentrale Überzeugungen des Beliefträgers zu einem Beliefobjekt, welches eben nicht nur eine Personengruppe, sondern auch das Lehren und Lernen sowie das Fach selbst sein kann. Darum sammelt sich ein Netz bzw. Belief-System von weiteren Überzeugungen, die eine inhaltliche Schnittmenge mit diesen zentralen Beliefs besitzen oder in einem unterschiedlichen Grad durch diese beeinflusst werden (Rolka 2006, S. 18f). Es ist daher

³¹ Im Rahmen dieser Untersuchung werden ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer interviewt, weshalb die Begriffe Überzeugung, Belief und Teacher Belief synonym gebraucht werden und sich inhaltlich an der Definition von Schoenfeld (1998) orientieren.

³² Wenngleich die Struktur der Lehrereinstellungen viele Gemeinsamkeiten mit der der Überzeugungen besitzt, werden Lehrereinstellungen als „psychologische Tendenz“ (Eagly; Chaiken 1998, S. 269) zum Untersuchungsgegenstand verstanden, was in dieser Form nicht für die Überzeugungen gilt.

kaum möglich, eine einzelne Überzeugung isoliert zu betrachten oder zu erforschen, da diese immer als ein Bündel von sich gegenseitig bedingenden Überzeugungen anzusehen sind. Durch das Auftreten als Netz aus unterschiedlichen Überzeugungen ist es sogar möglich, dass eine Person gegensätzliche Überzeugungen in disjunkten Überzeugungsnetzen besitzt:

„It is possible to hold conflicting sets of beliefs [...] because we tend to order our beliefs in little clusters encrusted about, as it were, with a protective shield that prevents [...] any confrontation between them.“ (Green 1971, S. 47)

Darüber hinaus kann im Rahmen einer Untersuchung nicht ausgeschlossen werden, dass zusätzlich noch Überzeugungen eine Rolle spielen, die im Rahmen der Datenerhebung nicht geäußert oder gemessen wurden, da sie dem Beliefträger zu jenem Zeitpunkt nicht präsent waren. Diejenigen Lehrerüberzeugungen, die täglich auftauchen oder in der jüngsten Vergangenheit des Schulalltags eine wichtige Rolle gespielt haben, besitzen dadurch ein höheres „Aktivierungslevel“ (Rolka 2006, S. 11) als diejenigen Überzeugungen, die schon länger nicht mehr im Unterrichtsgeschehen aufgetaucht sind (vgl. ebd.). Unabhängig vom Aktivierungslevel besitzen die einzelnen Überzeugungen, und im besondere Maße auch das Belief-System, eine enge Bindung an den Beliefträger. Diese bleibt teilweise auch dann noch weiter bestehen, wenn die Überzeugungen als altmodisch gelten, „auf falschem Wissen beruhen und sogar dann, wenn korrekte Erklärungen verfügbar sind“ (ebd., S. 17), die das Gegenteil nachweisen.

Vorstellung von drei relevanten Forschungsbeiträgen

Im Rahmen ihres Promotionsvorhabens untersucht Axinja Hachfeld „die Relevanz, Erfassung und die Auswirkungen von Überzeugungen über kulturelle Heterogenität auf die professionelle Kompetenz von Lehrenden“ (Hachfeld 2013, S. 49). Den Ausgangspunkt dieser Untersuchung bildet eine erste Vorstudie von Hachfeld auf der Datengrundlage der COACTIV-Studie, wonach „Lehrkräfte in ihren Leistungseinschätzungen den sprachlichen Hintergrund der Schüler(innen) und die sprachliche Komplexität der im Unterricht verwendeten Aufgaben nicht genügend berücksichtigten, weshalb es zu systematischen Fehleinschätzungen für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Herkunftssprache kam“ (ebd., S. 6). Die zweite Teilstudie hatte daher als Reaktion auf dieses Forschungsergebnis das Ziel, die Überzeugungen der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zu kultureller Heterogenität mit Hilfe eines neu entwickelten Fragebogens empirisch zu erfassen.

Als Fazit der Analyse von 340 Fragebögen hält Hachfeld fest, dass die Zustimmung zu multikulturellen Überzeugungen höher ist, wenn die befragten Referendarinnen und Referendare an einer Haupt- oder Realschule unterrichten oder selbst einen Migrationshintergrund besitzen, was auch mit einer „wohlwollend-anererkennenden Wertschätzung“ (ebd., S. 7) und dem Vorsatz eines vorurteilsfreien Verhaltens einhergeht (vgl. ebd., S. 6f). Durch die Einordnung in das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter zeigt sie, dass die multikulturellen Überzeugungen mit anderen Professionsmerkmalen wie den Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Enthusiasmus in einer vermittelnden Funktion verknüpft sind (vgl. ebd., S. 7f).

In ihrem Aufsatz „Teachers' Beliefs: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund“ erforscht Inka Wischmeier Lehrerüberzeugungen und „deren Einfluss auf das Lehrerhandeln mit besonderem Blickwinkel auf Überzeugungen über Schüler und Schülerinnen (SS) mit Migrationshintergrund (MH)“ (Wischmeier 2012, S. 167). 115 Grundschullehrerinnen und -lehrer füllten ihren Fragebogen aus, der unter anderem die Überzeugungen zu Leistungserwartungen der Lehrenden fokussiert (vgl. ebd., S. 179). Auf der Grundlage von Forschungsergebnissen aus anderen Untersuchungen erforscht Wischmeier zusätzlich noch die Ausprägung von vier Überzeugungen:

- a) „Überzeugungen über den Einfluss einer hohen Anzahl von SS mit MH auf den Unterricht und das Unterrichten [...]
- b) Subjektive Lerntheorien über SS mit MH [...]
- c) Überzeugungen über Verhaltensunterschiede [...]
- d) Überzeugungen über Eltern von Kindern mit MH“ (ebd., S. 180)

Wischmeier kommt zu dem Ergebnis, dass die Lehrenden Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zwar nicht als zusätzliche Belastung zu empfinden, ihnen aber verminderte Leistungen zuschreiben (vgl. ebd., S. 181). Zudem bemängeln die Lehrenden eine geringere Unterstützung dieser Kinder durch ihre Eltern (vgl. ebd.). In einer zweiten Teilstudie untersucht Wischmeier mit ihrer Kollegin Katja Kuhn zudem die Überzeugungen, die die Lehrenden „hinsichtlich der eigenen Person und der Lehrerrolle“ (ebd., S. 182) besitzen. „Die Ergebnisse sind insofern interessant als dass hier deutlich wird, dass der Glaube in die eigenen Fähigkeiten das professionelle Lehrerhandeln sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann.“ (ebd.) Aus diesem Grund fordert Wischmeier abschließend, angehende Lehrerinnen und Lehrer noch stärker mit Reflexionen zur Selbstwirksamkeit zu konfrontieren (vgl. ebd., S. 184f).

Die Forschungsgruppe um Boris Eckstein nutzt bereits erhobene Daten eines Heterogenitätsprojekts, das von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich in Auftrag gegeben wurde. Auf dieser Grundlage untersuchen sie anhand der handlungsnahen Überzeugungen, welchen Einfluss „unterrichtsbezogene und strukturelle Faktoren auf den Optimismus von Lehrpersonen bezüglich der Umsetzung der integrativen Volksschule“ (Eckstein et al. 2013, S. 97) besitzen. In das Strukturgleichungsmodell sind die Antworten von insgesamt 185 Lehrpersonen eingegangen, die in einem Online-Fragebogen ihre Einschätzungen zu 28 Items aus den Bereichen Unterrichtspraxis, Binnendifferenzierung und Lehr-Lernformen sowie Informationen zu ihrem Dienstalter, der Klassengröße und dem Anteil von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler in ihren Lerngruppen angegeben haben (vgl. ebd., S. 99).

Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass der Einsatz von differenzierenden Methoden und Materialien nicht nur mit weniger unterrichtlichen Problemen im Umgang mit heterogenen Schülergruppen korreliert, sondern auch mit einer größeren Zuversicht einhergeht „dass eine integrative Volksschule gewinnbringend realisiert werden kann“ (ebd., S. 103f). Dieser Optimismus verringert sich jedoch bei den Lehrenden, die häufig differenzierend unterrichten, mit einem steigenden Anteil an verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S. 104). Entgegen der Erwartung der Forschergruppe sind allerdings keine weiteren signifikanten Zusammenhänge zwischen dem „Integrationsoptimismus“ (vgl. ebd., S. 105) und dem Dienstalter oder der Klassengröße festzustellen. Zwei Erklärungen der Forschungsgruppe für die fehlende Passung mit ihren Annahmen und vorhergehenden Beobachtungen sind beispielsweise eine unzureichende Reliabilität einzelner Fragestellungen des Fragebogens oder fehlende Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Forschungsarbeiten (vgl. ebd., S. 105; S. 107).

2.3.2 Resümee und Ausblick

Im Rückblick auf die Ausführungen dieses Kapitels kann konstatiert werden, dass bereits interessante und ausführliche Beiträge zur Erforschung der individuellen Lehrerüberzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht veröffentlicht wurden. Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Beiträge, die einen inhaltlichen Vergleich der Ergebnisse erschweren, liefern sie eine wertvolle Ideen- und Methodengrundlage für das vorliegende Forschungsvorhaben. Jedoch ist die Zahl an Veröffentlichungen, die die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer empirisch oder

systematisch erforscht haben, nicht sehr groß, was in einem besonderen Maße für die musikunterrichtsbezogene Forschung gilt. So fehlen Veröffentlichungen der Musiklehrerforschung zur Heterogenitätsthematik gänzlich.

Die ausführliche Unterscheidung zwischen den Konzepten verdeutlicht zudem, dass ein großer forschungsmethodologischer Freiraum existiert, der für das jeweilige Forschungsinteresse immer wieder neu interpretiert und eingeschränkt werden muss. Daher sollen in der nachfolgenden Tabelle noch einmal die Definitionen der unterschiedlichen Konzepte aus Abschnitt 2.3.1 aufgeführt werden. Dies ermöglicht nicht nur einen Vergleich der einzelnen Konzepte, sondern bildet gleichzeitig die Grundlage für die begründete Wahl eines Konzepts für die geplante Untersuchung.

Theoretischer Grundbegriff	Kurze Definition	Methodischer Zugang
Einstellungen	„Eine psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man einen bestimmten Gegenstand mit einem gewissen Grad an Zustimmung oder Ablehnung bewertet.“ ³³	fast immer quantitativ
Orientierungen	„Implizite und habitualisierte Formen des Handlungswissens der Akteure. [...] Erst auf der Basis dieser vorreflexiven Bedeutungsstrukturen konstituieren sich Intentionen, Zwecke und Motivunterstellungen.“ ³⁴	qualitativ
Deutungsmuster	Auf der Grundlage eines Problems werden Deutungsmuster als konsistent „strukturierte Argumentationszusammenhänge“ ³⁵ beschrieben.	qualitativ
Subjektive Theorien und Individualkonzepte	„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ ³⁶ bzw. „erfüllen kann“. ³⁷	qualitativ

³³ Eagly; Chaiken 1998, S. 269

³⁴ Gaffer; Liell 2013, S. 209

³⁵ Oevermann 2001, S. 5

³⁶ Groeben et al. 1988 S. 19

Überzeugungen	„Beliefs are mental constructs that represent the codifications of people’s experiences and understandings.“ ³⁸	quantitativ und qualitativ
---------------	--	----------------------------

Für die geplante Untersuchung fällt meine Entscheidung auf die Rekonstruktion von Teacher Belief Systems. Dabei fußt diese Wahl nicht allein auf der steigenden Akzeptanz dieses Forschungsansatzes in der deutschsprachigen Forschung (vgl. Reusser et al. 2011, S. 478f), sondern auch auf der inhaltlichen Freiheit, die dieses Konzept für die empirische Untersuchung und Rekonstruktion individueller Lehrerüberzeugungen besitzt. Dazu gehört die fehlende Bindung an die unterschiedlichen Funktionen objektiver Theorien oder an eine Widerspruchsfreiheit sowie die Entscheidung zwischen einer qualitativen oder einer quantitativen Erforschung (vgl. u. a. Rolka 2006, S. 16; Taibi 2013, S. 12). Wenngleich die vorgestellten Studien einen quantitativen Ansatz zur Erforschung der Überzeugungen gewählt haben, besteht auch die Möglichkeit, Belief-Systems qualitativ zu erforschen. Zwei Forschungsbeiträge, die diesen Ansatz gewählt haben, sollen jedoch erst im Abschnitt 3.1 kurz vorgestellt werden, da sie keine inhaltlichen, sondern vielmehr methodische Aspekte zum Forschungsablauf beitragen.

Der Fokus der nachfolgenden Untersuchung liegt daher unter Berücksichtigung der vorgestellten Forschungslücken und der im Abschnitt 1.3 formulierten Forschungsfragen auf der Rekonstruktion individueller Überzeugungen der Musiklehrenden zur Schülerheterogenität im Musikunterricht und den damit verbundenen Überzeugungen zum unterrichtlichen Umgang. Von besonderem Interesse sind dabei folgende Fragen:

- Welche musikbezogenen oder überfachlichen Heterogenitätsmerkmale der Schülerinnen und Schüler werden in den Interviews angesprochen?
- Welche Rolle spielen diese Merkmale für die Musiklehrenden bei der Planung von Musikunterricht?
- Von welchen Erfahrungen berichten die Musiklehrerinnen und -lehrer bei der Durchführung von Unterricht für heterogene Schülergruppen?

³⁷ Niessen 2006, S. 29

³⁸ Schoenfeld 1998, S. 19

Ziel der Studie ist ferner, die unterschiedlichen Äußerungen und Belief Systems der Musiklehrenden zu bündeln, um durch eine komparative Analyse Gemeinsamkeiten, Gegensätze sowie Zusammenhänge innerhalb dieses explorativen Forschungsfeldes beschreiben zu können.

3 Forschungsdesign

Im diesem dritten Kapitel wird der Forderung von Strübing nach einer „sorgfältigen Prozessdokumentation“ (Strübing 2014, S. 92) mitsamt einer Vorstellung des Untersuchungsdesigns, der Forschungsmethodik und einer ausführlichen Vorstellung der Datenerhebung und -auswertung nachgekommen. „Denn nur daran lassen sich ex post die jeweiligen Umstände der Forschungsprojekte beurteilen und Anhaltspunkte für möglicherweise problematische Ergebnisse ausmachen“ (ebd.).

Zunächst soll im ersten Abschnitt der Frage nachgegangen werden, welche Forschungsmethoden zur Rekonstruktion von Lehrerüberzeugungen zur Verfügung stehen (3.1). Da die Grounded Theory am besten zur geplanten Untersuchung passt, wird die dazugehörige Forschungsmethodologie in den nachfolgenden Abschnitten ausführlich vorgestellt. Nach einer grundlegenden Einführung in die zentralen Ideen der Grounded Theory (3.2) folgt eine ausführliche Vorstellung des Forschungsablaufs. Darin eingeschlossen sind persönliche Erfahrungen während des Forschungsprozesses, um eine möglichst vollständige Dokumentation zu gewährleisten. Beginnend mit dem Sampling (3.3) werden zudem die Methoden der Datenerhebung (3.4) als auch die der Datenauswertung (3.5) vorgestellt. Ein abschließender Abschnitt diskutiert darüber hinaus noch die Reichweite sowie die Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung (3.6).

3.1 Erforschung von Überzeugungen

Die Erforschung der Lehrerüberzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht ist, wie oben dargelegt, ein weitgehend unbearbeitetes Feld der musikpädagogischen Bildungsforschung. Der daraus resultierende explorative Forschungscharakter erschwert eine quantitative Erforschung dieser Thematik sehr. So existieren weder Hypothesen zur empirischen Überprüfung, noch ist eindeutig geklärt, welche Merkmale und Charakteristika die Überzeugungen zum musikunterrichtsspezifischen Umgang kennzeichnen, die man dann mit quantitativen Methoden messen könnte (vgl. Mayring 2010, S. 18). Im Gegensatz dazu sind qualitative Ansätze und Methoden für explorative Studien sehr passend, denn

„ganz gleich, welchen Typus von qualitativen Daten man vorzieht, alle scheinen außerordentlich gut für die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien in den Bereichen und Problemfeldern der Soziologie geeignet zu sein“ (Glaser; Strauss 1979, S. 108).

Neben den bislang vorgestellten quantitativen Untersuchungen, die jeweils auf Ergebnissen anderer Studien aufbauen (vgl. Wischmeier 2012; Hachfeld 2013), finden sich auch solche mit einer qualitativen Auswertung. Da sich diese sowohl in der Art der Datenerhebung als auch in der Datenauswertung unterscheiden, sollen hier diese beiden Aspekte des Forschungsdesigns anhand dreier qualitativer Untersuchungen zur Rekonstruktion von Lehrerüberzeugungen kurz umrissen werden:

- Melanie Taibi (2013) wertet ihre problemorientierten Interviews zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung mit der Grounded Theory aus. Um die Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse berufsbezogener Überzeugungen besser abbilden zu können, ergänzt sie die Auswertung noch um drei weitere Schritte, welche sich an der Analyse narrativer Interviews nach Fritz Schütze orientieren (vgl. Taibi 2013, S. 66).
- Zur Erforschung von handlungsleitenden Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz digitaler Medien setzt Christiane Schmotz auf halbstandardisierte Interviews, die mit dem inhaltsanalytischen Strukturierungsverfahren nach Mayring ausgewertet werden. Bei dieser Form der „kategoriegeleiteten Textanalyse“ (Mayring 2010, S. 13) steht die systematische Analyse von Kommunikation im Mittelpunkt, um „eine bestimmte Struktur aus dem Material zu filtern“ (ebd., S. 92). Ergänzt wird dieser Auswertungsschritt von Schmotz durch eine empirisch begründete Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010), um Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der jeweiligen Lehrerüberzeugungen deutlicher herausstellen zu können (vgl. Schmotz 2009, S. 122).
- Die Forschungsgruppe um Tomas Janik nutzt zur Datenerhebung den erprobten Leitfaden LINT nach Duit, Lehrke und Müller (2001). Die Rekonstruktion der Lehrerüberzeugungen zur Zielorientierung im Physikunterricht erfolgt mit dem, auf diese Form der Datenerhebung passenden Kategoriensystem LAUKON³⁹ (vgl. ebd.). Die Interviews beinhalten zudem noch eine Phase, in der gemeinsam eine Videoaufnahme einer Unterrichtsstunde des Lehrenden unter vorgegebenen Beobachtungsschwerpunkten geschaut wird (vgl. Janik et al. 2008, S. 206).

³⁹ Die Abkürzung steht für Lern-Angebote und Unterrichts-Konzeptionen von Lehrerinnen und Lehrern.

Die inhaltliche und methodische Auseinandersetzung mit den vorgestellten Verfahren qualitativer Forschung führt zu der Entscheidung, dass die Grounded Theory am besten für die Erforschung der Lehrerüberzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht geeignet erscheint. Nicht nur die inhaltliche Offenheit und Flexibilität, bei der möglichst mit gut reflektierten und ohne einschränkende Vorannahmen geforscht werden soll (vgl. Breuer 2010, S. 54f), sondern auch eine Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen „grounded“ und „theory“ bekräftigen diese Entscheidung. So wird „grounded“ häufig mit „gegenstandsbe-gründet“ (ebd., S. 39) übersetzt, wobei vornehmlich Erfahrungen, Probleme oder Ansichten von Mitgliedern einer sozialen Gruppe, wie in diesem Falle die der Musiklehrerinnen und Musiklehrer zum Umgang mit Heterogenität, im Fokus stehen (vgl. ebd.). Nicht minder wichtig ist der „theory“-Begriff, der für die antizipierte „Bereichstheorie“ (ebd., S. 53) steht, die auf der Grundlage von individuellen Aussagen einen überindividuellen theoretischen Zusammenhang beschreibt und je nach Ausrichtung der Untersuchung eine unterschiedlich große Reichweite besitzen kann.

3.2 Grounded Theory

Erstmals wurde die Grounded Theory Methodologie 1967 von Barney Glaser und Anselm Strauss in dem Werk „The Discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research“ vorgestellt, in dem die beiden Soziologen „die regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare ‚Entdeckung‘ von Theorie aus Daten“ (Mey; Mruck 2011, S. 11) als Grundidee formulierten. Zudem strebten beide eine Verbesserung des Ansehens qualitativer Forschungsmethoden und -arbeiten sowie eine praktikablere Forschungsmöglichkeit für Studenten und Forscher an. Anselm Strauss bemerkte dazu in einem Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie:

„Zunächst einmal meine ich, Grounded Theory ist weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken. Ich habe diesen Stil gewissermaßen unvollständig entwickelt aus meinen Bedürfnissen als Interaktionist und Feldforscher heraus.“ (Legewie; Schervier-Legewie 2004, Absatz 58f)⁴⁰

⁴⁰ Da dieser Aufsatz keine Nummerierung der Seiten, sondern der Absätze besitzt, wird im Nachfolgenden nur auf die entsprechenden Absätze hingewiesen.

Allerdings ist es vom heutigen Standpunkt nicht mehr möglich, von dem einen Grounded Theory Ansatz zu sprechen, da der wissenschaftliche Disput zwischen Strauss und Glaser sowie das gesteigerte Interesse an diesem Forschungsansatz für die Entstehung zahlreicher Variationen und Interpretationen der Grounded Theory sorgten⁴¹. Auch wenn die Vorstellungen der beiden Soziologen über den Ablauf des eigentlichen Kodierprozesses in großen Teilen übereinstimmen, weichen ihre jeweiligen Interpretationen einzelner Details wie der Bedeutung und Reichweite der generierten Theorie voneinander ab (vgl. Strübing 2014, S. 68f). Zudem veröffentlichten einige Forscherinnen und Forscher wie Juliet Corbin, Janice Morse oder Kathy Charmaz Weiterentwicklungen oder forschungsmethodische Variationen der Grounded Theory, was sich die beiden Autoren allerdings ausdrücklich gewünscht hatten (vgl. Legewie; Schervier-Legewie 2004, Absatz 54). Nicht zuletzt wegen dieser Pluralität ist es für die Positionierung dieser Forschungsarbeit unerlässlich, herauszustellen, an welcher Interpretation und welcher methodischen Auslegung der Grounded Theory sich die eigene Untersuchung orientiert (vgl. Strübing 2014, S. 66; 78).

Die Wahl fällt aus mehreren Gründen auf die Ansätze von Anselm Strauss, die er entweder alleine oder mit Juliet Corbin veröffentlicht hat. Zum einen, weil deren Interpretation der Methodologie sehr häufig im deutschsprachigen Raum anzutreffen sind (vgl. Hammel 2011, S. 150; Mey; Mruck 2011, S. 20), und zum anderen, weil sie den Forschungsprozess ausführlicher und konsistenter beschreiben. Das betrifft unter anderem ihre Ausführungen zur „Frage des Umgangs mit theoretischen Vorwissen sowie im Hinblick auf die Verifikationsproblematik“ (Strübing 2014, S. 77). Außerdem kommt hinzu, dass gerade die gemeinsame Veröffentlichung mit Corbin aus dem Jahre 1990 bewusst didaktisch und exemplarisch ausgerichtet wurde (vgl. Legewie; Schervier-Legewie 2004, Absatz 55f). Die Strauss'sche Idee der Grounded Theory und die im Werk beschriebenen Beispiele dienten daher gleichzeitig auch als Richtschnur für das eigene Forschen. Trotz der Tatsache, dass die Auslegung der Grounded Theory von Barney Glaser in den letzten Jahren durch unterschiedliche Publikationen wieder stärker in den Fokus der Sozialforschung gerückt ist (vgl. Mey; Mruck 2011, S. 21), werden seine Schriften nur an den Stellen eingebracht, an denen sie eine große inhaltliche Nähe zu denen von Anselm Strauss besitzen.

⁴¹ Eine Übersicht über unterschiedliche Weiterentwicklungen und eine ausführliche Diskussion des Streits zwischen Strauss und Glaser bzw. Glaser und dem Duo Strauss und Corbin findet sich unter anderem bei Strübing (2014) und Mey; Mruck (2011).

Der rote Faden des Forschungsablaufs

Im nachfolgenden Zitat benennt Strauss nicht nur drei zentrale Merkmale als Herzstück der Methodologie, sondern liefert auch ein treffend formuliertes Abbild des Forschungsprozesses, welches gleichzeitig als roter Faden für die nachfolgenden Abschnitte der Sampleauswahl, Datenerhebung und -auswertung dienen wird:

„Wenn ich nun sagen sollte, was zentral ist, würde ich drei Punkte hervorheben: Erstens die Art des Kodierens. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das Zweite ist das theoretische Sampling. [...] Ich habe sehr früh begriffen, dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahe legen. Und das Dritte sind die Vergleiche, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammenkommen, hat man die Methodologie.“ (Legewie; Schervier-Legewie 2004, Absatz 58f)

Strauss betont in diesem Zitat neben der Kodiertechnik, dass weder die Auswahl der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer noch die Phasen der Datenerhebung, -auswertung und -analyse als disjunkte Abschnitte des Forschungsprozesses angesehen werden können. Vielmehr stellen diese vier Phasen einen zusammenhängenden und zeitgleich stattfindenden Prozess dar, bei dem sich die einzelnen Phasen gegenseitig bedingen und beeinflussen. Dies wird auch in der folgenden Graphik von Günter Mey und Katja Mruck sehr gut verdeutlicht:

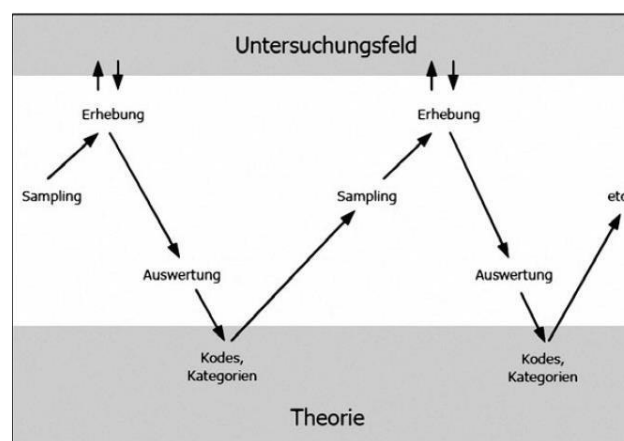


Abbildung 9: Der Forschungsprozess der Grounded Theory (Mey; Mruck 2009, S.111)

Am Anfang des ineinander verwobenen und aufeinander aufbauenden Miteinanders der unterschiedlichen Aufgaben steht das Aussuchen der ersten Interviewteilnehmer als Ausgangspunkt des Samplings (vgl. Glaser; Strauss 2010, S. 61). Daher soll die Vorstellung des Untersuchungsdesigns bei den Entscheidungen rund um das Sampling der vorliegenden Untersuchung beginnen. Im Anschluss daran werden sowohl die zugrunde liegenden Methoden der Datenerhebung sowie der Datenauswertung ausführlich vorgestellt. Die nachfolgenden Ausführungen zeichnen sich dabei durch eine Zweiteilung aus: Zu Beginn jedes Abschnitts findet sich zunächst eine Darstellung der Aufgaben und Ziele des jeweiligen methodischen Aspekts. Danach folgt eine Beschreibung des eigenen Forschungsablaufs sowie der damit verbundenen Erfahrungen und Entscheidungen, um den Forschungsprozess vollständig zu dokumentieren.

3.3 Sampling

Die Entscheidung, welche Musiklehrerinnen und Musiklehrer zuerst interviewt werden sollen, „erfolgt [...] auf der Basis theoretischer und praktischer Vorkenntnisse“ (Strübing 2014, S. 29). Das anschließende Kodieren, das als zentraler Schritt der Datenauswertung später noch ausführlich beschrieben werden soll, führt zu ersten Erkenntnissen oder Vermutungen, welche sowohl die Suche nach neuen Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern anleiten als auch die Grundlage für die Auswertung der weiteren Daten darstellen soll. „Es werden solche Fälle, Variationen und Kontraste gesucht, die das Wissen über Facetten des Untersuchungsgegenstandes [...] voraussichtlich erweitern und anreichern oder auch absichern und verdichten können“ (Breuer 2010, S. 58). Die neu gewonnenen Daten werden zudem stets mit den zuvor gesammelten verglichen, um „Gemeinsamkeiten [...] aber auch Unterschiede heraus zu stellen“ (Strübing 2014, S. 17), die die Charakteristik der gegenstandsbezogenen Theorie immer besser abbilden können. Dieser Prozess endet, wenn eine theoretische Sättigung eingetreten ist und die herausgestellten Merkmale der Theorie durch das Führen von neuen Interviews kaum mehr verändert werden. Dieses Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen als Wegweiser für den Prozess der Datenerhebung nennen Glaser und Strauss „theoretisches Sampling“ (Glaser; Strauss 2010, S. 53).

Erfahrungen und methodische Entscheidungen im Forschungsprozess

Die Interviews mit zwei Lehrenden eines Gymnasiums, die im Vorfeld der Untersuchung als Pretests durchgeführt worden sind, lieferten facettenreiche und interessante Aspekte und festigten dadurch die Entscheidung, die Interviews mit Herrn Albe als einem erfahrenen Musiklehrer eines privaten Gymnasiums zu beginnen. Er ist an der gleichen Schule angestellt und besitzt ähnlich wie seine beiden Kollegen eine große Unterrichtserfahrung, weshalb ein Interview mit ihm als geeigneter Ausgangspunkt der Untersuchung erschien. Besondere Aufmerksamkeit schenkte er in seinem Interview unter anderem dem Umgang mit heterogenen Schülergruppen aus der Sekundarstufe II. Die beiden nachfolgenden Interviews mit Herrn Claus und Frau Jost bestätigten den Eindruck, dass bei der Frage nach dem Umgang mit Heterogenität der Musikunterricht in der Mittel- und Oberstufe ganz neue Aspekte einbringt. Wenngleich davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrenden an Haupt-, Sekundar- und Realschulen auch wichtige und stellenweise unterschiedliche Überzeugungen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen besitzen, wurden im Nachfolgenden nur Musiklehrende an Gymnasien und Gesamtschulen interviewt, um eine gute Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erreichen.⁴² Die unterschiedlichen pädagogischen Konzepte und Leitideen dieser beiden Schulformen, die sich in manchen Bereichen deutlich voneinander unterscheiden, spielten bei der Datenauswertung nur eine untergeordnete Rolle, sodass auf diesen Aspekt nur an wenigen Stellen der Datenauswertung eingegangen wird.

Durch das Gegenüberstellen der ländlichen und urbanen⁴³ Umgebung der verschiedenen Schulen deutete sich ein Einfluss des sozialen Umfeldes der Schülerinnen und Schüler an. Lehrende von ländlichen oder privaten Schulen konzentrierten sich mehr auf musikbezogene Heterogenitätsmerkmale und ausgeprägte musikalische Voraussetzungen ihrer Schülerschaft, wohingegen Lehrende von urbanen Schulen viel häufiger von Disziplin- und Motivationsproblemen ihrer Schülerinnen und Schüler berichteten. Aus diesem Grund wurde dieser Aspekt

⁴² Obwohl auch Waldorf- und Berufsschulen Musikunterricht in der Oberstufe anbieten, bleibt es aufgrund der geringen Schülerzahlen von Waldorfschulen und der geringen Bedeutung des Musikunterrichts an Berufsschulen (vgl. Ahner 2011) bei der Beschränkung auf Gymnasien und Gesamtschulen.

⁴³ Das Adjektiv „urban“ bezieht sich auf die städtische Umgebung und den Einzugsbereich der Schule. Offene Gymnasien oder Gesamtschulen, die sich in der Trägerschaft der öffentlichen Hand befinden, werden hier lediglich als Gymnasium oder Gesamtschule bezeichnet, um die doppelnde Kennzeichnung „urbanes städtisches Gymnasium“ zu vermeiden.

stets bei der Auswahl der weiteren Musiklehrenden wie auch bei der parallel stattfindenden Datenauswertung berücksichtigt.⁴⁴

Da es an dieser frühen Stelle der Datenauswertung einzelne Anzeichen gab, die auf eine Bedeutung des Geschlechts und des Zweitfachs des Lehrenden hinwiesen, wurde bei der Auswahl der nächsten Musiklehrerinnen und -lehrer auf eine gleichmäßige Verteilung dieser beiden Merkmale geachtet. Allerdings haben sich diese Zusammenhangsvermutungen im weiteren Verlauf nicht bestätigt. Auch die Unterrichtserfahrung der Musiklehrerinnen und -lehrer, die bei allen Interviewten erfasst wurde, stellte sich später nicht als einflussreiches Merkmal heraus. Allerdings hat sich schon sehr früh angedeutet, dass die individuellen musikalischen Biographien der Musiklehrenden wichtige Impulse bei der Datenauswertung liefern können. Auch wenn diese keine so zentrale Rolle wie bei der Rekonstruktion von Individualkonzepten (vgl. Niessen 2006) oder Selbstkonzepten (vgl. Hammel 2011) gespielt haben, halfen sie bei der Rekonstruktion der Überzeugungen und finden sich daher auch in der Vorstellung der Belief Systems wieder.

Bei der Auswertung der weiteren Interviews fielen neben den regelmäßig thematisierten Spannungsfeldern zwischen den Instrumentalisten und den Nichtinstrumentalisten sowie den leistungsstarken und -schwachen Schülerinnen und Schülern vor allem der unterschiedliche Einsatz von binnendifferenzierenden Aufgaben und Aufgabenstellungen sowie die heterogenen diagnostischen Kompetenzen der Lehrenden auf. Da sich in dem achten und neunten Interview eine theoretische Sättigung abzeichnete, sollte eine letzte Kontrastierung die herausgestellten Kategorien bestätigen. Die Interviews mit Frau Krüger, Herrn Damm und Frau Trapp unterschieden sich von den übrigen, da sie an Schulen mit einem musikalischen Schwerpunkt und in Musik-Leistungskursen unterrichten. Aber auch der aufbauende Musikunterricht von Herrn Damm, der so bei keinem der übrigen Musiklehrenden auftauchte, offenbarte kaum neue Aspekte bei der Datenauswertung, weswegen die Datenerhebung nach dem zwölften Interview mit Frau Trapp beendet wurde.

⁴⁴ Inwiefern diese Einschränkung die Aussagekraft oder die Reichweite der Forschungsergebnisse beeinflusst, wird in Abschnitt 3.6 diskutiert.

Name	Schulform	Zweifach
Herr Albe ⁴⁵	Ländliches Gymnasium A	Katholische Religion
Herr Claus	Urbane Gesamtschule B	Chemie
Frau Jost	Urbanes Gymnasium C	Englisch
Herr Schäfer	Ländliches Gymnasium D	Deutsch
Herr Ende	Urbanes Gymnasium E	Deutsch
Herr Friedrich	Urbanes Gymnasium C	Mathematik
Herr Herbst	Urbanes Gymnasium C	Deutsch
Frau Koch	Ländliche Gesamtschule F	Darstellen und Gestalten, Religion
Frau Gruß	Ländliche Gesamtschule F	Englisch
Frau Krüger	Urbanes Gymnasium G mit „Schwerpunkt Musik“ ⁴⁶	Deutsch
Herr Damm	Ländliches Gymnasium H mit „Schwerpunkt Musik“	--
Frau Trapp	Urbanes Gymnasium I mit musikalischem Schwerpunkt	Philosophie

3.4 Methoden der Datenerhebung

Nach dem Abwägen unterschiedlicher Interviewtypen und Formen der Interviewführung der vorgestellten qualitativen Untersuchungen zur Rekonstruktion von Lehrerüberzeugungen aus Abschnitt 3.1 fiel die Wahl auf das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel, da „die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews [...] auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, Absatz 1) zielen. Neben dieser passenden Grundausrichtung sprach auch die von Witzel beabsichtigte Nähe zur Grounded Theory für den Einsatz in dieser Untersuchung (vgl. ebd., Absatz 3).

⁴⁵ Die Namen tauchen in der gleichen Reihenfolge auf, in der sie interviewt wurden.

⁴⁶ Das Gütesiegel „Schwerpunkt Musik“ wird vom Kultusministerium Hessen an Schulen verliehen, die es sich zur zentralen Aufgabe gemacht haben, den Schülern die Musik und das gemeinsame Musizieren näher zu bringen und dafür über die normalen Rahmenbedingungen von Musikunterricht hinauszugehen.

Problemzentrierte Interviews nach Witzel zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass die interviewende Person auf der Grundlage eines Problems offene Interviews führt, die im weiteren Forschungsverlauf sowohl die Grundlage für die parallel verlaufende Analyse und Auswertung der Daten als auch für die weiteren Interviews darstellen.

„Parallel zur Produktion von breitem und differenziertem Datenmaterial arbeitet der Interviewer schon an der Interpretation der subjektiven Sichtweise der befragten Individuen und spitzt die Kommunikation immer präziser auf das Forschungsproblem zu.“ (ebd., Absatz 4)

Ähnlich wie beim „theoretical sampling“ der Grounded Theory spielen zudem Vergleiche zwischen den einzelnen Interviews sowie eine starke Kontrastierung der Fälle eine zentrale Rolle (vgl. ebd., Abschnitt 25; Legewie; Schervier-Legewie 2004, Absatz 58f).

Für das eigentliche Interview, welches als „diskursiv-dialogisches Verfahren“ (Mey 1999, S. 145) bezeichnet werden kann, sieht Witzel die Möglichkeit vor, ein paar wenige, aber wirkungsvolle „erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien“ (ebd., Absatz 10) einzusetzen wie die Verwendung eines Leitfadens oder vorformulierte Eingangsfragen (Witzel 2000, Absatz 8; 13). Die anfängliche Planung der Datenerhebung sah daher auch den Einsatz eines solchen Leitfadens mit Fragen und Impulsen vor, um einen gemeinsamen roten Faden in allen Interviews zu ermöglichen und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Allerdings zeigte sich während der zwei Pretestinterviews sehr deutlich, dass sich jedes Interview in eine ganz individuelle Richtung entwickelte, welche stark durch die persönlichen Erfahrungen sowie die schulischen Rahmenbedingungen der Lehrenden geprägt war. Sobald der Leitfaden eingesetzt wurde, fand häufig ein spürbarer Bruch des Gesprächsflusses statt, weshalb der Leitfaden in der späteren Datenerhebung nicht mehr zum Einsatz kam.

Eine zweite Beobachtung war, dass die Interviews sehr zögerlich mit einem schwachen Gesprächsfluss begannen. Das lag vornehmlich daran, dass die Musiklehrerinnen und -lehrer erst über die Thematik nachdenken mussten, bevor sie ausführlich von ihren Erfahrungen berichteten konnten. Aus diesem Grund wurde, wie von Witzel auch als Alternative vorgesehen, den Musiklehrenden fünf bis zehn Minuten vor Beginn des Interviews ein Blatt mit zwei offenen Fragen gegeben, auf dem sie sich auch Notizen für das nachfolgende Gespräch notieren konnten. Die beiden Fragestellungen haben sich aus den Impulsen ergeben, die in den ersten Interviews eingebracht wurden, um das gezielte Nachdenken der Musiklehrenden zu unterstützen. Die Fragestellungen lauteten im Einzelnen:

Frage 1: Jede Schülerin/ Jeder Schüler ist auf seine Weise einzigartig, aber jeder Lehrende nimmt die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern sehr individuell wahr. Können Sie Situationen aus Ihrem Musikunterricht beschreiben, in denen diese Unterschiede deutlich wurden?

Frage 2: Welche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern haben Sie bislang beobachtet, die einen Einfluss auf Ihren Musikunterricht besitzen?

Im Anschluss an die erste, meist telefonische Kontaktaufnahme fanden die Interviews entweder bei den Musiklehrenden zuhause oder in deren Schulen statt und dauerten zwischen dreißig Minuten und eineinhalb Stunden. Während des Gesprächs wurden jeweils Notizen zu den Ausführungen der Musiklehrerinnen und -lehrer erstellt, um im weiteren Verlauf des Gesprächs Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzungen mit persönlichen Erfahrungen und Ansichten zu haben. Witzel sieht in dieser Strategie, die er allgemeine Sondierung nennt, die Möglichkeit, dass der Interviewer gezielte Rückfragen zu zentralen Aspekten des Interviews oder zu Unklarheiten stellen kann (Witzel 2000, Absatz 14). Am Ende des Interviews wurden zudem noch Informationen zur eigenen Schulzeit, wichtigen Stationen der beruflichen und musikalischen Biographie sowie Beweggründen der Berufswahl gesammelt, um Vergleiche zwischen den einzelnen Musiklehrerinnen und -lehrern zu ermöglichen. Alle Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und nach dem Transkriptionssystem von Dresing und Pehl transkribiert (vgl. Dresing; Pehl 2013, S. 20ff).

Während der Pretests fand im Vorfeld des ersten Interviews auch eine Unterrichtshospitation bei einer Musiklehrerin statt, um Ansatzpunkte für das nachfolgende Gespräch zu sammeln und um später in der Auswertung nicht nur ihre Aussagen zum Umgang mit Heterogenität, sondern auch das Handeln erforschen zu können. Die Verbindung von gerade erlebter Praxis und anschließender reflektierender Diskussion wurde auch von der Musiklehrerin als sehr ergiebig und nachhaltig empfunden, weshalb weitere Hospitationen ursprünglich auch für die kurz danach beginnende Untersuchung vorgesehen wurden. Leider entschieden sich die ersten fünf Musiklehrenden gegen das Filmen ihres Unterrichts oder eine teilnehmende Beobachtung. Manche begründeten diese Ablehnung mit unpassenden Rahmenbedingungen, andere berichteten von einem hohen Druck, da der Beobachtungsfokus in ihrer Wahrnehmung auf einer anspruchsvollen und nur selten erfolgreichen Unterrichtshandlung lag. Da sich diese Haltung trotz einführender und bestärkender Gespräche mit den Musiklehrenden nicht

veränderte, wurde von den teilnehmenden Beobachtungen und dem Filmen des Unterrichts abgesehen.

Die Beschränkung auf Interviews ist aus forschungsmethodischer Sicht dennoch legitim und ausreichend, da nicht die Interpretation der konkreten Unterrichtshandlung der einzelnen Musiklehrerinnen und Musiklehrer im Mittelpunkt der Untersuchung steht, sondern die Rekonstruktion ihrer Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Obwohl nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich Unterrichtsrealität und Vorstellungen vom Idealzustand im Interview vermischen oder auch ganz deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Flick 2011, S. 281), stellen Interviews dennoch eine geeignete Form der Datenerhebung für die vorliegende qualitative Untersuchung dar.

3.5 Auswertung der Interviews

Die Grundidee der Grounded Theory besteht darin, aus den zugrunde liegenden Texten Zusammenhänge, Regelmäßigkeiten und Strukturen herauszuarbeiten, die die Grundlage für eine Theoriegenerierung darstellen. Diese Form der Datenauswertung und -analyse stellt dabei das „Herzstück“ (Breuer 2010, S. 69) dieser qualitativen Forschungsmethode dar und wird von Strauss und Glaser als Kodierung des Textes bezeichnet. Neben dem Kodieren besitzen auch noch das ständige Vergleichen der einzelnen Interviewauswertungen und das Schreiben von Memos wichtige Funktionen für die eigentliche Theoriegenerierung des jeweiligen Forschungsgegenstandes. Diese stellt das letzte wichtige Forschungsziel des Auswertungsprozesses dar, obwohl sie für das Forschen mit der Grounded Theory-Methodologie nicht zwingend erreicht werden muss (vgl. Strübing 2014, S. 61ff).

Im Anschluss an die ausführliche Vorstellung der drei Kodierungsschritte sollen im Folgenden noch drei weitere Aspekte des Forschungsprozesses beschrieben werden. Dies sind zum einen die persönlichen Erfahrungen, die während des Forschungsprozess gesammelt wurden und als Grundlage von unterschiedlichen methodischen Entscheidungen dienten. Zum anderen führte die Auswertung der Interviews zu der Erkenntnis, dass die Belief Systems der Musiklehrenden in drei Gruppen des Umgangs mit Heterogenität differenziert werden können. Im Anschluss an die Vorstellung der zentralen Gruppencharakteristika wird als dritter Aspekt der Datenauswertung der Aufbau der Belief System sowie die Portraitierung einzelner Musiklehrender abschließend beschrieben.

3.5.1 Der Kodierprozess der Grounded Theory

Eine gegenstandsbezogene Theorie zum Forschungsgegenstand der Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht kann nicht ohne Weiteres aus dem Text herausgelesen werden. Vielmehr ist das von Strauss und Glaser erarbeitete Kodierverfahren als Analyseinstrument notwendig, um die Sinnzusammenhänge ganzheitlich zu erfassen und strukturieren zu können.⁴⁷

Das offene Kodieren

„Kodieren stellt die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“ (Strauss; Corbin 1996, S. 39) Dieses Zitat von Anselm Strauss und Juliet Corbin spricht nicht nur die zentralen Merkmale und Aufgaben des Kodierens an, sondern liefert gleichzeitig einen Ausblick auf die unterschiedlichen Kodierschritte, die in den folgenden Abschnitten vorgestellt und durch eigene Erfahrungen während des Forschungsprozesses ergänzt werden.

Zu Beginn des Kodierprozesses liegen die transkribierten Interviewtexte vor, welche im Rahmen des offenen Kodierens eine erste Bearbeitung erfahren. Der Forschende sucht den Text nach wertvollen, überraschenden oder richtungsweisenden Worten, Wendungen und Merkmalen ab und weist den „Sinnabschnitten“ (Mey 2011, S. 24) passende Codes zu, „deren konzeptueller Gehalt über eine beschreibende Zusammenfassung des empirisch Vorfindbaren hinausgehen muss“ (ebd.). Als Orientierung für das Öffnen können Auflistungen von Fragen dienen, wie diese von Günter Mey und Katja Mruck:

⁴⁷ Obwohl an dieser Stelle auf die Arbeit von Strauss und Glaser verwiesen wird, orientiert sich dieser Abschnitt dennoch an den Arbeiten von Strauss, die er alleine oder mit Juliet Corbin verfasst hat, da sich das Werk „The Discovery of Grounded Theory“ von Strauss und Glaser mehr um die theoretische Grundidee der Forschungsmethode als um deren praktische Umsetzung kümmert (vgl. Legewie; Schervier-Legewie 2004, Absatz 54).

- „Was - um welches ‚Phänomen‘ geht es;
- wer - welche Akteur/innen sind beteiligt, welche Rollen nehmen sie ein bzw. werden ihnen zugewiesen;
- wie - welche Aspekte des ‚Phänomens‘ werden behandelt bzw. welche werden ausgespart;
- wann/wie lange/wo - welche Bedeutung kommt der raum-zeitlichen Dimension zu (biografisch bzw. für eine einzelne Handlung);
- warum - welche Begründungen werden gegeben/sind erschließbar;
- womit - welche Strategien werden verwandt;
- wozu - welche Konsequenzen werden antizipiert/wahrgenommen“ (Mey; Mruck 2011, S. 39)

Dieser von Strauss und Corbin als „Aufbrechen“ (Strauss; Corbin 1996, S. 43) der Daten bezeichnete erste Auswertungsschritt kann ganz im Sinne der Forschungsziele entweder einzelne Worte, Sätze oder noch größere Einheiten der Textgrundlage fokussieren. „Taking apart an observation, a sentence, a paragraph, and giving each discrete incident, idea, or event, a name, something that stands for or represents a phenomenon.“ (Strauss; Corbin 1990, S. 63) Zudem wird dem Forschenden gerade in dieser Phase des Kodierens nahe gelegt, das Material nicht ausschließlich alleine zu kodieren, sondern den Kodierprozess regelmäßig in eine Gruppe mit anderen Forscher zu verlegen, um durch die Erweiterung der subjektiven Lesart keine zentralen Codes des Materials zu übersehen.

Das axiale Kodieren

Das axiale Kodieren konzentriert sich vornehmlich „auf das Erarbeiten eines phänomenbezogenen Zusammenhangmodells, d.h. es werden qualifizierte Beziehungen zwischen Konzepten am Material erarbeitet und im Wege kontinuierlichen Vergleichens geprüft“ (Strübing 2014, 16).⁴⁸ Durch das regelmäßige Vergleichen der einzelnen Codes sowie der einzelnen Interviews können viele inhaltsnahe Codes zusammengefasst oder auch unwichtige gestrichen werden. Am Ende dieser Bündelung, Strukturierung und Hierarchisierung von ähnlichen oder verwandten Codes blieben nur wenige Kategorien übrig, die sich in ein Netz aus Unterkategorien ausdifferenzieren (vgl. Strauss; Corbin 1996, S. 76). Um diese Strukturierung zu erreichen, schlägt Breuer die Berücksichtigung des paradigmatischen Modells, eine Bedingungsmatrix oder eine Typenbildung vor. Vor allem die Typenbildung erschien im Rückblick auf die Auswertung der ersten Interviews für den vorliegenden explorativen Forschungscharakter

⁴⁸ Anstatt Kode verwendet Strübing (2014) synonym den Begriff des Konzepts.

passend, weshalb diese Strukturierungshilfe in die Untersuchung integriert wurde.⁴⁹ „Bei dieser Vorgehensweise geht es [...] um die Herausarbeitung gegenstandsbezogener Systematisierungen, die für Beschreibungs-, Erklärungs- und Selbst- bzw. Handlungsreflexions-Zwecke [sic] tauglich sind.“ (Breuer 2010, S. 90)

Das selektive Kodieren

Mit Hilfe des selektiven Kodierens als drittem und letztem Schritt des Kodierprozesses sollen die erarbeiteten Kategorien als Weiterführung des axialen Kodierens als „konzeptuelles Zentrum“ (ebd., S. 92) bzw. zu einer „Schlüsselkategorie“ (Strauss; Corbin 1996, S. 94) vernetzt werden. Obwohl es auch möglich wäre, das Ende dieser Bündelung durch mehrere Schlüsselkategorien darzustellen, soll eine zu große Anzahl zentraler Kategorien vermieden werden (vgl. ebd., S. 99). „Alle anderen Theoriebestandteile (Kategorien) werden sodann um dieses Zentralkonzept herum angeordnet und mit diesem verknüpft“ (Breuer 2010, S. 92).⁵⁰ Dieser Auswertungsschritt erfolgt aber nicht erst im Anschluss an das axiale Kodieren, sondern zeitgleich beziehungsweise abwechselnd mit der Datenerhebung und den weiteren Kodierungsschritten. Die Schlüsselkategorie soll nach Strauss den folgenden Bedingungen genügen:

1. „Sie muß zentral sein, d. h. einen Bezug haben zu möglichst vielen anderen Kategorien [...].“
2. Die Schlüsselkategorie muß häufig im Datenmaterial vorkommen. [...]
3. Die Schlüsselkategorie läßt sich mühelos in Bezug setzen zu anderen Kategorien. [...]
4. Eine Schlüsselkategorie in einer bereichsbezogenen Studie besitzt klare Implikationen im Hinblick auf eine formale Theorie [...]
5. Sobald die Details einer Schlüsselkategorie analytisch ausgearbeitet sind, entwickelt sich die Theorie merklich weiter.
6. Mit Hilfe der Schlüsselkategorie kann der Forscher die maximale Variation in die Analyse aufnehmen.“ (Strauss 1991, S. 67f)

Die Schlüsselkategorie mitsamt dem Netz aus Kategorien dient nach Strauss und Corbin als roter Faden für die „Konzeptualisierung der Geschichte“ (Strauss; Corbin 1996, S. 94), anhand derer die materiale bzw. formale Theorie wie „eine beschreibende Erzählung oder Darstellung über das zentrale Phänomen der Untersuchung“ (ebd.) erzählt werden kann. Den Unterschied

⁴⁹ Für weitere Informationen zum paradigmatischen Modell und der Bedingungsmatrix soll hier auf Breuer (2010, S. 85ff) verwiesen werden.

⁵⁰ Im Sinne einer konsistenten, begrifflichen Differenzierung sei hier erwähnt, dass Breuer auf einen ähnlichen Konzeptbegriff wie Strübing zurückgreift.

zwischen einer materialen und einer formalen Theorie erklären Glaser und Strauss dabei wie folgt:

„Als material bezeichnen wir Theorien, die für ein bestimmtes Sachgebiet oder empirisches Feld der Sozialforschung (wie z.B. die Pflege von Patienten, Rassenbeziehungen, die Berufsausbildung, die Delinquenz oder Forschungseinrichtungen) entwickelt werden.“
(Glaser; Strauss 2010, S. 50)

Die Verbindung von einzelnen materialen Theorien soll dann im weiteren Verlauf der Forschung und unter Berücksichtigung mehrerer Untersuchungen sowie materialer Theorien die Grundlage für die Entwicklung von formalen Theorien darstellen, „die für einen formalen oder konzeptuellen Bereich der Sozialforschung [...] entwickelt werden“ (ebd.).

Die Generierung einer formalen Theorie innerhalb dieser Untersuchung erscheint aus zwei Gründen unrealistisch. Zum einen weist sie einen explorativen Charakter auf, weshalb externe, ergänzende materiale Theorien zum Untersuchungsgegenstand fehlen, aus denen dann eine formale Theorie entwickelt werden könnte. Zum anderen empfinden selbst erfahrene Musikpädagoginnen und -pädagogen dieses Forschungsziel als kaum umsetzbar (vgl. Niessen 2006, S. 104). Daher wird für die vorliegende Untersuchung eine materiale Theorie zu den Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht angestrebt. Die angestrebte Theorie fußt dabei wesentlich auf der später folgenden komparativen Analyse, da auf diesem Wege die inhaltlichen Besonderheiten sehr gut abgebildet werden können und dadurch eine „Integration des aus der Analyse eines fraglichen Phänomens neu entwickelten Wissens mit dem bereits verfügbaren Bestand an alltäglichem oder wissenschaftlichen Wissen“ (Strübing 2014, S. 51) ermöglicht wird. Diese direkte Verbindung zu der komparativen Auswertung stellt ein gängiges methodisches Vorgehen dar, wenngleich manche Forschende die Theorieformulierung stärker von der fallübergreifenden Analyse trennen, um eine zusätzliche Abstraktionsebene zu erreichen (vgl. u. a. Niessen 2006).

Das Feld der Heterogenitätsforschung mit Bezug auf den Musikunterricht soll durch diese erste materiale Theorie eine explorative Öffnung erfahren und gleichzeitig als motivierender Impuls für weitere Forschungsarbeiten fungieren. In der Folge können dann weitere materiale Theorien zum Forschungsgegenstand auf der Grundlage dieser Untersuchung entwickelt werden, um so die Basis für eine formale Theorie zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht zu schaffen.

Der Kodierprozess muss sich bei der Erforschung von Überzeugungen allerdings nicht nur auf die drei vorgestellten Kodierschritte konzentrieren. So kombiniert Melanie Taibi beispielsweise die Kodierschritte der Grounded Theory mit Auswertungsinstrumenten „aus der

Forschungstradition Fritz Schützes Analyse narrativer Interviews sowie Prinzipien der Globalauswertung nach Legewie“ (Taibi 2013, S. 66), um die Entwicklung von berufsbezogenen Überzeugungen von Referendarinnen und Referendaren zu erforschen. Im Gegensatz zu Taibi steht in dieser Studie allerdings weder die Entwicklung von Überzeugungen im Mittelpunkt, noch existieren vergleichbare Forschungsbeiträge, auf die die eigene Forschung aufbauen kann (vgl. ebd., S. 67f), weshalb auf diesen zusätzlichen Auswertungsschritt verzichtet wird.

3.5.2 Verlauf des eigenen Forschungsprozesses

„Es gibt also so etwas wie einen Grenznutzen zwischen Regelbefolgung und gegenstandsspezifischer, Kreativität optimierender Verfahrensadaption. Erst auf der Basis dieser pragmatisch zu treffenden Abwägungen im konkreten Fall lässt sich sinnvoll die Qualität des Prozesses wie seiner Ergebnisse [...] beurteilen.“ (Strübing 2014, S. 92)

In der Konsequenz dieses wichtigen Merkmals qualitativer Forschung wurden im Verlauf des Forschungsprozesses alle wichtigen Entscheidungen zur Datenerhebung und -auswertung dokumentiert, um die Transparenz des Forschungsablaufs zu gewährleisten. Bevor jedoch auf den eigentlichen Kodierprozess eingegangen wird, soll zunächst der kritische und reflektierende Umgang mit dem eigenen theoretischen und unterrichtspraktischen Vorwissen als ein wichtiges Merkmal der Auswertung angesprochen und diskutiert werden. Insbesondere durch den Umstand, dass ich selbst seit mehr als sechs Jahren als Musiklehrer an einem Gymnasium unterrichte, kann eine große Nähe zum Forschungsgegenstand durch meine eigenen Erfahrungen und Überzeugungen nicht bestritten werden. Dass dieser Umstand auch einen Einfluss auf die Interviews haben kann (vgl. Breuer et al. 2011, S. 442f), wurde auch in manchen Gesprächen deutlich:

„Das einzige, was mich jetzt daran stört, dass ich ein bisschen jetzt in meinem eigenen Saft schmore, dadurch, dass du natürlich nur zuhörst und ich weiß, dass [...] du diese Interviews führst, und natürlich auch dadurch, dass du dich damit eingehend beschäftigst, hast du ein weites Spektrum und könntest mir jetzt wahrscheinlich sagen, denk doch mal an die oder die Möglichkeit, den Unterricht zu diversifizieren.“ (Ende, 46)

Dieses angedeutete Gefühl von Scheu oder Scham bei Herrn Ende, welches in Ansätzen auch bei anderen Musiklehrenden auftrat, konnte aber in der Regel durch wenige Argumente in

einem klärenden Gespräch entkräftet werden und führte zu der Entscheidung, bei allen weiteren Interviewteilnehmern vor Beginn des jeweiligen Gesprächs diesen Umstand anzusprechen. Dieser einleitende Impuls zur Klärung der Gesprächssituation führte meiner Empfindung nach dazu, dass die Musiklehrerinnen und -lehrer offen und ehrlich von ihren Überzeugungen und Erfahrungen, aber auch von Problemen und Herausforderungen während ihres Unterrichtsalltags berichteten.

Für das Arbeiten mit der Grounded Theory-Methodologie ist eine Reflexion des eigenen Vorwissens notwendig, da die Auswertung der einzelnen Interviews durch die subjektiven Ansichten und Erfahrungen des Forschenden inhaltlich gelenkt werden kann. So „lösen Charakteristika des Forschungsobjekts am (Körper des) Wissenschaftler(s) bzw. an der Wissenschaftlerin bestimmte Reaktionen aus, die seine/ihre Erkenntnisarbeit beeinflussen“ (Breuer et al. 2011, S.431). Daher sind auch Strauss und Corbin der Ansicht, dass der Auswertungs- und Kodierprozess durch einen reflektierten Umgang mit dem Vorwissen aus der Theorie und dem Unterrichtsalltag des Forschenden aufgewertet werden kann (vgl. Strauss; Corbin 1996, S. 25f). Mit dem Wissen um die Bedeutung der eigenen Erfahrungen und Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität habe ich mich im Anschluss an die Pretests selbst interviewen lassen, um mich für meine persönlichen Überzeugungen zu diesem Forschungsgegenstand, den damit verbundenen Entscheidungen der Unterrichtsplanung und -durchführung sowie meine Vorstellungen von einer erstrebenswerten Umsetzung des Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht zu sensibilisieren. Die Ergebnisse dieser Befragung sollen hier nicht vorgestellt werden, da es in der vorliegenden Untersuchung nicht um meine persönlichen Überzeugungen, sondern um die der zwölf interviewten Musiklehrerinnen und -lehrer geht. Allerdings tauchten in allen Interviews Situationen auf, in denen die Überzeugungen und Erfahrungen der Lehrenden in einigen Aspekten meinen sehr ähnelten. An diesen Stellen konnte ich mich von meinen eigenen Intentionen und Gedanken lösen und die Konzentration auf die Ansichten und Erfahrungen des jeweiligen Interviewpartners lenken, um allein dessen persönliche Überzeugungen zum Mittelpunkt des Gesprächs und des darauf aufbauenden Kodierprozesses werden zu lassen.

Der Prozess des Kodierens

Nicht zuletzt wegen der besonderen Bedeutung des offenen Kodierens (vgl. ebd., S. 19) erfolgte dieser Auswertungsschritt bei der vorliegenden Studie sehr sorgfältig. Obwohl nur

selten einzelne Worte, sondern vielmehr kurze Wortketten erfasst wurden, wuchs die Anzahl der unterschiedlichen Codes mit jedem Interview immer weiter an, da viele der genannten Aspekte und Überzeugungen interessant und wichtig erschienen. Durch das Zusammenfassen verschiedener Codes während des ständigen Vergleichens und das Einsetzen des zweiten Kodierschritts, dem axialen Kodieren, der zwar nicht zeitgleich, jedoch annähernd parallel zum offenen Kodieren verlief, konnten die Ergebnisse gebündelt werden. Zur Unterstützung dieses Kodierschritts wurde das Computerprogramm MAXQDA eingesetzt, welches speziell für qualitative Untersuchungen entwickelt wurde. Das Computerprogramm zeichnet sich nicht nur durch ein schnelles und einfaches Kodieren aus, sondern auch durch einen übersichtlichen Strukturbaum, der die gefundenen Inhalte in gemeinsame Bereiche und Kategorien übersichtlich bündelt und hierarchisiert. Die Möglichkeit, einzelne Kategorien miteinander zu verknüpfen, beschleunigte nicht nur den Auswertungsprozess, sondern wahrte trotz einer großen Anzahl an Kodierungen und Memos stets eine übersichtliche Struktur und Ordnung. Als sehr hilfreich erwiesen sich auch die Memos, die jeweils unmittelbar nach Beendigung der einzelnen Interviews zur Dokumentation des Erlebten und Gefühlten erstellt wurden. Darüber hinaus wurden noch weitere Memos beim offenen und axialen Kodieren notiert, um spontane Gedankengänge und Ideen festzuhalten, welche die Theoriegenerierung erleichtert haben (vgl. Mey, Muck 2011, S. 26).

Das selektive Kodieren als finaler Baustein der Auswertung, das von vielen Forscherinnen und Forschern als sehr anspruchsvoll beschrieben wird (vgl. Hammel 2011, S. 179ff; Niessen 2006, S. 215ff), erwies sich auch in der vorliegende Studie als herausfordernd und komplex. Schon relativ früh stellte sich das Gefühl ein, dass sich die Schlüsselkategorie innerhalb des Netzes der beschriebenen Kategorien befindet. Trotz einer langen Phase des Vergleichens und Sortierens sowie einer konstruktiven Diskussion mit einer Gruppe qualitativ forschender Musikpädagogen fügten sich die Forschungsergebnisse aber lange nicht zu einem konsistenten Bild zusammen. Obwohl das Formulieren der Schlüsselkategorie in jedem Forschungsprozess einen eigenen Weg einschlägt (vgl. Niessen 2006, S. 214), stellten die Arbeiten von Anne Niessen (2006) und Lina Hammel (2011) eine hilfreiche Orientierung für die weiteren Schritte zur Theoriegenerierung dar. Beide Musikpädagoginnen berichten an dieser Stelle ihres Forschungsprozesses von positiven Impulsen durch regelmäßige Vergleiche zwischen den gefundenen Kategorien der einzelnen Musiklehrenden sowie einer fallübergreifenden Auswertung der individuellen Portraits (vgl. Niessen 2006, S. 215; Hammel 2011, S. 178ff). Auf der Grundlage des offenen und axialen Kodierens der einzelnen Interviews wurde der Idee von

Niessen (2006) und Hammel (2011) folgend schon zu Beginn des Auswertungsprozesses eine parallel verlaufende komparative Analyse integriert, um die persönlichen Überzeugungen und die damit verbundenen Belief Systems der Musiklehrerinnen und -lehrer zu rekonstruieren. Auf den ersten Blick unterschieden sich die Überzeugungen der Musiklehrerinnen und -lehrer zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht stark voneinander. Im weiteren Verlauf des Kodierprozesses kristallisierte sich jedoch heraus, dass sich die unterschiedlichen Belief Systems in drei verschiedene Gruppen des Umgangs mit Heterogenität im Musikunterricht einordnen lassen können. Die Gruppierung half zudem, wie von Breuer antizipiert (vgl. Breuer 2010, S. 90), dabei, die wachsende Zahl an Kodes und Kategorien des offenen und axialen Kodierens konsistent zu strukturieren. Diese Bündelung zu drei Gruppen bildete sogleich das wissenschaftliche und methodologische Fundament für den abschließenden selektiven Kodierschritt, aus dem dann die materiale Theorie „auf einem Niveau höherer Abstraktion“ (Breuer et al. 2010, S. 92) wie erhofft hervorgegangen ist. Da eine Gruppierung methodisch nicht notwendig ist und auch nicht häufig in qualitativen Untersuchungen, die mit der Grounded Theory-Methode arbeiten, durchgeführt wird, soll nachfolgend dargelegt werden, inwiefern diese Gruppierung wissenschaftlich legitimiert ist und wie sie den Prozess der Theoriegenerierung sogar noch unterstützen kann.

3.5.3 Gruppierung der Überzeugungen zu verschiedenen Umgangsweisen als erste fallübergreifende Analyse

Gelenkt durch die Impulse von Niessen, Hammel und Breuer war es Ziel der Gruppierung, ähnliche oder gegensätzliche Überzeugungen der Musiklehrerinnen und -lehrer herauszuarbeiten. Methodisch orientiert sich dieser Teil der Auswertung an der Typenbildung nach Udo Kelle und Susann Kluge, deren grundsätzliche Idee, „systematisch Strukturen in dem im Feld gesammelten, in der Regel nur wenig vorstrukturierten Material zu identifizieren“ (Kelle; Kluge 2010, S. 10), sich mit der grundsätzlichen Ausrichtung dieser Untersuchung deckt. Allerdings war es zu keinem Zeitpunkt der Auswertung ein Ziel, eine vollständige Typisierung der Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht vorzunehmen. Vielmehr sollte diese Bündelung die Auswertung und die Strukturierung der Daten lediglich unterstützen. Da auch die beiden Autoren auf die Möglichkeit einer methodologischen Flexibilisierung der Auswertung hinweisen (vgl. ebd., S. 107), wurden nicht alle Ansätze und Ideen der vier

Auswertungsstufen vollständig berücksichtigt. Daher wurden keine Typen im Sinne von Kelle und Kluge, sondern „Gruppen“ (ebd., S. 10) des Umgangs mit Heterogenität im Musikunterricht als abgeschwächte Form von Typen rekonstruiert.

Um einen Eindruck von diesem Auswertungsschritt zu ermöglichen, soll zunächst das Stufenmodell der Typenbildung von Kelle und Kluge vorgestellt werden. Anschließend folgt die Vorstellung der eigenen Erfahrungen und der methodischen Umsetzung während des Forschungsprozesses.⁵¹

Typenbildung nach Kelle und Kluge

In ihrer Veröffentlichung „Vom Einzelfall zum Typus“ beschreiben Udo Kelle und Susann Kluge, wie eine Typisierung für die Auswertung eines qualitativen Auswertungsprozesses genutzt werden kann: Die Kategorien der qualitativen Auswertung „können [...] etwa eine Ordnung und Strukturierung des Untersuchungsbereichs durch eine Einteilung in wenige Gruppen bzw. ‚Typen‘ [...] ermöglichen und dadurch die Informationsfülle eines komplexen Gegenstandes zu reduzieren helfen.“ (Kelle; Kluge 2010, S. 18) Obwohl diese Vorgehensweise eher in deskriptiv ausgerichteten Untersuchungen eingesetzt wird, erschien sie im Sinne der hier antizipierten Theoriegenerierung angebracht und hilfreich, da sich die Strukturierung und Reduktion der Daten auch positiv auf den Auswertungsprozess auswirkte. Auf diesen Effekt haben auch Kelle und Kluge hingewiesen:

„Die Einteilung eines Gegenstandsbereichs in wenige Gruppen oder Typen erhöht dessen Übersichtlichkeit, wobei sowohl die Breite und Vielfalt des Bereichs dargestellt als auch charakteristische Züge, eben das ‚Typische‘ von Teilbereichen hervorgehoben wird.“ (ebd., S. 10)

Der erste Schritt der Typenbildung ist dadurch gekennzeichnet, dass zunächst Kategorien und Merkmale herausgearbeitet werden, mit denen die einzelnen Interviews verglichen werden können: „Ziel ist es dabei, solche Kategorien zu finden [...], dass die Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet werden, sich möglichst ähneln, wobei aber zwischen den einzelnen Gruppen bzw. Merkmalskombinationen maximale Unterschiede bestehen sollen.“ (Kelle; Kluge 2010, S. 93) Durch das Gegenüberstellen der einzelnen Fälle und eine ausführliche Analyse

⁵¹ Sofern sich die nachfolgenden Ausführungen auf das Werk und die Ideen von Kluge und Kelle beziehen, wird der Typusbegriff verwendet. Der abgeschwächte Gruppenbegriff wird dann bei der Darstellung der konkreten Umsetzung und bei der Vorstellung der Forschungsergebnisse benutzt.

jedes einzelnen Interviews sollen neben den Kategorien auch die „Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen“ (ebd., S. 91) des jeweiligen Typs herausgestellt werden.

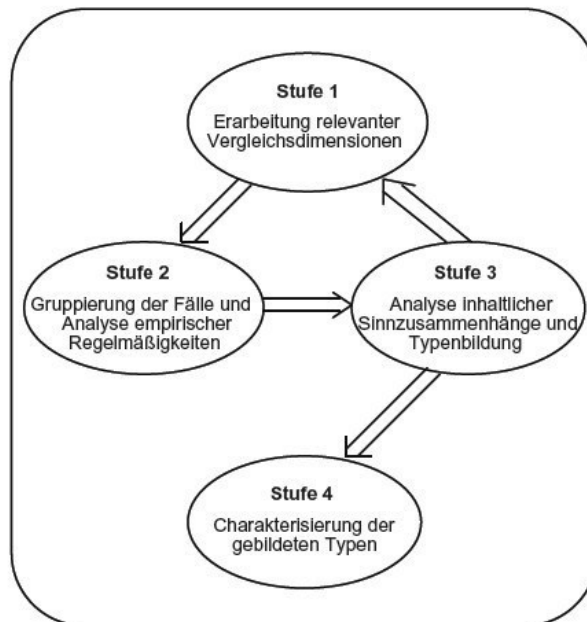


Abbildung 10: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle; Kluge 2010, S. 92)

Anschließend sollen dann als zweite Stufe der Typenbildung die „Fälle anhand der definierten Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen – oder, mit anderen Worten: anhand einer Kombination der Subkategorien (bzw. Merkmalsausprägungen) verschiedener Kategorien (bzw. Merkmale) – gruppiert und die ermittelten Gruppen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht“ (ebd., S. 96) werden. Denn zum einen muss sichergestellt werden, dass sich die Fälle innerhalb eines Typs ausreichend ähneln und sich auf der anderen Seite von den übrigen Typen hinreichend unterscheiden, auch wenn eine gewisse inhaltliche Schnittmenge mit den anderen Typen nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. Kelle; Kluge 2010, S. 91, 93).⁵²

Die Suche nach „inhaltlichen Sinnzusammenhängen“ (ebd., S. 92) als drittem Schritt der Typenbildung vergleicht und kontrastiert die herausgearbeiteten Merkmale der einzelnen Typen ein weiteres Mal, um einerseits die inhaltliche Geschlossenheit eines Typs zu überprüfen und andererseits die Unterschiede zwischen den einzelnen Typen noch deutlicher

⁵² Zwei weitere Instrumente für diese Vergleiche sind die Erstellung eines Merkmalraums und das Diagonalisieren der gefundenen Kategorien, welche in der vorliegenden Studie aus den oben genannten Gründen allerdings nicht vollständig umgesetzt wurde.

herauszustellen. Dies kann auch dazu führen, dass einzelne Typen aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe zusammengefasst werden müssen (vgl. ebd., S. 102).

Wie die Graphik von Kelle und Kluge (Abbildung 9) verdeutlicht, stellen die ersten drei Schritte einen Zyklus dar, bei dem alle drei Schritte ineinander verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen. Das Ende dieses Prozesses stellt die „Charakterisierung der gebildeten Typen“ als viertem und letztem Schritt dar, in dessen Rahmen eine ausführliche Vorstellung der einzelnen Typen anhand der herausgearbeiteten Merkmale, Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge erfolgt (vgl. ebd., S. 105).

Beschreibung der Gruppenbildung in der vorliegenden Untersuchung

Die Interviews der Musiklehrenden zur Erstellung der Belief Systems zum Umgang mit Heterogenität wurden zunächst offen und axial kodiert wurden, was die Suche nach den Vergleichsdimensionen bzw. Kategorien sehr erleichterte. Das Einbeziehen dieser Kodierungen wird nicht nur von Kelle und Kluge als inhaltliche Stütze für die Identifizierung der Vergleichsdimensionen beschreiben (vgl. u. a. Kelle; Kluge S. 93f; Kuckartz 2007, S. 100). Schon in den ersten drei Belief Systems zeigten sich zwei sehr unterschiedliche Überzeugungen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Musikunterricht. Während Herr Claus und Frau Jost alle Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer musikalischen Vorbildung in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen, richtet Herr Albe seinen Musikunterricht ganz bewusst auf die Schülerinnen und Schüler ohne musikalische Vorbildung aus. Da sich im weiteren Verlauf der Auswertung herausstellte, dass noch zwei weitere Musiklehrerinnen einen ähnlichen Ansatz wie Herr Albe verfolgen, konnten diese drei Musiklehrenden zur „Fürsprachegruppe“ gebündelt werden.⁵³ Die bei Kelle und Kluge vorgesehene Homogenität innerhalb der einzelnen Gruppen, die eine möglichst geringe Schnittmenge zu den restlichen Gruppen vorsieht, erschwerte die Suche nach weiteren Gruppen und der nach „maximalen Unterschieden“ (Kelle; Kluge 2010, S. 93) zwischen den Gruppen. Auch die inhaltliche Schnittmenge von Überzeugungen zur Binnendifferenzierung, kognitiven Aktivierung oder zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit wenigen musikbezogenen Erfahrungen erforderte ein sehr genaues Vergleichen der einzelnen Belief Systems. Erst nach dem achten Interview

⁵³ Eine ausführliche Vorstellung der einzelnen Gruppen mitsamt ihrer Charakteristika findet sich zu Beginn des vierten Abschnitts.

wurde deutlich, dass vier Gruppen des Umgangs mit Heterogenität im Musikunterricht aus dem Material herausgearbeitet werden konnten.

- So beschrieben die Lehrenden der „Fürsprachegruppe“, dass sie ihren Musikunterricht ganz gezielt auf musikalisch unerfahrene Schülerinnen und Schüler⁵⁴ ausrichten. Obwohl auch die Lehrenden der anderen Gruppen verschiedene Überzeugungen zur besonderen Förderung von unerfahrenen Schülerinnen und Schülern äußerten, unterschieden sie sich von den Musiklehrenden der Fürsprachegruppe. So sahen sie diesen Aspekt nicht als Schwerpunkt ihres unterrichtlichen Handelns, da sie andere Schülermerkmale in den Mittelpunkt ihres Musikunterrichts rückten.
- Obwohl fast alle Musiklehrenden differenzierende Elemente innerhalb ihres Musikunterrichts erwähnen, die auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, gibt es jedoch zwei unter ihnen, die dieser didaktischen Herausforderung eine sehr hohe Bedeutung zuschreiben, weshalb sie zur „Differenzierungsgruppe“ zusammengefasst werden.
- Daneben gibt es noch zwei weitere Musiklehrende der „ressourcenorientierten Gruppe“, die sehr darauf bedacht sind, die individuellen musikbezogenen Interessen sowie einige überfachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler möglichst vollständig und produktiv in den Musikunterricht zu integrieren.
- Die übrigen Musiklehrerinnen und -lehrer nutzen die musikpraktischen Möglichkeiten des Faches nach eigenen Aussagen sehr intensiv und regelmäßig, um alle Schülerinnen und Schüler singend, musizierend oder tanzend in den Musikunterricht einzubinden. Die Begeisterung für die Musik und die Musikpraxis ist das verbindende Element, weshalb sie die „Aktivierungsgruppe“ bilden.

Die Überzeugungen der Musiklehrenden aus der ressourcenorientierten Gruppe und der Differenzierungsgruppe wurden im dritten Auswertungsschritt nach Kelle und Kluge zur Anerkennungsgruppe zusammengefasst, da ihre unterrichtliche Ausgangsidee sehr ähnlich ist. Alle vier Musiklehrenden der beiden Gruppen achteten und berücksichtigten die musikalischen Fähig- und Fertigkeiten, Interessen und Talente der Schülerinnen und Schüler in einem besonderen Maße, was als Anerkennung der Individualität jedes Einzelnen verstanden werden kann.

Da alle Gruppen über eine inhaltliche Schnittmenge an gemeinsamen Überzeugungen verfügten, richtete sich die finale Zuweisung der einzelnen Musiklehrerinnen und -lehrer zu

⁵⁴ Die inhaltliche Diskussion des Begriffs der musikalischen Erfahrungheit findet sich im Abschnitt 5.1

den jeweiligen Gruppen danach, wie ausgeprägt die jeweiligen Überzeugungen in ihrem Belief System sind und welche Rolle sie bei der Planung und Durchführung des täglichen Musikunterrichts spielten. So kam es beispielsweise im Falle von Frau Jost dazu, dass ihre Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht derart vielfältig sind, dass sie in Ansätzen zu zentralen Merkmalen von drei Gruppen passten. Allerdings überwog ihre Betonung und Wertschätzung der kognitiven Aktivierung, weshalb sie letztlich doch der Aktivierungsgruppe zugewiesen werden konnte.

3.5.4 Darstellung der Belief Systems

Abschnitt 4.1 stellt neben der Charakterisierung der drei Gruppen als letzter abschließender Stufe der Gruppenbildung auch einzelne Musiklehrende mitsamt ihres Belief Systems zum Umgang mit Heterogenität vor. Aus Gründen der Lesbarkeit und drohender Redundanz tauchen jedoch nicht alle zwölf interviewten Musiklehrerinnen und -lehrer auf. Vielmehr rückt zunächst jeweils ein „repräsentativer Fall“ (Kelle; Kluge 2010, S. 107) in den Fokus, der mit seinen individuellen Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht stellvertretend für die jeweilige Gruppe steht (vgl. ebd.) Allerdings muss dieser die inhaltlichen Grenzen der Gruppe nicht klar abstecken (vgl. ebd., S. 105). Daher ist es nicht notwendig und in der Regel auch nicht umsetzbar, dass der repräsentative Fall, der auch „Prototyp“ (Kuckartz 1988, S. 223) genannt wird, alle Merkmale der Gruppe besitzt.⁵⁵ Vielmehr kann er sogar über einzelne Überzeugungen verfügen, die keinen Bezug zur Charakteristik der Gruppe haben und daher als solche gekennzeichnet werden müssen (vgl. ebd.). Die Auswahl des repräsentativen Falls orientiert sich vor allem an der größtmöglichen Schnittmenge mit den Charakteristika der jeweiligen Gruppe.

Da auch die übrigen Belief Systems der Musiklehrerinnen und -lehrer neben den gemeinsamen, gruppentypischen Überzeugungen noch individuelle Ideen und Erfahrungen besitzen, die die inhaltliche Breite der jeweiligen Gruppe abrunden, schließt sich der Vorstellung des repräsentativen Falls noch ein ergänzender Abschnitt zu weiteren wichtigen Überzeugungen der anderen Gruppenmitglieder an. Dies geschieht zum einen, da die repräsentativen Fälle

⁵⁵ Da in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der methodischen Abweichungen der Typenbegriff durch den Gruppenbegriff ersetzt wurde, erscheint es hier angebracht, im Nachfolgenden stets den Begriff des repräsentativen Falls anstatt den des Prototyps zu verwenden.

zwar viele, aber eben nicht alle wichtigen Überzeugungen der jeweiligen Gruppe besitzen. Im Sinne einer bestmöglichen Charakterisierung der gebildeten Gruppen sollen in diesen ergänzenden Abschnitten daher einzelne Überzeugungen der übrigen Lehrenden vorgestellt werden, die den inhaltlichen Rahmen der entsprechenden Gruppen vervollständigen. Zum anderen soll beispielhaft aufgezeigt werden, wie die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Gruppe unterschiedlich interpretiert werden können. Die ergänzenden Überzeugungen schließen die Erklärung der Sinnzusammenhänge als viertem Auswertungsschritt von Kelle und Kluge ab (vgl. ebd., S. 92).

Um die subjektiven Überzeugungen der Musiklehrerinnen und -lehrer richtig einordnen zu können, spielen zuerst biographische Informationen eine wichtige Rolle, die aus diesem Grund auch stets die Portraitierung der repräsentativen Fälle einleiten (vgl. Schulze 1992, S. 287). So finden sich dort nicht nur Angaben zu den individuellen Interessen und pädagogischen Bestrebungen der Musiklehrenden, sondern auch Informationen zu ihren jeweiligen musikalischen und schulischen Werdegängen. Im Gegensatz zu Hammels Ergebnissen spielen diese aber in der komparativen Analyse keine zentrale Rolle, da sich hier während des Kodier- und Auswertungsprozesses nur wenige ertragreiche Anknüpfungspunkte gezeigt haben (vgl. Hammel 2011).

Unmittelbar nach den biographischen Informationen rückt dann das zentrale Belief in den Mittelpunkt der Vorstellung. Denn dieses bildet das Zentrum der Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität und somit des gesamten Belief Systems. Daran schließt sich die Vorstellung des restlichen Belief Systems des jeweiligen Musiklehrenden an, welche durch aussagekräftige Zitate und erklärende Kommentierungen ergänzt wird. Den Beginn jeder Belief System-Vorstellung markiert jeweils eine Brückengraphik,⁵⁶ die das zentrale Belief sowie drei bis vier weitere individuell bedeutsame Überzeugungen abbildet, welche dann im Anschluss ausführlich vorgestellt werden und somit auch als roter Faden für die Vorstellung des Belief Systems fungieren:

⁵⁶ Die Brückengraphik basiert auf einer Zeichnung der Müngstener Brücke und wurde mit Zustimmung des Urhebers genutzt und verändert. (<http://www.die-muengstener-bruecke.de>)

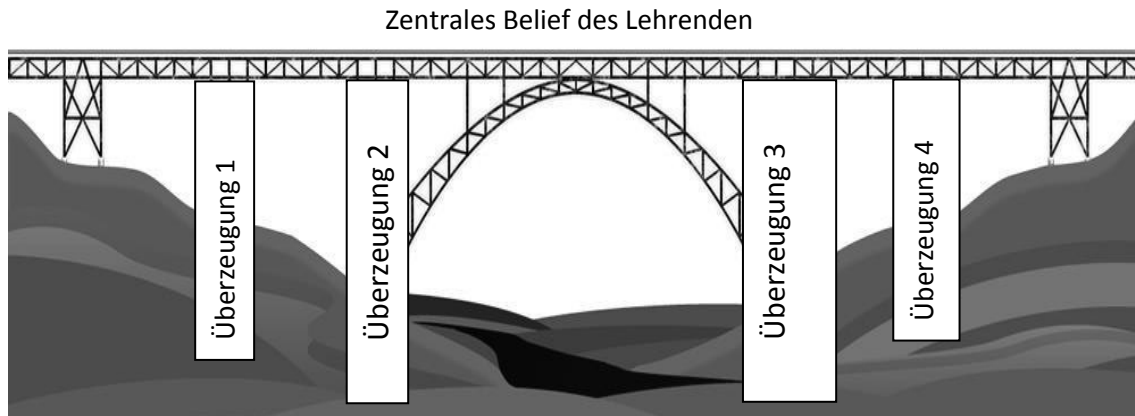


Abbildung 11: Belief System des Musiklehrenden

Das Motiv der Brücke ist dabei nicht zufällig gewählt, da das Netz aus Überzeugungen als eine individuelle Verbindung angesehen werden kann, welche den Beliefträger auf der einen Seite und das Beliefobjekt auf der anderen Seite miteinander verbindet (vgl. Rolka 2006, S. 12f). Überträgt man die Brückenmetapher auf das vorliegende Forschungsvorhaben, so steht hier der Beliefträger für den einzelnen Musiklehrenden, wohingegen seine Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht die Rolle des Beliefobjekts einnehmen. Die verbindende Brücke besteht demnach aus seinen individuellen Erfahrungen und Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität. Dabei kommt die richtungsweisende und charakterisierende Funktion des zentralen Beliefs für das gesamte Belief System auch graphisch zur Geltung, da es die Oberfläche bzw. die Fahrbahn der Brücke darstellt.

Darüber hinaus stellen die wichtigsten Überzeugungen der Musiklehrenden die Säulen der Brücke dar, was gleichzeitig auch wieder als Metapher verstanden werden kann. Denn ohne die tragenden und stützenden Säulen kann eine Brücke keine Sicherheit bei der Überquerung der Schlucht bieten. Außerdem stellt die Brückenoberfläche nicht nur das Verbindende zwischen den unterschiedlichen Säulen dar, sondern steht auch gleichzeitig für den wichtigsten Abschnitt einer Brücke, ohne den eine Überquerung ebenfalls nicht möglich wäre. Das zentrale Belief gilt zwar als die bedeutendste und wichtigste Überzeugung, jedoch kann es nicht für sich alleine existieren, sondern ist auf die Stütze und Ergänzung durch das Belief System angewiesen (vgl. ebd., S. 15f).

Im Anschluss an die Fertigstellung der repräsentativen Fälle und der ergänzenden Abschnitte zu den übrigen Überzeugungen der Musiklehrenden wurde auf eine zusätzliche kommunikative Validierung verzichtet. Die vorliegende Forschungsthematik besitzt eine hohe und aktuelle Brisanz für die Musiklehrenden, die von den Interviewten teilweise mit

problematischem und unbefriedigendem unterrichtlichem Handeln verbunden wird. Das Auffrischen dieser Erinnerungen durch die kommunikative Validierung kann „die Frustrationstoleranz des Lehrers [...] überschreiten“ (Heinze 2001, S. 93) und dadurch eine Validierung erschweren oder sogar verhindern (vgl. ebd.).

3.6 Reichweite der Untersuchung

„How are you doing? I'm doing. Just do it. Let's do it. Do it because it is meant to be. Do it because it is there to be done. Do it because it works. Grounded theory works and many people do it. [...] I admonish the reader again: trust grounded theory, it works! Just do it, use it and publish!“ (Glaser 1998, S. 1; 254)

Nach diesen euphorischen Worten von Glaser ist man geneigt zu denken, dass die Planung und Durchführung einer Untersuchung mit der Grounded Theory leicht, intuitiv und dabei sehr erfolversprechend ist. Da zu Beginn des Forschungsvorhabens weder feststand, mit welchem Konzept noch mit welcher Methode die individuellen Überzeugungen der Musiklehrenden erfasst werden sollten, führte der damit verbundene ausführliche und zeitintensive Entscheidungsprozess zu einer gründlichen Vorbereitung der Untersuchung. Die Wahl der Grounded Theory ist eben nicht aus den von Glaser angeführten Gründen geschehen, sondern weil sie sehr gut zum Forschungsvorhaben passt, was das Zitat von Ines Steinke noch einmal deutlich herausstellt:

„Das Ziel in der Grounded Theory besteht nicht im Produzieren von Ergebnissen, die für eine breite Population repräsentativ sind, sondern darin, eine Theorie aufzubauen, die ein Phänomen spezifiziert, indem sie es in Begriffen der Bedingungen (unter denen ein Phänomen auftaucht), der Aktionen und Interaktionen (durch welche das Phänomen ausgedrückt wird), in Konsequenzen (die aus dem Phänomen resultieren) erfasst.“ (Steinke 1999, S. 75).

In Anlehnung an Steinke soll in der vorliegenden Untersuchung eine bereichsbezogene Theorie entwickelt werden, die folgende Fragen in den Blick nimmt:

- Welche Überzeugungen verbinden die Musiklehrenden mit dem Phänomen der Heterogenität im Musikunterricht?
- Welche Aspekte sind ihrer Ansicht nach für das Phänomen verantwortlich?
- Von welchem unterrichtlichen Reaktionen und Handeln berichten die Musiklehrerinnen und -lehrer in diesem Zusammenhang?

Allerdings können die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf alle Musiklehrer*innen übertragen werden. In der vorliegenden Untersuchung sind nur Musiklehrer*innen und -lehrer interviewt worden, die an einem Gymnasium oder an einer Gesamtschule unterrichten. Durch diese Begrenzung des Samples kann einerseits die Aussagekraft der materialen Theorie erhöht werden (vgl. Strauss; Corbin 1994, S. 278). Da jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrende von Haupt-, Real- oder Sekundarschulen ausschließlich vergleichbare Überzeugungen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen besitzen sowie vergleichbare Heterogenitätsmerkmale der Schülerschaft berücksichtigen, ist eine Übertragung der Ergebnisse auf sie nicht möglich. Zudem sind die Interviews zwischen 2013 und 2015 geführt worden und können daher keine späteren Entwicklungen wie Reformen im Bildungswesen berücksichtigt werden.

Die ausführliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Konzepten zur Erfassung von Lehrerüberzeugungen sowie die begründete Wahl des Konzepts der Teacher Beliefs unterstreichen die Angemessenheit des gewählten Forschungsansatzes. Dazu kommt die Reflexion der eigenen Person als Musiklehrer und Forscher unter Berücksichtigung des Zitats von Jörg Strübing:

„Wenn Forschung Arbeit ist und Arbeit als dialektisches Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Objekt aufgefasst wird, dann muss das Resultat des Prozesses, die erarbeitete Theorie, immer auch ein subjektiv geprägtes Produkt sein.“ (Strübing 2014, S. 16)

Für das Erreichen des primären Forschungsziels, einer explorativen Erforschung der musikunterrichtsbezogenen Heterogenitätsthematik aus der Lehrendenperspektive, erscheinen die gewählte Forschungsmethodik sowie die Konzepte zur Rekonstruktion und Abbildung der Lehrerüberzeugungen trotz der beschriebenen inhaltlichen Einschränkungen und methodischen Abweichungen angemessen.

Darüber hinaus soll auch auf die inhaltlichen Grenzen der Untersuchung eingegangen werden. Die hier angestrebte Theorie bezieht sich ausschließlich auf Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht. So wird nicht das Handeln der Musiklehrer*innen und -lehrer, sondern es werden lediglich Aussagen über ihren Musikunterricht sowie über ihr unterrichtliches Handeln untersucht. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich das reale unterrichtliche Handeln der Lehrenden von ihren im Interview beschriebenen Überzeugungen unterscheidet. Darüber hinaus geht es weder darum, über die Lehrerinterviews Anregungen und Impulse zu sammeln, wie man den Umgang mit heterogenen Schülergruppen verbessern kann. Es sollen einzig die Überzeugungen der

Lehrenden auf der Grundlage der problemzentrierten Interviews rekonstruiert werden, die sie zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht besitzen.

Auch geht es nicht darum, die Überzeugungen der Lehrenden zu bewerten, da es eben nicht den einen gelingenden Umgang mit Heterogenität gibt. Allerdings soll für die Auswertung das aktuelle Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen zugrunde gelegt werden, dass von den Lehrenden fordert, die Individualität der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und unterrichtlich zu berücksichtigen.⁵⁷ Daher wird bei der nachfolgenden Rekonstruktion der Lehrerüberzeugungen davon ausgegangen, dass ein gelingender Umgang mit heterogenen Schülergruppen sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass die Lehrenden die Unterschiede nicht ignorieren, sondern sich in einem individuellen Maße darum bemühen, diese konstruktiv inner- oder außerhalb des Musikunterrichts zu berücksichtigen. Ausgehend von dieser individuellen Umsetzung ist zu erwarten, dass jeder Lehrende auch individuelle Überzeugungen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen besitzt. Daher wird bei der Auswertung einerseits darauf geachtet, welche Ziele die Lehrenden für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen in den Interviews formulieren, und inwieweit andererseits die rekonstruierten Überzeugungen kongruent zu den selbst formulierten Zielen sind.

⁵⁷ Das Schulgesetz ist online verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=7345&aufgehoben=N&anw_nr=2 (Stand: 1.1.2017)

4 Drei Gruppen von Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht

„Und nicht jeder Lehrer macht nach dem System, das ich habe. Das ist natürlich auch, wenn man mehrere Kollegen sind... wir sind fünf Musikkollegen. Alle haben so ein bisschen einen anderen Schwerpunkt, sind auch in unterschiedlichen ‚Zeiten‘, ich wollte schon sagen, ‚Jahrhunderten‘ (lacht) ... nein; in unterschiedlichen Zeiten ausgebildet. Das ist ja gerade in der Musikpädagogik unglaublich, was da jetzt in den letzten zehn Jahren auch an praktischen Inhalten wieder reingekommen ist.“ (Damm, 32)

Unterschiedliche didaktische Schwerpunkte der einzelnen Musiklehrerinnen und -lehrer finden sich nicht nur bei den Musikkollegen von Herrn Damm wieder, sondern bei allen zwölf interviewten Musiklehrenden dieser Untersuchung. Obwohl es auf den ersten Blick nach zwölf individuellen Ansätzen im Umgang mit Heterogenität aussieht, kristallisieren sich drei verschiedene Grundüberzeugungen heraus, die die Grundlage der Gruppendifferenzierung bilden.

Die Beschreibung der drei unterschiedlichen Gruppen beginnt jeweils mit einer Vorstellung der zentralen Gruppenmerkmale, die in Anlehnung an den dritten Schritt der Typisierung von Kelle und Kluge zusammengefasst und gegenüber den übrigen Gruppen abgegrenzt werden. Um einen Vergleich zwischen den einzelnen Gruppen zu erleichtern, dienen vier Fragen als Richtschnur für die Gruppencharakterisierung: Welche Überzeugungen haben die Lehrenden zur Heterogenität im Musikunterricht? Welche Heterogenitätsmerkmale berücksichtigen die Lehrenden nach eigenen Aussagen in ihrem Musikunterricht besonders häufig oder regelmäßig? Von welchem unterrichtlichen Handeln berichten die Musiklehrenden, um die heterogenen Schülerinnen und Schüler anzusprechen und zu fördern? Welche weiteren Aspekte charakterisieren diese Gruppe?

Die Vorstellung der Gruppencharakteristika erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da davon auszugehen ist, dass es innerhalb der Gruppen noch weitere Ansätze gibt, die sich zwischen den hier vorgestellten Überzeugungen bewegen oder sich von diesen unterscheiden. Wenngleich nicht alle zwölf Belief Systems ausführlich vorgestellt werden, soll hier der Eindruck vermieden werden, dass nur manche Belief Systems wichtig oder aussagekräftig sind. Vielmehr verfehlt eine ausführliche Vorstellung jedes einzelnen Musiklehrenden mitsamt seinen Überzeugungen das primäre Ziel dieser Untersuchung, welches eben in der Kombination einer personenbezogenen und einer fallübergreifenden Auswertung als Grundlage für eine

materiale Theorie zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht liegt. Daher wird in der Regel nur ein Musiklehrender mitsamt seines Belief Systems als repräsentativer Fall der jeweiligen Gruppe vorgestellt, dessen Überzeugungen über weite Teile deckungsgleich mit denen der Gruppe sind. Zusätzliche oder abweichende individuelle Überzeugungen der übrigen Musiklehrerinnen und -lehrer werden dann im Anschluss an die Gruppenbeschreibung und die Portraitierung des repräsentativen Falls als abschließende inhaltliche Ergänzung vorgestellt.

4.1 Die Anerkennungsgruppe

Ausgangspunkt der Überzeugungen der vier Musiklehrenden dieser ersten Gruppe ist die Anerkennung jedes einzelnen Schülers und seiner individuellen musikalischen Interessen und Wissensstände sowie seiner musikpraktischen Fähigkeiten als Grundlage für den Musikunterricht. Die Lehrenden der Anerkennungsgruppe stehen heterogenen Lerngruppen positiv gegenüber, da sie in den unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten eine Chance für den täglichen Musikunterricht sehen. Sie versuchen, diese Merkmale konstruktiv in den Musikunterricht einzubauen, um möglichst alle Schülerinnen und Schüler regelmäßig in den unterschiedlichen Themenfeldern persönlich anzusprechen. Hier zeigt sich eine inhaltliche Nähe zum Persönlichkeitstyp bei Solzbacher (vgl. Solzbacher 2008, S. 39f), der im Rahmen der individuellen Förderung versucht, „jeden einzelnen Schüler in seiner Individualität und seiner Persönlichkeit wahrzunehmen, anzuerkennen und ihm gerecht zu werden“ (ebd., S. 40). Die Wahl des Anerkennungsbegriffs orientiert sich an der Begriffsdefinition von Bärbel Frischmann:

„Zudem wird Anerkennung als Ausdruck positiver, oftmals moralisch auszeichnender Wertschätzung gebraucht und damit in einem normativen Sinn qualifiziert. Man kann besondere Leistungen und Fähigkeiten (z.B. im Sport, im Arbeitsleben, in den Künsten), vorbildliche Handlungsweisen, den persönlichen Einsatz für ein bestimmtes Ziel und moralische Einstellungen anerkennen. Anerkennung ist hier gleichbedeutend mit Lob, Würdigung, Achtung, Respekt, Wertschätzung.“ (Frischmann 2009, S.148)⁵⁸

⁵⁸ Der Anerkennungsbegriff ist zuvor schon in unterschiedlichen musikpädagogischen Veröffentlichungen verwendet und diskutiert worden. Dazu zählen u.a. Kaiser (2008) sowie Vogt (2009), der sich intensiv mit den drei Mustern intersubjektiver Anerkennung (Liebe, Recht und Solidarität) nach Axel Honneths (1994) auseinandersetzt. Allerdings entfernen sich diese musiksoziologischen Aufsätze zu weit vom vorliegenden Forschungsinteresse, weshalb die passende Begriffsdefinition von Frischmann ausgewählt wird.

Eben solche Wertschätzungen bringen die Lehrenden den Schülerinnen und Schülern nach eigenem Bekunden entgegen. Ihnen ist bewusst, dass jedes Individuum Stärken, aber auch Schwächen in den unterschiedlichen Themenbereichen des Musikunterrichts besitzt, weshalb sie diesen Umstand bei ihrer Unterrichtsplanung regelmäßig berücksichtigen:

*„Und dass die ebenso merken, ja, gut, ich bin jetzt hier nicht überall in allen Bereichen ein toller Hecht, aber deswegen kann ich ja trotzdem ein guter Schüler sein.“
(Krüger, 66)*

Persönliche Informationen zu den Schülerinnen und Schülern, wie Interessen, Konzertbesuche oder instrumentale Erfahrungen, erfragen die Musiklehrerinnen und -lehrer in kleinen mündlichen oder schriftlichen Erhebungen zu Beginn des Schuljahres. Ausgehend von dieser Sammlung bauen sie regelmäßig einzelne Themenfelder in ihren Musikunterricht ein, die Schnittmengen mit den Schülerinteressen und -erfahrungen besitzen. Zudem ermöglichen sie ihren Klassen und Kursen gelegentlich auch inhaltlich über einzelne Stundenthemen oder ganze Unterrichtsreihen zu entscheiden.

Die Diagnose der musikalischen Fähig- und Fertigkeiten oder des individuellen Leistungsstandes stellt die Musiklehrerinnen und -lehrer allerdings vor eine große Herausforderung und wird auch von allen nicht zuletzt wegen der facettenreichen musikalischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als sehr schwierig bezeichnet. Die häufigsten Instrumente der Erfassung der individuellen Leistungsstände sind Unterrichtsbeobachtungen, Klausuren oder kleine Befragungen in Form von Lernstandsüberprüfungen. Allerdings reichen diese Informationen dann nur selten aus, um individualisierte Elemente oder gezielte personenbezogene Fördermaßnahmen in den Musikunterricht einbauen zu können. Dennoch versuchen die Musiklehrenden der Anerkennungsgruppe den individuellen Lernvoraussetzungen und Wissensständen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen, indem sie zwar nicht in jeder Unterrichtsstunde, aber dennoch regelmäßig unterschiedliche Medien- und Materialangebote sowie differenzierte Arbeitsaufträge einsetzen. Diese sind auf einzelne Schülergruppen mit vergleichbaren Merkmalen wie Interesse, analytische oder akustische Talente oder der musikalischen Erfahrung ausgerichtet.

Gerade in musikpraktischen Phasen sehen die Lehrenden eine besondere Berücksichtigung und Förderung der musikalisch unerfahrenen Schülerinnen und Schüler als unumgänglich an, damit diese dem Unterricht folgen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Schnell arbeitende Schülerinnen und Schüler bekommen dahingegen regelmäßig zusätzliche

Aufgaben, die jedoch nicht individuell ausgerichtet sind, sondern vielmehr Langeweile vermeiden sollen. Instrumentalisten dürfen ihre Instrumente vorstellen und ihren Mitschülern in Arbeits- oder Musizierphasen helfen. Die gezielte Förderung der leistungsstarken Schüler wird jedoch oft als sehr schwierig bezeichnend und nicht selten in außerunterrichtliche Bereiche wie Schulorchester oder -chor ausgegliedert.

Die Lehrenden berichten immer wieder von der gestiegenen Bedeutung individueller Fördermaßnahmen und einer gut vorbereiteten Binnendifferenzierung, was von ihnen jedoch vornehmlich als zusätzliche zeitliche Belastung wahrgenommen wird. Die Musiklehrerinnen und -lehrer bemühen sich, einige Unterschiede wie die heterogene Erfahrungheit immer wieder nachhaltig in ihrem Musikunterricht zu berücksichtigen. Allerdings deuten sie in den Interviews häufig an, dass sie eine nachhaltige individuelle Förderung oder eine personenbezogene Binnendifferenzierung, als sehr schwierig bis kaum leistbar einschätzen. Dies löst bei manchen Musiklehrenden ein Gefühl der Resignation aus:

„Das heißt, ich kann eben nur sehr schwierig im Kurs mit 25 Schülern alle individuellen Voraussetzungen mit berücksichtigen und bei bestimmten Aufgabenstellungen dann auch einarbeiten. Das heißt, das ist wirklich nur in Maßen mal möglich. [...] Wenn man nur ein, zwei Schüler hat, die das Fach schriftlich haben, dann kann man das eben im Bereich der Klausur natürlich schon tun. Aber das jetzt für einen ganzen Kurs umzusetzen, finde ich jetzt eher schwierig.“ (Friedrich, 14)

Sicherlich kann man davon ausgehen, dass eine erfolgreiche Berücksichtigung von 25 unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern nicht in jeder Unterrichtsstunde durchgeführt werden kann. Allerdings ist das Fazit von Herrn Friedrich, dass solch eine Berücksichtigung nur in dem besonderen Fall des Klausurschreibens möglich ist, schon eine überraschend starke Einschränkung, was den Schluss zulässt, dass gerade die Berücksichtigung von individuellen Merkmalen, Voraussetzungen oder Kompetenzen die Lehrenden vor komplexe und stellenweise zu große Herausforderungen stellen kann.

4.1.1 Frau Krüger – „Da hab ich auch noch nicht so richtig die Antwort drauf gefunden, wie ich [...] dieser Heterogenität da begegnen soll.“

Dieses Zitat vermittelt zwei zentrale Überzeugungen von Frau Krüger: Zum einen empfindet sie den Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht als ungelöstes Problem und komplexe Herausforderung. Zum anderen jedoch, steht es auch stellvertretend für ihre reflektierte und selbstkritische Auffassung zu der zugrunde liegenden Thematik. Diese wird in ihrem Belief System vor allem durch ihre Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, ihre differenzierenden Bemühungen sowie ihren kritischen Rückblick auf das eigene unterrichtliche Handeln deutlich.

Schon als Abiturientin stand für Frau Krüger das Ziel fest, einen pädagogischen Beruf zu ergreifen, da sie in ihrer Schulzeit mit großer Begeisterung regelmäßig Kinderfreizeiten betreute. Trotz ihrer Leidenschaft zur Musik und zum eigenen Musizieren bedurfte es eines Hinweises ihrer Klavierlehrerin, dass man Musik auch auf Lehramt studieren kann, bevor sie ein Lehramtsstudium mit den Fächern Deutsch und Musik begann. Unmittelbar nach Abschluss ihres Dissertationsvorhabens in der Literaturdidaktik, trat Frau Krüger den Vorbereitungsdienst an, welchen sie an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium beendete. Seitdem unterrichtet sie an einem Gymnasium in einer ländlichen Region Hessens, welches mit dem Gütesiegel „Schule mit musikalischem Schwerpunkt“ ausgezeichnet ist. Der musikalische Schwerpunkt ihrer Schule zeichnet sich durch eine erhöhte Stundenanzahl des Musikunterrichts, das Angebot einer Bläserklasse und durch zahlreiche Ensembles und Chöre aus.

Im Rahmen ihres Referendariats kam Frau Krüger zum ersten Mal mit Aspekten der Heterogenitätsthematik in Kontakt. Waren es zunächst Gespräche und Diskussionen mit ihrem Hauptseminarleiter und den übrigen Referendaren ihres Seminars, rückte dieser Aspekt auch bei ihrem eigenen Unterricht immer mehr in ihren Fokus:

„Und da war eben Heterogenität immer so ein Punkt, der halt gleichzeitig aber auch so ein bisschen Schwierigkeiten immer in sich halt dann wahrte, weil, auf der einen Seite eben klar war, jede Gruppe ist heterogen. Und eher so die Fragen dann immer schwierig waren, im Unterrichtsbesuch auch zu beantworten oder in diesem Entwurf zu beantworten oder überhaupt zu beantworten, was für eine Art Heterogenität ist das und welche ist jetzt wirklich für die Stunde wichtig.“ (Krüger, 12)

Frau Krüger spricht hier den Umstand an, dass sie heterogene Lerngruppen seit ihrem Referendariat schon als anspruchsvollen Aspekt der Unterrichtsplanung wahrgenommen hat. Allerdings wird auch deutlich, dass es ihr schwer gefallen ist, die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern zu beschreiben sowie ihre Bedeutung für die Unterrichtsstunde einzuschätzen. Es hat des Weiteren den Anschein, als ob sich die einzelnen Heterogenitätsmerkmale in ihrer Wichtigkeit für die jeweiligen Themen des Musikunterrichts unterscheiden, was dann auch eine unterschiedlich ausgeprägte Berücksichtigung im Musikunterricht nach sich zieht. Dazu bemerkt sie dann auch direkt im Anschluss an das vorherige Zitat:

„Die perfekte Antwort gibt’s wahrscheinlich nicht da drauf, wie man da so drauf reagieren kann.“ (Krüger, 12)

Trotz ihres ernüchternden Fazits besitzt Frau Krüger zahlreiche Überzeugungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die deutlich aufzeigen, dass sie sehr motiviert und engagiert das Ziel verfolgt, diese didaktische Herausforderung bestmöglich zu meistern.

Zentrales Belief: Der Verschiedenheit mit Differenzierung begegnen

Obwohl Frau Krüger schon in ihrem Lehramtsstudium und ihrer Referendariatsausbildung mit den Schwierigkeiten und Herausforderungen heterogener Lerngruppen konfrontiert wurde und es für sie zur Unterrichtsnormalität gehört, Differenzierung zielgerichtet einzusetzen, fällt ihr eine inhaltliche Beschreibung von Binnendifferenzierung schwer. Diese Unsicherheit resultiert ihrer Ansicht nach aus der unzureichenden Thematisierung in den beiden Ausbildungsphasen:

„Und es... ja, es wurde uns jetzt letztendlich nicht irgendwie so ein roter Faden gegeben, dass gesagt wurde, hier, so und so macht man Binnendifferenzierung und begegnet Heterogenität in Lerngruppen. Sondern das war halt wirklich so ein bisschen was, was man... ja, aus der eigenen Erfahrung so ein bisschen sich einfach überlegen musste, wo man mit gesundem Menschenverstand und Unterrichtsmaterial, was einem zur Verfügung stand, irgendwie rangehen musste.“ (Krüger, 16)

Der frühe Kontakt mit der Heterogenitätsthematik und die von ihr angesprochenen eigenen Versuche, den unterschiedlichen Voraussetzungen und Wünschen der Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, haben letztlich dazu geführt, dass Frau Krüger sehr viele unterschiedliche Methoden, Materialien und Lernangebote in ihren Musikunterricht einbaut, welche anhand der eigenen Unterrichtserfahrungen nicht nur reflektiert, sondern auch über mehrere Jahre hinweg beständig weiterentwickelt wurden:

„Man kann jetzt nicht erwarten, einen Hörimpuls zu stellen und dann wirklich, sagen wir mal, die 28 Mann, die man da vor sich sitzen hat, dann zu denken, okay, die haben das jetzt alles gehört, was ich denke, was sie hören sollten. [...] Da braucht man mehrere Anläufe, da braucht man gezielte Fragen, da braucht man Arbeitsmaterial, da braucht man Hilfestellungen.“ (Krüger, 2)

Allein die abschließende Aufzählung verdeutlicht sehr gut die wichtige Überzeugung von Frau Krüger, durch den Einsatz von zahlreichen didaktischen Arrangements den unterschiedlichen Ausgangslagen, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht gerecht zu werden. Dabei empfindet sie die Vielseitigkeit des Unterrichtsfaches als hilfreich, da sie bei jeder Schülerin und jedem Schüler individuelle Stärken finden kann, welche dann wieder gezielt in den Musikunterricht eingebaut werden können. Wenngleich Frau Krüger hier die Notwendigkeit herausstellt, Arbeitsaufträge, Materialien und Impulse des Lehrenden nicht auf eine Lerngruppe, sondern gezielter auf die Schülerinnen und Schüler anzupassen, hat die Umsetzung ihrer Differenzierungsbemühungen eine Grenze. So ist es ihrer Ansicht nach im regelmäßigen Musikunterricht kaum umsetzbar, auf individuelle Stärken, Interessen oder Voraussetzungen einzugehen. Diese Einschränkung von Frau Krüger sorgt für Anschlussfragen. Welche Formen der Binnendifferenzierung sind ihrer Meinung nach denn umsetzbar? Warum scheitert die Umsetzung individuell ausgerichteter Lernangebote? Welche Chancen und

Probleme sind mit der Binnendifferenzierung im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität verbunden?

Das Belief System von Frau Krüger

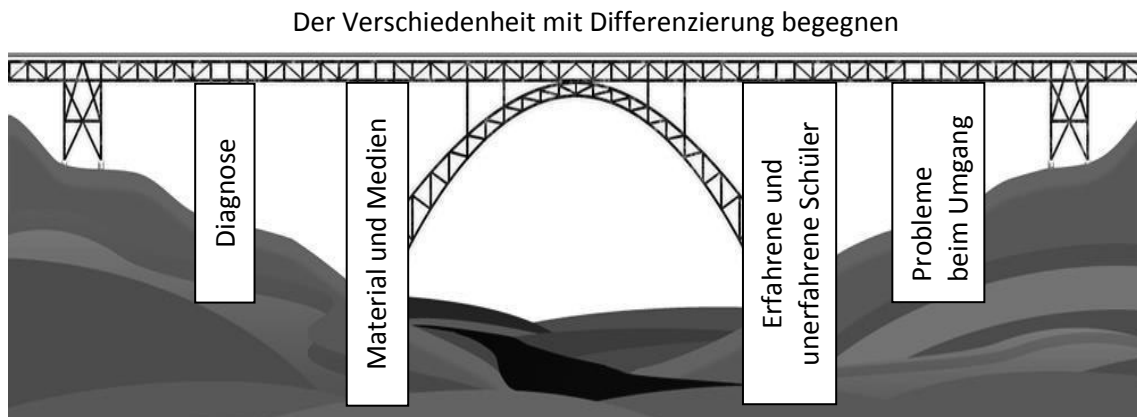


Abbildung 12: Belief System von Frau Krüger

Im Nachfolgenden werden die vier wichtigen Überzeugungen von Frau Krüger vorgestellt, die in der Graphik als Brückenpfeiler abgebildet sind.⁵⁹ Diese sind:

- Eine gezielte Diagnose als wichtige Grundlage
- Erfahrene und unerfahrene Schülerinnen und Schüler
- Die problematische Seite der Differenzierung
- Die wichtige Rolle von Materialien, Medien und Arbeitsaufträge

Eine gezielte Diagnose als wichtige Grundlage

Sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zur Heterogenitätsthematik als auch in nahezu allen Interviews dieser Studie wird die Diagnose der Heterogenitätsmerkmale als ein unverzichtbarer und gleichzeitig sehr komplexer Teil des Unterrichts angesehen. Auch Frau Krüger hat sich dieser Aufgabe angenommen und kommt den Anforderungen der pädagogischen Diagnostik an ihr Lehrerhandeln engagiert nach. Neben der Beobachtung von überfachlichen Voraussetzungen wie Sozialverhalten, Arbeitstempo oder Arbeitseinstellung erfasst sie

⁵⁹ Die Ausführungen zur Bedeutung der Brückengraphik und den damit verbundenen Überzeugungen finden sich in Abschnitt 3.5.4.

auch musikalische Vorlieben, Interessen und Erfahrungen. So müssen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sie zu Beginn eines Schuljahres das erste Mal unterrichtet, ihre musikalischen Talente und Interessen mit Hilfe eines kleinen Referats vorstellen. Im Rahmen dessen können sie nicht nur musizieren, sondern auch andere praktische Bereiche wie Rappen und Tanzen integrieren oder einen kleinen Vortrag halten. Neben schülerbezogenen Aufzeichnungen aus der Lehrerperspektive wünscht sich Frau Krüger für die Zukunft, dass auch die Schülerinnen und Schüler selbst ein kleines Portfolio zu ihren bislang gelernten Inhalten oder musikpraktischen Fertigkeiten sowie ihren musikalischen Interessen anlegen würden.⁶⁰ Allerdings ist sie gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen der Musikfachschaft nicht über einen ersten Gedankenaustausch zu diesem diagnostischen Projekt hinausgekommen.

Zusätzlich fertigt Frau Krüger im Verlauf des Schuljahres kleine Notizen über die Schülerinnen und Schüler an. Dabei werden nicht nur die Mitarbeit im Unterricht, Hörkompetenzen, sprachliche Fähigkeiten oder das Wissen zur Musiktheorie festgehalten, sondern auch, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit der aktuellen Thematik und der Bearbeitung der unterschiedlichen Aufgabenfelder zurechtkommen. Zudem nutzt sie Klausuren in der Oberstufe dafür, um sich einen Eindruck von den Schwächen und Stärken der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers zu machen oder Bekanntes zu aktualisieren.

Allerdings verweist Frau Krüger auch auf die herausfordernden und problematischen Aspekte einer nachhaltigen und erfolgreichen Diagnose, denn die Organisation und das konsequente Führen von Notizen benötigt neben viel Zeit auch Geduld und Energie, die jedoch nicht immer in dem erforderlichen Maß zur Verfügung stehen. Darüber hinaus ist es in ihren Augen unabdingbar, dass man auch die Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Auge behält:

⁶⁰ Unter einem Portfolio versteht man die gezielte und regelmäßige Sammlung von individuellen Informationen und Leistungen durch die Schülerinnen und Schüler, um den eigenen Lern-, Leistungs- oder Entwicklungsstand zu erfassen. Die von Frau Krüger dargestellten Ideen ähneln dem Arbeitsportfolio nach Ingenkamp und Lissmann, welches zur Diagnose von schülerbezogenen Stärken und Schwächen eingesetzt wird. Daneben existieren noch Beurteilungs-, Vorzeige-, Prozess- und Bewerbungsportfolios (Ingenkamp; Lissmann 2008, S. 191).

„In der Sekundarstufe eins sind die Schüler in der Entwicklung. Da kann man auch noch unheimlich viel erreichen. Das heißt, ich muss da quasi auch immer wieder neue Bestandsaufnahmen machen. [...] Aus Unterrichtssituationen merke ich das eigentlich sehr, sehr schnell. Es wird ja im Prinzip alles auch im Unterricht thematisiert. Von Klassenmusizieren bis zu Gehörbildungsübungen, bis zur Musiktheorie; es kommt ja alles vor. Das heißt, ich merke immer wieder, wie entwickelt sich ein Schüler in den einzelnen Bereichen. Natürlich führt man darüber kein Buch, aber das ist halt so ein entsprechendes, sage ich mal, Gefühl, was man einfach dafür entwickelt.“ (Krüger, 22f)

Gerade der letzte Satz deutet darauf hin, dass das Anfertigen von individuellen Notizen durch die erschwerenden Rahmenbedingungen nicht in jeder Stunde realisiert werden kann. Zudem kommt aus ihrer Sicht hinzu, dass die einzelnen Musikklassen viel zu groß sind, so dass es aktuell überhaupt nicht möglich ist, in jeder Stunde aussagekräftige Notizen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu erstellen, auf deren Grundlage weiterführende Fördermaßnahmen eingeleitet werden könnten. Leider führt Frau Krüger nicht weiter aus, was dieses Gefühl auszeichnet, welches sie bei Erfassung der Lernentwicklung leitet. Im weiteren Verlauf des Interviews deutet sich jedoch mehrfach an, dass es eher als eine Defizitorientierung angesehen werden kann. So beschränkt sich Frau Krüger häufig auf das Beobachten von fachlichen Problemen und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, um hier gezielt ansetzen zu können. Wenngleich auch leistungsstarke oder instrumental erfahrene Schülerinnen und Schüler von diesem Vorgehen profitieren, zielt dieser Ansatz vornehmlich auf die stillen, unerfahrenen oder leistungsschwachen Kinder und Jugendlichen in ihrem Musikunterricht, was nicht ohne Folgen für die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler bleibt:

„Sicherlich langweilen die sich dann da manchmal, wenn ich irgendwas dann noch zum wiederholten Male irgendwie machen muss, erklären muss. Aber, ja. Ich würde es ja für die andersrum auch machen, wenn bei denen wirklich mal irgendwie so eine Schwachstelle eintritt und man braucht mal für irgendwas ein bisschen länger.“ (Krüger, 88)

Auch wenn an dieser Stelle nicht eindeutig beantwortet wird, ob Frau Krüger Stärken der Schülerinnen und Schüler beobachtet und dokumentiert, wird in diesem Zitat deutlich, dass sie dennoch versucht, die heterogenen musikalischen Erfahrungen der Schülerschaft in ihrem

Musikunterricht zu berücksichtigen. Aufgrund ihrer Diagnoseüberzeugungen liegt der Schwerpunkt bei den unerfahrenen Schülerinnen und Schülern, die eine höhere Aufmerksamkeit sowie mehr Lern- und Förderangebote erhalten.

Erfahrene und unerfahrene Schülerinnen und Schüler

Eine zentrale Ursache für die großen Leistungsunterschiede, die Frau Krüger zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern beobachtet, sieht sie im außerschulischen Instrumentalunterricht. Da sie der Meinung ist, dass die Instrumentalisten aufgrund ihrer musikalischen Voraussetzungen und Erfahrungen in der Regel zu den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe zählen, sieht sie es als eine Aufgabe ihres Musikunterrichts an, sich auch um die musikalisch unerfahrenen Schülerinnen und Schüler

„zu kümmern oder denen irgendwie Hilfestellung zu geben, dass die trotzdem hier irgendwie halbwegs vernünftig durch diese zwei Schuljahre kommen.“ (Krüger, 84)

Ihre Formulierung überrascht an zwei Stellen. Zum einen ist es das Wörtchen „trotzdem“. Es scheint für sie erwähnenswert, dass Schülerinnen und Schüler, die kein Instrument erlernt und dadurch verschiedene musikalische Voraussetzungen und Erfahrungen gesammelt haben, gleichwohl die Anforderungen des Musikunterrichts meistern können. Darüber hinaus fallen die Worte „irgendwie halbwegs vernünftig“ auf. Anscheinend reichen ihre Hilfestellungen nicht aus, damit diese Schülerinnen und Schüler zu den leistungsstarken ihres Kurses gehören. Vielmehr deuten die Ausdrücke indirekt an, dass diese fehlenden Erfahrungen von ihr als fachlicher Rückstand gesehen werden, der die komplette zweijährige Qualifikationsphase bestehen bleibt. Dieses Zitat verdeutlicht allerdings auch ihre Wertschätzung für diese Schülergruppe, die die deutliche Mehrheit in ihren Kursen repräsentiert, da es für sie sehr wichtig ist zu

„versuchen, so dieser Heterogenität zu begegnen, indem man halt [...] Beispiele versucht zu finden, die irgendwie für die klarmachen, okay, das hat so einen kleinen Lebensweltbezug für mich. Auch, wenn der Name Johann Sebastian Bach das vielleicht erst mal nicht vermuten lässt“ (Krüger, 2).

Auf das Interesse der Schülerinnen und Schüler zielt Frau Krüger regelmäßig durch die im Zitat angesprochenen Schnittmengen zwischen den Themen des Musikunterrichts und der Lebenswelt der Lerngruppen. Dadurch gelingt es ihr nach eigenen Aussagen immer wieder, die Distanz der Schülerinnen und Schüler zu Unbekanntem abzubauen und für Neues zu motivieren. In Unterrichtsphasen, in denen sich Frau Krüger nur um eine der beiden Schülergruppen kümmern kann, entscheidet sie sich häufig ganz bewusst für die Unterstützung der schwächeren Schülerinnen und Schüler:

„Und dann gibt's meinetwegen das Unterrichtsbeispiel, dass dann irgendwie in einem Gespräch, sagen wir mal, jemand von denen, die das vielleicht irgendwie mal beruflich oder sonst wie professionell betreiben wollen [...], dann irgendwie da in einem Satz drei Fremdwörter rausbauen, wo ich dann schon bei den anderen höre, so: Hä? Also wo ich dann an dem Gesicht sehe so, was ist das denn jetzt schon wieder. Und dann muss man einfach so gerade in so einem Unterrichtsgespräch dann irgendwie auch so den Faden dann irgendwie kriegen, dass man die nicht da verzweifeln lässt, sondern dass man dann sagt, so, okay, da war jetzt ziemlich viel drin in der Meldung; jetzt nehmen wir das noch mal auseinander, [...] damit irgendwie hier alle mitkommen“ (Krüger, 2)

Um zu gewährleisten, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe dem Unterrichtsgespräch folgen können, entscheidet sich Frau Krüger dafür, das Gespräch beziehungsweise den Schülervortrag kurz anzuhalten, damit Erklärungen und Hilfestellungen die Probleme beim Verstehen des Gesagten beseitigen können. Aufgrund ihrer reflektierten Grundhaltung ist sich Frau Krüger durchaus bewusst, dass diese Maßnahmen vor allem den unerfahrenen Schülerinnen und Schülern beim Verstehen des Unterrichtsstoffes helfen, wohingegen die leistungsstarken Schüler durch diese didaktischen Angebote kaum fachlich gefördert werden. Allerdings sieht Frau Krüger gerade die Differenzierung für die leistungsstarken und instrumental erfahrenen Kinder als besonders schwierig an und äußert auch, dass sie zu wenige geeignete Fördermaßnahmen für die individuellen Fähig- und Fertigkeiten der erfahrenen Schülerinnen und Schüler in den Musikunterricht einbaut. In mehreren Situationen des Interviews merkte man ihr auch an, dass sie ihr eigenes Handeln an dieser Stelle selbstkritisch beurteilt:

„Ich glaube einfach, dass so dieses Kümmern um etwas schwächere Schüler in bestimmten Bereichen dann vielleicht mehr Platz einnimmt. Und dass einfach dieses Kümmern um die guten und sehr guten Schüler, die vielleicht mal was ganz anderes machen wollen, dann vielleicht ein bisschen vor die Hunde geht.“ (Krüger, 84)

Zudem räumt Frau Krüger ein, dass sie es in Kauf nimmt, dass sich die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zwischenzeitlich langweilen müssen, da sie keine ausreichenden Förderangebote einbauen kann. Es soll hier jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass dieser Teil der Förderung im Musikunterricht von Frau Krüger gar nicht stattfindet. So setzt sie beispielsweise die leistungsstarken Schüler als Referenten in der Unterrichtsreihe zur Instrumentenkunde oder als Förderer und Ersatzlehrer in Gruppen- oder Partnerarbeiten ein. Zudem probiert Frau Krüger immer wieder neue Fördermöglichkeiten aus, wie das Schreiben einer auf den einzelnen Schüler angepassten Hausarbeit, das Übernehmen von kleinen korreptierenden Aufgaben beim Chor oder vor allem Auftrittsmöglichkeiten im außerunterrichtlichen Bereich. Daneben sieht sie in den Kommentaren unter den jeweiligen Klausuren eine wertvolle Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern regelmäßig eine individuelle Rückmeldung zu ihrem aktuellen Leistungsstand und ihrer persönlichen Entwicklung zu geben.

Trotz dieser Angebote ist Frau Krüger mit der Förderung der Instrumentalisten und der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler nicht zufrieden. Wenn Instrumentalisten sowie leistungsstarke Mitschüler die gleichen Aufgaben wie ihre Klassenkameraden bekommen, dann werden sie diese in der Regel zufriedenstellend lösen und demnach auch weniger fachliche Schwächen oder Probleme offenbaren. Da Frau Krüger ihre diagnostischen Bemühungen viel mehr auf Defizite als auf fachliche Stärken konzentriert, fehlen ihr aussagekräftige Informationen, um eine Grundlage für die Förderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Sie ist demnach ein Stück weit selbst für diese Situation und ihre eigene Unzufriedenheit verantwortlich. Allerdings muss an dieser Stelle betont werden, dass Frau Krüger in dem Interview einige Aspekte angesprochen hat, die eine nachhaltige Differenzierung erschweren, was dann auch die Förderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler tangiert.

Die problematische Seite der Differenzierung

Neben dem geringen Stundenumfang des Musikunterrichts und der Größe der einzelnen Lerngruppen empfindet Frau Krüger die große Anzahl an Heterogenitätsmerkmalen als Hindernis für eine intensive und nachhaltige Auseinandersetzung mit ihren Lerngruppen. Da eine „1:1-Betreuung“ (Krüger, 16) ihrer Erfahrung nach nicht möglich ist, konzentriert sie sich mit ihren Differenzierungsangeboten auf einzelne Schülergruppen, die ein vergleichbares Defizit an Kompetenzen und Wissensständen wie fehlende Notenkenntnis, langsames Arbeitstempo oder unzureichende Hörkompetenzen aufweisen. Dabei achtet sie sehr genau darauf, welche Auswirkungen diese Maßnahmen auf die Schülerinnen und Schüler in ihrem Musikunterricht haben. So sieht sie in differenzierenden Schwierigkeitsgraden die Gefahr, dass sich die schwächeren Kinder unwohl in dieser Rolle fühlen und das fehlende Wissen als „Stigma“ (Krüger, 64) mit sich führen. Daher versucht Frau Krüger den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass sie mit den unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden auf die heterogenen Voraussetzungen reagiert und dass jeder davon profitiert. Denn nur durch diese Berücksichtigung kann gewährleistet werden, dass jeder auf seiner persönlichen Leistungs- und Erfahrungsstufe angesprochen werden kann.

„Ich denke, wenn die merken, dass sowohl in der Klasse als auch durch den Lehrer das nicht als ganz schlimme Krücke oder als ganz schlimmer Fehler gesehen wird, dass die jetzt etwas langsamer sind, dass man denen dadurch schon... die so ein bisschen beruhigen kann.“ (Krüger, 64)

Den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen sieht Frau Krüger trotz der Gefahr des Stigmatisierens als zwingend notwendig an, da sie manche Heterogenitätsmerkmale wie das Lern- und Arbeitstempo unbedingt in ihrem Musikunterricht berücksichtigen möchte. In solchen Phasen greift sie beispielsweise gerne auf das Lerntempoduett⁶¹ zurück, mit Hilfe dessen sie die verschiedenen Arbeitstempi berücksichtigen kann. Allerdings verweist sie darauf, dass ihre Aufgaben angesichts der hinderlichen Rahmenbedingungen und der großen Unterschiede

⁶¹ Das Lerntempoduett ist eine Unterrichtsmethode, bei der das unterschiedliche Arbeitstempo der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden kann. Im Anschluss an die Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabenstellung arbeiten zwei Schüler, die ungefähr zur selben Zeit mit der ersten Aufgabe fertig geworden sind, an einer weiterführenden Aufgabe. So können nicht nur die schnelleren, sondern auch die langsameren Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Tempo arbeiten, ohne dass sie sich gehetzt oder unter Druck gesetzt fühlen müssen.

zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht individuell angepasst sind. Vielmehr werden individuelle Differenzierungen nur dann bewusst eingesetzt, wenn die pädagogische Notwendigkeit einer individuellen Förderung eines einzelnen Schülers unausweichlich erscheint:

„Ich weiß ja, dass es manchmal ja nötig ist. Und wenn ich merke, dass es nötig ist, dann mache ich das auch. Klar, natürlich, in dem Alltagsjob, dann merkt man halt immer schnell, dass es natürlich praktischer wäre, irgendwie allen die gleiche Aufgabenstellung zu geben.“ (Krüger, 62)

Es hat den Anschein, als ob die individuelle Anpassung von Aufgaben und Materialien eine Grenze bei der Binnendifferenzierung im Unterricht von Frau Krüger darstellt, die nur in Ausnahmesituationen überschritten werden kann. Dies liegt in erster Linie an hinderlichen Rahmenbedingungen wie der unzureichenden Vorbereitung durch die Universität und im Referendariat sowie am großen Zeitbedarf für die Vorbereitung und Planung von Musikunterricht. Im Gegensatz dazu sieht sie eine Differenzierung, die auf kleinere Gruppen innerhalb der Klasse oder des Kurses zielt, als notwendig und umsetzbar an, weswegen sie eine große Zahl an unterschiedlichen Material- und Medienangeboten für diese kleinen Schülergruppen in ihrem Musikunterricht einsetzt.

Die wichtige Rolle von Materialien, Medien und Arbeitsaufträgen

Frau Krüger versucht regelmäßig, die Ergebnisse der unterschiedlichen Diagnoseinstrumente als Grundlage für den Umgang mit den heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen, indem sie diese bei der Erstellung von Arbeitsmaterialien, Medien und Aufgabenstellungen berücksichtigt. So setzt sie beispielsweise in Unterrichtsphasen, in denen Musik hörend erfasst oder akustische Aufgaben bearbeitet werden müssen, mehrere mp3-Player ein, sodass sich Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim erschließenden Hören die Musikbeispiele mehrfach anhören können. Daneben verweist sie noch auf zusätzliche Arrangements für technisch, künstlerisch, sozial oder instrumental talentierte oder interessierte Kinder, die zusätzlich durch weiterführendes Material oder die Bereitstellung von technischen Gerätschaften angesprochen werden sollen.

Auch wenn die Rahmenbedingungen eine regelmäßige individuelle Förderung verhindern, so ist es in den Augen von Frau Krüger unabdingbar, der leistungsschwachen Schülergruppe neben leichteren Aufgabenstellungen auch gezielte Hilfestellungen wie unterstützende

Impulse, Wortbausteine, Satzanfänge oder die Erklärung wichtiger Begriffe bei der Bearbeitung der einzelnen Aufgabenteile zu geben. Ihrer Erfahrung nach gewinnen diese Schülerinnen und Schüler durch kleinschrittige Hilfestellungen schnell Sicherheit für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge:

„Und dann gibt es die andere Gruppe, die irgendwie das überhaupt nicht auf die Reihe bekommt. Und die brauchen dann eben so ein ganz Kleinschrittiges. Nummer eins – unterhaltet euch zuerst darüber, welches Tier ihr vertonen wollt. Nummer zwei – sammelt Ideen auf Kärtchen; auf dem gelben Kärtchen, wie ihr das vertonen wollt. Na ja, da gibt’s andere, die lachen sich über sowas tot, weil die das nicht brauchen.“ (Krüger, 60)

Daneben baut sie regelmäßig Gruppenarbeit ein, um die unterschiedlichen Fähig- und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler besser ansprechen zu können. Bei der Gruppenbildung achtet sie jedoch stets auf eine heterogene Zusammensetzung der Gruppen, um eine möglichst erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben durch alle Gruppen zu gewährleisten:

„Dass da jemand ist, der im Sozialverhalten relativ, ich sag mal, stark ist und [...] dass da Leute sind, die gut hören können, dass da Leute sind, die sich nicht so schwer damit tun, sowas auch aufzuschreiben, sowas zu verschriftlichen, sowas auch zu verbalisieren. Dass das irgendwie so eine gute Mischung hat von Leuten, die dann wirklich das Produkt irgendwie... ja, zu einem Erfolg führen.“ (Krüger, 42)

Schwierigkeiten hat Frau Krüger beim Umgang mit zwei sehr verschiedenen Schülergruppen, die sich in ihrer Einstellung gegenüber dem Musikunterricht, seinen Inhalten oder der Musik im Allgemeinen unterscheiden. Die eine Gruppe hat durch ihre außerschulischen musikpraktischen Erfahrungen eine reflektierte und „professionalisierte“ (Krüger, 2) Einstellung zur Musik. Für diese Gruppe ist die intensive Auseinandersetzung mit Musik ein wichtiger Bestandteil des Alltags und vielleicht sogar eine spätere berufliche Grundlage. Allerdings verschiebt Frau Krüger die Förderung dieser Schülergruppe, die fast immer aus Instrumentalisten besteht, häufig in den außerunterrichtlichen Teil des Musikunterrichts, da hier deren instrumentale oder vokale Fertigkeiten besser angesprochen werden können, wohl wissend, dass dies keine fachliche Förderung innerhalb des Musikunterrichts ersetzen kann. Obwohl auch die andere Gruppe täglich mit Musik in Berührung kommt, unterscheidet sich ihre Einstellung zur Musik doch enorm von der der Instrumentalisten:

„Das ist halt so diese eine Gruppe, die das eben einfach so als Medium nutzt, genauso wie Fernsehen oder so. [...] Ob ich da jetzt irgendwie, weiß ich nicht, mit denen Speed Metal mache oder, weiß ich nicht, irgendein Oratorium oder so, ne? Da gibt's gar keinen Unterschied in der Reaktion.“ (ebd.)

Diese beiden Schülergruppen gleichzeitig anzusprechen und zu motivieren, bezeichnet Frau Krüger als sehr schwierig und räumt ein, dass sie noch keine zufriedenstellende Antwort auf diese Herausforderung gefunden hat. Dennoch bemüht sie sich, durch die Wahl von passenden Unterrichtsthemen sowie spannenden oder provozierenden Unterrichtseinstiegen Interesse zu generieren.

Fazit

Das Belief System von Frau Krüger zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Musikunterricht ist durch zwei zentrale, sich ergänzende Überzeugungen geprägt. So versucht sie einerseits, die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler als wichtiges Element in ihren Unterrichtsvorbereitungen und -durchführungen anzuerkennen und bei Materialien, Medien, Methoden und Unterrichtsinhalten zu berücksichtigen. Dabei spielen nicht nur die heterogenen Interessen und Einstellungen zur Musik eine wichtige Rolle, sondern auch individuelle musikalische und überfachliche Kompetenzen. Andererseits nimmt sie unterschiedliche instrumentale Erfahrung der Schülerinnen und Schüler als das zentrale Heterogenitätsmerkmal wahr, welches ihrer Ansicht nach einen größeren Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler als alle anderen Heterogenitätsmerkmale besitzt. Nicht zuletzt wegen der heterogenen musikalischen Erfahrungen baut Frau Krüger viele unterschiedliche Lernangebote in ihren Musikunterricht ein, um möglichst viele Heterogenitätsmerkmale der Schülerinnen und Schüler ansprechen zu können. Allerdings werden individuelle Fördermaßnahmen nur sehr unregelmäßig eingesetzt, da dies für sie im regulären Unterricht nicht umsetzbar ist.

Rückblickend zeichnet sich das Belief System Frau Krüger durch die konstruktiven Selbstreflexionen sowie durch ihren beschriebenen ambitionierten und motivierten Umgang mit heterogenen Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht aus. Da ihre Überzeugungen zur Binnendifferenzierung sowie ihre vorgestellten Lernarrangements, Materialien und Lernziele umfang- und facettenreicher als bei allen anderen Lehrerinnen und Lehrern der

Anerkennungsgruppe sind, wurde sie als repräsentativer Fall der Anerkennungsgruppe vorgestellt. Doch auch die übrigen Lehrenden dieser Gruppe versuchen mit ihrer Form des Differenzierens, Förderns und Anerkennens bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern Interesse zu erzeugen, Schwächen abzubauen und individuelle Lernentwicklungen nachhaltig anzustoßen.

4.1.2 Ergänzende Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern der Anerkennungsgruppe

In der Kombination mit weiteren Überzeugungen von Herrn Friedrich, Herrn Claus und Herrn Schäfer, die im Interview mit Frau Krüger nicht oder nur am Rande thematisiert wurden, wird die Charakterisierung der Anerkennungsgruppe abgeschlossen. Diese drehen sich mit der Berücksichtigung der verschiedenen Potentiale, der Förderung von Instrumentalisten oder der Binnendifferenzierung vornehmlich um einen möglichst vielseitigen Umgang mit den heterogenen Schülervoraussetzungen. Obwohl die ergänzenden Überzeugungen nicht in allen Interviews in einem vergleichbaren Maße angesprochen wurden, finden sie sich dennoch in allen Belief Systems wieder, sodass hier trotzdem von gruppentypischen Überzeugungen gesprochen werden kann.⁶²

Die Potentiale der Schülerinnen und Schüler ansprechen

Das Belief System von Herrn Friedrich zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht ergänzt die Überzeugungen von Frau Krüger insofern, als er seine didaktischen Bemühungen sehr auf die unterschiedlichen musikalischen Potentiale der Schülerinnen und Schüler konzentriert:

„Ja gut, ich meine, es ist auf jeden Fall ein Ziel, wenn man jetzt diesen verschiedenen Schülergruppen nimmt, die ich beschrieben habe, dass die natürlich in ihren Bereichen entsprechend weiter gestärkt werden, in ihren Schwerpunktbereichen. Dass man also individuelle Fähigkeiten weiter fördert und vertieft.“ (Friedrich, 26)

⁶² Zur Funktion der ergänzenden Überzeugungen sei hier noch einmal auf den Abschnitt 3.5.4 verwiesen.

Dabei ordnet er die Schülerinnen und Schüler in drei unterschiedliche Gruppen ein, die sich über ihre jeweiligen Zugänge zu den Inhalten des Musikunterrichts differenzieren. Dazu gehören die „Praktiker“, die auf instrumentale oder vokale Erfahrungen zurückgreifen können, und die „Analytiker“, welche vorwiegend in der Oberstufe einen sehr analytischen Blick auf die Themen anlegen. Hinzu kommen noch die akustisch orientierten Schülerinnen und Schüler als dritte Gruppe, die nicht nur in ihrer Freizeit sehr viel Musik hören, sondern auch durch ihr exaktes Hören direkt mit einer Analyse beginnen können.

Um die Schülerinnen und Schüler in die unterschiedlichen Gruppen einteilen zu können, beobachtet sie Herr Friedrich in den jeweiligen Arbeitsphasen und führt Schülergespräche, um zusätzliche individuelle Wünsche in den Musikunterricht einbauen zu können:

„Und daraus erwächst natürlich dann für mich als Lehrer immer die Aufgabe, diese Unterschiede, sage ich mal, irgendwie fruchtbar zu machen und irgendwie so zum großen Ganzen zusammenzufügen, beziehungsweise, diesen verschiedenen Schülergruppen... allen zu ermöglichen, sich möglichst gut am Unterricht beteiligen zu können und auch alle ihre Interessen da irgendwie wieder zu finden, ihre Schwerpunkte setzen zu können und sich, ja, gut einbringen zu können im Unterricht.“ (Friedrich, 2)

Bei der praktischen Umsetzung dieses Ziels setzt Herr Friedrich neben angepassten Arbeitsblättern und Medienangeboten auch auf die gezielte Neujustierung von Unterrichtsthemen aus dem Lehrplan, die mit wenigen pädagogischen und didaktischen Ideen auf die fachlichen Bedürfnisse aller Gruppen ausgerichtet werden können:

„Ich sage jetzt mal ein Beispiel; in der Oberstufe vielleicht zur Filmmusik. Da kann ich sowohl einen analytischen Zugang finden, indem ich einen bestimmten Maintitle untersuche, ein bestimmtes Thema auseinandernehme. Ich kann die Schüler praktisch arbeiten lassen, indem ich sie eine kleine Filmszene unterlegen lasse. Und ich kann es eben auch hörend erschließen lassen. Oder man kann auch eine Filmmusik singen.“ (Friedrich, 4)

Herr Friedrich ist zwar der Meinung, dass die heterogenen Kompetenzen und Wissensstände der Schülerinnen und Schülern eigentlich die Etablierung von weiteren Gruppen notwendig machen. Allerdings ist es aktuell für ihn kaum möglich, die einzelnen Stärken und Talente seiner Schülerinnen und Schüler zu erfassen, da die Breite der unterschiedlichen Kompetenzen

und Fertigkeiten so groß ist, dass für ihn unklar ist, was überhaupt alles diagnostiziert und beobachtet werden kann und muss:

„Ich denke mal, das Fach Musik ist [...] es schwieriger. Weil ich so viele verschiedene Fähigkeiten und Bereiche hab, die da irgendwie einfließen. Im Fach Mathematik ist das eigentlich übersichtlicher. Klar kann ich da auch sagen, der hat jetzt vielleicht seine Stärken eher in der Geometrie und der andere kann besser Gleichungen umformen, ist in der Algebra stärker. Aber in Musik ist das noch was anderes. Die einzelnen Kompetenzen, die da irgendwie mit reinkommen, sind, glaub ich, verschiedener. Und somit da einen Überblick zu schaffen, fällt dann schon schwerer.“ (Friedrich, 34).

Zudem kommt noch erschwerend hinzu, dass sowohl die Anzahl der Unterrichtsstunden als auch die Vorbereitungszeit in seinen Augen viel zu gering sind. Daher versucht er, die Berücksichtigung der unterschiedlichen Potentiale in einer größeren Zeitspanne zu sehen, bei der jede Schülergruppe mitsamt ihren Wünschen und Interessen mindestens einmal pro Woche angesprochen wird. Aus den genannten Gründen ist es aus seiner Sicht auch kaum möglich, Aufgaben und Materialien an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Jedoch nutzt er ähnlich wie Frau Krüger vereinzelt individuell angepasste Aufgabenstellung in den Musikklausuren der Oberstufe.

Im Rückblick auf das Belief System von Herrn Friedrich kann festgehalten werden, dass die didaktische Einbindung der drei Schülergruppen für den Grad an Heterogenität steht, den er in seinem Musikunterricht regelmäßig und nachhaltig ansprechen und fördern kann. Eine genauere Differenzierung in noch kleinere Potenzialgruppen ist aus verschiedenen Gründen für ihn nicht möglich. Dazu zählt die Schwierigkeit, die individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erfassen und dann in den Musikunterricht einzubauen. Diese komplexe Kombination aus diagnostischen und didaktischen Anforderungen erscheint Herrn Friedrich umso anspruchsvoller, da diese Aspekte in seiner Referendariatsausbildung kaum vorkamen:

„Und ich denke, es ist ja wirklich eines der Fächer, wo der Unterschied dessen, was Schüler mitbringen, wirklich ziemlich hoch sein kann. Eben durch privaten Musikunterricht; dadurch, dass Musik viele als Hobby haben [...] während andere da nicht viel zu bieten haben. Das heißt, diese Diskrepanz aufzufangen und das dann auch irgendwie für den Musikunterricht fruchtbar zu machen, wie kann man das systematisch machen, das wäre natürlich schon ein Punkt gerade für die zweite Ausbildungsphase mal gewesen.“ (Friedrich, 44)

Die Überzeugung, dass der Umgang mit Heterogenität durch die Einteilung in mehrere kleine Schülergruppen mit vergleichbaren Merkmalen, musikalischen Vorlieben oder Voraussetzungen besser gelingen kann, findet sich bei allen Lehrenden der Anerkennungsgruppe. Zwar teilen nicht alle vier Lehrenden die Schülerschaft in die gleichen Gruppen wie Herr Friedrich ein, jedoch finden sich bei allen Lehrenden ähnliche Überzeugungen, dass eine Gruppierung der Lerngruppe zu etwas mehr Homogenität führt, welche im Musikunterricht besser berücksichtigt werden kann.

Förderung leistungsstarker und instrumental erfahrener Schülerinnen und Schüler

Die unterrichtliche Berücksichtigung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern und die damit verbundenen Herausforderungen für das Lehrerhandeln sind auch in den Interviews der übrigen Musiklehrerinnen und -lehrer der Anerkennungsgruppe immer wieder thematisiert worden. Neben dem Lerntempoduett und dem Einsatz von zusätzlichen Aufgaben oder Arbeitsblättern ermöglichen die Musiklehrenden den Instrumentalisten, die sehr häufig mit der Gruppe der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler gleichgesetzt werden, das Vorstellen ihres Instrumentes oder das Vorspielen anspruchsvoller Stimmen. Dieses Angebot umfasst dabei nicht nur die klassischen Instrumente, sondern auch elektronische Instrumente oder auch die Vorstellung einer Mischanlage.

Die Individualität der musikalisch erfahrenen Schülerinnen und Schüler nutzt Herr Schäfer nach eigenen Aussagen vornehmlich in musikpraktischen Phasen, in denen die heterogenen musikpraktischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler besonders wertvoll für den Musikunterricht sind. Während die einen noch die Melodie eines Werkes oder Liedes am Keyboard erlernen, versorgt er die Instrumentalisten schon mit weiteren, anspruchsvolleren Aufgaben. Dazu zählen das Einzustudieren eines Begleitmusters oder das Komponieren einer

Akkordbegleitung. Darüber hinaus versteht er die instrumental erfahrenen Schülerinnen und Schüler auch noch mit einer unterstützenden Funktion während gemeinsamer Musizierphasen:

„Wenn ich vorher weiß, da gibt es jemanden, der schon Klavier spielt, dann kann ich entweder dem schon eine weiterführende Aufgabe geben und sagen, guck mal, da, überleg dir mal eine Methode, wie wir jetzt vorgehen können beim Üben. [...] Dann ist der Schüler schon einen Schritt weiter und kann mir dann vielleicht in der Folgestunde ein bisschen zur Hand gehen.“ (Schäfer, 38)

An dieser Stelle des Interviews war eine konstruktive Atmosphäre zu spüren, die aus dem ehrlichen Nachdenken über die Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler resultierte. In Folge dessen berichtete Herr Schäfer selbstkritisch auch von der unterrichtsbegleitenden Diagnose als problematischem Aspekt des Umgangs mit Instrumentalisten im Musikunterricht:

„Weil man sie [die Instrumentalisten; F.L.] oft vergisst. [...] Weil vielleicht der Anteil derjenigen, auch, wenn es nur drei bis fünf sind, die da wirklich ganz, ganz wenig Ahnung von irgendwelchen Sachen haben, in der eigenen Wahrnehmung häufig schwerpunktmäßig gefördert werden müssen. [...] Weil man die Defizite leichter wahrnimmt als die Stärken.“ (Schäfer, 28; 32).

In diesem Interviewausschnitt tauchen zwei Parallelen zu Frau Krüger auf. Zum einen orientiert sich auch Herr Schäfer eher an den leistungsschwachen und den unerfahrenen Schülerinnen und Schülern, die bei ihm jedoch eher in der Minderheit sind. Dadurch kommt den Instrumentalisten eine deutlich geringere Beachtung zu, da sich Herr Schäfer sicher sein kann, dass sie die fachlichen Anforderungen meistern werden. Und genau bei dieser Defizitorientierung tritt die zweite Parallele zu Frau Krüger auf. Herr Schäfer räumt ein, dass er schnell zufrieden ist, wenn die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler gute Leistungen erbringen. Da er darum bemüht ist, dass die gesamte Lerngruppe die Aufgaben meistert, beschäftigt er sich bewusst mit den Schülerinnen und Schülern, die noch Probleme bei der Bearbeitung haben. Allerdings versäumt er nach eigenen Aussagen dann häufig, die Instrumentalisten mit angepassten und konstruktiven Zusatzaufgaben oder -materialien zu versorgen.

Dieser beschriebene unterrichtliche Spagat zwischen der Förderung der leistungsschwachen und der leistungsstarken Schülergruppen steht stellvertretend für alle Lehrenden der

Anerkennungsgruppe, der von einer Frage begleitet wird, die in den Interviews zwar so nie gestellt und demnach auch nicht beantwortet wurde, aber dennoch stets im Hintergrund mitschwang: Ist eine gleichzeitige Förderung der beiden Schülergruppen möglich oder muss man sich in den jeweiligen Unterrichtssituationen für die Berücksichtigung von nur einer Gruppe entscheiden?

Begleitende Probleme der Differenzierung

Wie an einer früheren Stelle schon ausgeführt, ist das Belief System zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht bei allen Musiklehrenden individuell ausgeprägt und spiegelt die jeweiligen Rahmenbedingungen des Musikunterrichts wider. So ist die Wahrnehmung von Heterogenität und das gesamte Belief System von Herrn Claus stark durch die soziale Zusammensetzung seiner Schülerschaft, das heterogene Musikinteresse der Schülerinnen und Schüler sowie die häufig fehlende Motivation für die Inhalte des Musikunterrichts geprägt. Direkt in der ersten Antwort des Interviews wird deutlich, dass das Desinteresse von einigen Schülerinnen und Schülern nicht nur ein ernst zu nehmendes Handlungsproblem des täglichen Musikunterrichts von Herrn Claus darstellt, sondern auch großen Einfluss auf seinen Umgang mit Heterogenität hat:

„Es gibt immer einen Teil, der da keine Lust drauf hat. Das ist so das generelle, größte Problem, was ich an der Schule hab, dass das generelle Interesse an dem Fach Musik bei manchen überhaupt nicht vorhanden ist. Für die ist Musik der mp3-Player, den schalte ich an und aus und lade mir Sachen aus dem Netz. Punkt. Mehr wollen die auch gar nicht wissen. Dagegen kämpft man an. Man hat eigentlich schon verloren, bevor man in die Klasse reinmarschiert.“ (Claus, 3)

Herr Claus ist sich sicher, dass die fehlende Motivation unter anderem aus der geringen Schnittmenge vom privaten Musikgebrauch der uninteressierten Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten des Musikunterrichts herrührt. Aus diesem Grund versucht er, regelmäßig Themen und Unterrichtsgegenstände zu berücksichtigen, die näher an der musikalischen Lebenswelt der Schülerschaft liegen. Darunter fallen Unterrichtsreihen wie die Entwicklung und Funktionsweise von mp3-Dateien, das Bedienen eines Mischpultes, die Aufgaben und Funktionen der GEMA oder verschiedene Musikbeispiele aus der Rock- und Popmusik. Allerdings kann er dadurch nicht immer ein Interesse für die vielen weiteren Inhalte des

Musikunterrichts generieren. Eine Erklärung dafür sieht Herr Claus in den Ergebnissen einer nicht näher beschriebenen wissenschaftlichen Studie, dass das Grundinteresse an Musik⁶³ und am Erlernen von Instrumenten stark mit dem sozialen Status korreliert. Da es seiner Ansicht nach unmöglich ist, die kulturellen Gepflogenheiten des Elternhauses zu ändern, liegt es nun an ihm, dem fehlenden Interesse dieser Schülergruppe entgegenzutreten und deren Erwartungen an den Musikunterricht zu berücksichtigen:

„Wenn es zuhause nur darum geht, dass jeden Tag Essen auf den Tisch kommt, dann ist ein Fach wie Musik sowas weit weg, vom Bewusstsein auch der Eltern einfach, dass das natürlich bei den Schülern natürlich genauso ist.“ (Claus, 6)

Auf der einen Seite muss Herr Claus damit umgehen, dass manche Schülerinnen und Schüler gelangweilt Zeitschriften lesen oder den Musikunterricht regelmäßig stören, und auf der anderen Seite trifft er auf Mitschüler, die gerne in den Unterricht kommen und etwas lernen oder gemeinsam musizieren wollen. Dieser ständige Balanceakt zwischen den heterogenen Erwartungen sowie der teils fehlenden Dankbarkeit für seine unterrichtlichen Bemühungen wirkt sich auch spürbar auf seine Zufriedenheit und Motivation aus.

„Da muss man manchmal auch sich selbst dann ein bisschen schützen. Wenn man da nur mit Frust aus dem Unterricht rausgeht und dich aufreibst und versuchst, Schüler dazu zu bewegen, Musik gut zu finden, was du nicht kannst, da wird man, glaube ich, auch auf Dauer irgendwie krank dran. Man muss also da irgendwann auch einen Schnitt machen und sagen, so die wollen nicht. (..) Und so ist es jetzt einfach und ich reib mich da jetzt nicht daran auf. Dann verwaltet man die nur noch und (..) beurteilt die dann halt im Zeugnis und (..) so ist es dann.“ (Claus, 52)

Dieser Aspekt des Umgangs mit Heterogenität stellt anscheinend nicht nur eine große didaktische Herausforderung dar, sondern geht auch an die psychische Substanz von Herrn Claus. Trotz seiner Ziele, Verständnis für das fehlende Interesse mancher Schülerinnen und Schüler aufzubringen und regelmäßig schülerbezogene Themen in seinen Musikunterricht einzubauen, kann er nicht die Aufmerksamkeit und Offenheit aller Schülerinnen und Schüler für das Fach oder seinen Unterricht gewinnen. Daher fährt es dieses Engagement an einem bestimmten Punkt der Enttäuschung und der Gesundheitsgefährdung zurück. Für die undisziplinierten und

⁶³ Auch wenn Herr Claus hier von Musik spricht, so kann im Sinne des Kontextes davon ausgegangen werden, dass er hier klassische Musik meint.

uninteressierten Schülerinnen und Schüler bleiben dann häufig nur noch schlechte Zeugnisnoten übrig:

„Da habe ich teilweise Sechsen verteilt, weil die gar nichts, selbst in Referatsvorbereitungen oder Stationsarbeiten haben die Mopedzeitschriften gelesen und (...) waren auch nicht zugänglich.“ (Claus, 26)

Alle Lehrenden der Anerkennungsgruppe sprechen Probleme mit uninteressierten oder unmotivierten Schülerinnen und Schülern in ihren Interviews an. Wenngleich nicht alle vergleichbare Emotionen wie Herr Claus beschreiben, so ist ihnen doch gemein, dass sie sich dennoch um die Aufmerksamkeit und das Interesse dieser Schülergruppe bemühen. Materialien und Themen werden extra für sie ausgesucht oder auf sie ausgerichtet oder das persönliche Gespräch gesucht, um Ursachen dieser Haltung zu erfahren. Viele Lehrenden der anderen beiden Gruppen verweisen an dieser Stelle auf ein viel geringeres Engagement in Bezug auf diese Schülergruppe.

Resümee der ergänzenden Überzeugungen

Das Ziel, möglichst viele Heterogenitätsmerkmale der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Musikunterricht anzusprechen, benötigt nach Ansicht der Lehrenden einerseits eine genaue und regelmäßige Diagnose, die für sie sehr herausfordernd und komplex erscheint. Zum anderen führt ein größeres Wissen über die Merkmale, Interessen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler zu dem Anspruch, diese auch im Musikunterricht regelmäßig zu berücksichtigen, was in ihren Augen nicht minder anspruchsvoll ist. In Folge dessen werden in den vorgestellten Beliefs der übrigen Lehrenden der Anerkennungsgruppe unterschiedliche Spannungsfelder im Rahmen der Differenzierung deutlich. So bezeichnen alle Lehrenden nicht nur das Fördern der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler als Herausforderung, sondern ebenso die unterrichtliche Einbeziehung derjenigen, die gelangweilt dem Musikunterricht folgen. Dazu kommt noch, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene musikbezogene Potentiale und Zugänge besitzen, die ebenfalls berücksichtigt werden müssen. Alle Anforderungen können nach Aussagen der Lehrenden jedoch nicht innerhalb einer Doppelstunde bedient werden, sondern können nur im Verlauf der Unterrichtsreihe mit zeitlichem Abstand berücksichtigt werden.

4.2 Die Aktivierungsgruppe

Die Hauptüberzeugung der Aktivierungsgruppe ist, bei allen Schülerinnen und Schülern durch musikpraktische Phasen Spaß an der Musik sowie an dem eigenen Musizieren zu wecken. Gleichzeitig sollen nicht nur die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler durch das gemeinsame Singen oder Musizieren angemessen berücksichtigt, sondern auch Interesse und Motivation für die übrigen Themenfelder des Musikunterrichts geweckt werden. Darüber hinaus spielen auch körperliche Aspekte bei der Musikwahrnehmung sowie das bewusste Hören von Musik eine zentrale Rolle bei den Musiklehrenden der Aktivierungsgruppe.

Es wäre nicht angemessen, ihre Ziele einfach mit dem Oberbegriff „Musik machen“ (vgl. Lehmann-Wermser 2008, S. 120f) oder die Gruppe als „Praxisgruppe“ zu beschreiben. Zu den Schwerpunkten ihres Musikunterrichts gehört Singen, Komponieren, Improvisieren, Klassenmusizieren oder verschiedene Rhythmusübungen. Diese musikpraktischen Schwerpunkte sind unter anderem auch Merkmale des aufbauenden Musikunterrichts (vgl. Jank 2009, S. 75). Allerdings erwähnt nur Herr Damm, dass er nach diesem didaktischen Konzept unterrichtet, weshalb davon ausgegangen wird, dass die anderen Lehrenden ihren Musikunterricht eben nicht an diesem Konzept orientieren. Daher taucht dieses Konzept auch nicht im Gruppennamen auf. Vielmehr soll im Nachfolgenden der Begriff der musikpraktischen Aktivierung benutzt werden, der sich als Ergänzung oder auch Türöffner zur kognitiven Aktivierung versteht, da das Fach Musik spezifische Eigenschaften und Aspekte wie eben das Musizieren, die besondere Rolle des Hörens oder auch emotionale Dimensionen besitzt, die man in dieser Form nur hier antrifft. Daher orientiert sich diese Begriffswahl an der Definition von Heike Gebauer, die in ihrer Definition von kognitiver Aktivierung die musikspezifischen Bereichen und Kompetenzfeldern des Musikunterrichts berücksichtigt:

„Für die Konzeptualisierung ‚kognitiv aktivierenden‘ Lehrerhandelns im Musikunterricht folgt, dass das Konstrukt über die im engen Sinne kognitive Lernebene im Musikunterricht hinaus zu denken und im weiteren Sinne die ästhetisch-affektive, musikpraktisch-handelnde und soziale Erfahrungs- und Lernebene einschließen muss.“ (Gebauer 2011, S. 34)

Der Aktivierungsbegriff soll im Nachfolgenden jedoch in erster Linie als musikpraktische Aktivierung verstanden werden und eine Unterform der kognitiven Aktivierung darstellen, da die Schülerinnen und Schüler unter Rücksichtnahme auf ihre individuellen Fähigkeiten vor

allem musikpraktisch aktiviert werden.⁶⁴ Unter Berücksichtigung des ausgeprägten musikpraktischen Schwerpunktes der vier Musiklehrenden dieser Gruppe findet sich der Aktivierungsgedanke daher auch in dem Gruppennamen wieder.

Allen Musiklehrenden der Aktivierungsgruppe ist gemein, dass sie der Heterogenität der Schülergruppen positiv gegenüber stehen. Sie verweisen zwar alle auf die damit verbundenen didaktischen Herausforderungen, die das Unterrichten enorm verkomplizieren, jedoch erkennen sie in der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler durchaus Positives und Bereicherndes für den Musikunterricht. Diese Unterschiedlichkeit wird jedoch nur selten durch eine zielgerichtete Diagnose begleitet. So setzt keiner der vier Musiklehrenden neben Notizen zu Unterrichtsgesprächen und Vorstellungsrunden zu Beginn des Schuljahres noch weitere diagnostische Instrumente ein, um die individuellen musikalischen oder instrumentalen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler oder weitere Heterogenitätsmerkmale zu erfassen. Gleiches gilt auch für den Einsatz binnendifferenzierender Materialien und Aufgaben, der im Vergleich mit den Lehrenden der Anerkennungsgruppe als weniger oft vorkommend beschrieben wird. Sie beschränken sich auf zusätzliche Aufgaben für schnelle Schülerinnen und Schüler, das Einsetzen von Instrumentalisten als Experten oder das ‚Einbauen‘ von musikalischen Interessen in den Unterricht, sofern der Aufwand begrenzt ist. Eine weitergehende Ausrichtung ihres Musikunterrichts auf die Bedürfnisse ihrer heterogenen Schülergruppen kann aus Zeitmangel nicht umgesetzt werden.

Der musikpraktische Schwerpunkt, der vorrangig auf die Schülerinnen und Schüler ohne Instrumentalerfahrung ausgerichtet ist, sorgt teils gewollt, teils ungewollt für eine Reduzierung der musiktheoretischen Phasen im Musikunterricht. Der Fokus liegt in den Unterrichtsstunden vornehmlich auf dem Abbau von Vorbehalten, Ängsten und der Scheu vor dem Musizieren oder Singen. Dabei helfen dann auch die instrumental erfahrenen Mitschüler, die in den musikpraktischen Phasen häufig eine helfende und unterstützende Funktion übernehmen. Zusätzlich bekommen diese Instrumentalisten regelmäßig herausfordernde Instrumentalstimmen oder dürfen ihr Instrument der Klasse vorstellen.

Welchen Einfluss die musikalischen Vorerfahrungen der Instrumentalisten auf den Musikunterricht und den Lernerfolg besitzen können, wird von den Lehrenden unterschiedlich und stellenweise widersprüchlich beurteilt. Auf der einen Seite berichten sie davon, dass die

⁶⁴ Ohne auf die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen der „Musikpraxis“ näher einzugehen, wird hier der Begriff mit der Bedeutung des musikalischen Handelns nach Werner Jank gleichgesetzt: „Musikalische Lernprozesse sollen vom Zusammenspiel der drei Grundbereiche musikalischen Handelns ausgehen: sich bewegen, Hören und Klänge erzeugen bzw. gestalten.“ (Jank 2009, S. 75)

unterschiedlichen musikbezogenen Voraussetzungen zwischen den Schülerinnen und Schülern beim gemeinsamen Musizieren nicht so deutlich in den Vordergrund treten, was die Lerngruppe homogener erscheinen lässt. Zudem warnen sie vor dem Vorurteil, dass die Instrumentalisten automatisch bevorteilt sind und zu den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gehören. Dies wird in Situationen wie dem Improvisieren deutlich, in denen sie ihre eigene Instrumentalbildung hemmt. Auf der anderen Seite dokumentieren ihre Beschreibungen jedoch, dass Instrumentalisten Vorteile unter anderem beim Notenlesen, Rhythmisieren, Analysieren und beim Lesen einer Partitur besitzen:

„Viele, die natürlich im Schlaf die Noten benennen können, es ihnen egal ist, ob ich Violin-, Bass oder Bratschenschlüssel ihnen vorlege, so ungefähr; jetzt mal extrem gesprochen; und andere, die noch das G im Violinschlüssel suchen müssen und nachher froh sind, es gefunden zu haben. Das ist extrem, finde ich. Und das zieht sich dann natürlich durch andere analytische Bereiche wie Rhythmus lesen und mal einfache harmonische Strukturen erkennen.“ (Ende, 22)

Die Notwendigkeit von zwei repräsentativen Fällen

Wie in Abschnitt 3.5.4 schon ausgeführt, soll das Belief System des repräsentativen Falls eine möglichst große Übereinstimmung mit den charakteristischen Merkmalen der jeweiligen Gruppe besitzen. Aufgrund der verschiedenen musikpraktischen Ansätze ist es in der Aktivierungsgruppe nicht möglich, einen einzelnen repräsentativen Fall vorzustellen, da es eben nicht den einen Ansatz der musikpraktischen Aktivierung gibt, der stellvertretend für die Überzeugungen der Aktivierungsgruppe steht. Für solch eine Situation schlägt Kuckartz die „Bildung eines aus mehreren prototypischen Fällen ‚komponierten‘ idealtypischen Konstrukts“ (Kuckartz 1988, S. 224) vor. Diese Möglichkeit erscheint aufgrund der Wahl des Belief-Konzepts für die vorliegende Untersuchung jedoch unpassend, weshalb zwei sich ergänzende repräsentative Fälle vorgestellt werden sollen. Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunkte besitzen beide Lehrenden allerdings ein paar wenige Überzeugungen, die nicht repräsentativ für die Aktivierungsgruppe sind. Bei Frau Jost ist es ihre Überzeugung zum Umgang mit Schülerinnen und Schüler, die einen Migrationshintergrund besitzen, die in dieser Form von keinem anderen der Lehrenden so geäußert wird. Die im Interview beschriebene Orientierung von Herrn Damm am aufbauenden Musikunterricht unterscheidet sich trotz der gemeinsamen Grundausrichtung

einer musikpraktischen Aktivierung von den übrigen Lehrenden der Gruppe. Auch seine Überzeugung, dass man alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer musikalischen Vorbildung gleich unterrichten kann, steht nicht stellvertretend für alle Musiklehrerinnen und -lehrer der Gruppe. In der Summe ihrer zentralen Überzeugungen können die Belief Systems von Frau Jost und Herrn Damm die Charakteristik der Aktivierungsgruppe jedoch sehr gut abbilden. Darüber hinaus werden im anschließenden Abschnitt noch vier weitere Überzeugungen der anderen Lehrenden dieser Gruppe ergänzt, die die Vorstellung inhaltlich abrunden.

4.2.1 Frau Jost – „Dass man möglichst viel [...] Lernatmosphäre schafft, die den Schülern Möglichkeit gibt, mitzuarbeiten.“⁶⁵

Im Belief System von Frau Jost bildet die musikpraktische Aktivierung die Grundlage für die Heranführung der Schülerinnen und Schüler an die Themen und Inhalte des Musikunterrichts. Zudem sorgt eine produktive Lernatmosphäre ihrer Ansicht nach dafür, dass die heterogenen Voraussetzungen der Kinder nicht so stark ins Gewicht fallen. Die beiden zentralen Heterogenitätsmerkmale, die sie darüber hinaus in ihrem Musikunterricht beobachtet, sind die kulturelle Herkunft und die musikalische Sozialisation der Schülerinnen und Schüler.

Nachdem sich Frau Jost gegen eine berufliche Zukunft als Simultandolmetscherin und Berufsmusikerin entschieden hatte, stand für sie fest, Englisch- und Religionslehrerin zu werden. Jedoch war sie von den ersten Erfahrungen des Theologiestudiums an der Universität enttäuscht und suchte daher nach einem alternativen Fach, denn nach wie vor stand das Berufsziel Lehramt nicht zur Disposition. Trotz anfänglicher Bedenken endete die Suche bei ihrem größten Hobby:

„Musik war das, was ich nie machen wollte. Ich konnte bis zum meinem 20. Lebensjahr nicht Klavier spielen, ich hab Geige und Waldhorn gespielt, leidenschaftlich gerne. Und hab aber gesagt, das ist ein Hobby und kein Beruf. Und Musik in der Schule konnte ich mir eigentlich nicht vorstellen.“ (Jost, 82)

⁶⁵ Jost, 52

Frau Jost ließ es auf einen Versuch ankommen und war in den ersten Semestern sehr schnell von der Schulmusik mitsamt ihren vielfältigen Inhalten angetan und blieb bei dieser Entscheidung. Zudem wurde ihr bewusst, dass sie auf diese Weise ihre Leidenschaft für die Musik und für das Musizieren an viele Schülerinnen und Schülern weitergeben konnte. Mittlerweile unterrichtet Frau Jost seit über sechs Jahren als Studienrätin die Fächer Englisch und Musik an einem städtischen Gymnasium.

Zentrales Belief: Musikpraktische Aktivierung als Türöffner zum Musikunterricht

Das nachfolgende Zitat dient als eine Art einleitender Impuls, welcher die didaktische und pädagogische Motivation von Frau Jost beschreibt und einen roten Faden für die Vorstellung des anschließenden Belief Systems darstellt:

„Wie kriege ich das als Unterrichtender hin, den Schülern auch theoretische Zusammenhänge natürlich zwar praktisch, aber wie [...] kriege ich das hin, denen das viel deutlicher klarzumachen, sodass das für die nicht auf den ersten und auch zweiten und manchmal auch noch dritten Blick wie so ein Buch mit sieben Siegeln erscheint, sondern dass das für die klarer wird.“ (Jost,76)

Die Grundidee ihres Ansatzes ist, dass sie auch theoretische Unterrichtsinhalte, wie Harmonie- oder Formenlehre, musikpraktisch vermitteln möchte, um dadurch die Angst vor dem fachlichen Anspruch der Themenfelder abzubauen sowie ein gesteigertes Interesse am Musikunterricht und seinen Inhalten zu erreichen. Ein zweites Ziel, welches in dem Zitat nur am Rande, dafür aber an anderen Stellen des Interviews umso deutlicher angesprochen wird, ist der intensive Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die bislang noch wenig oder gar keine instrumentalen Erfahrungen gemacht haben, sodass sie durch ihren fachlichen Rückstand nicht abgehängt werden. Daher setzt sie neben ihren eigenen, später beschriebenen Förderangeboten auch die erfahrenen Schülerinnen und Schüler ganz gezielt in Gruppenarbeiten ein, um ihre Mitschüler zu unterstützen:

„Oder, dass man natürlich auch sagt, man lässt Schüler, die Instrumente spielen, mit Schülern arbeiten, die keine Instrumente spielen. Wenn es jetzt um praktische Sachen geht, oder halt in der Theorie, da können sich natürlich auch mit Sicherheit gerade Klavier spielende Schüler viel besser helfen als welche, die völlig unbedarft sind.“ (Jost, 46)

Es ist nicht die Beobachtung von Frau Jost, dass Pianisten durch ihr Fachwissen und ihre Kompetenzen gut als Unterstützer eingesetzt werden können, die in diesem Zitat besonders hervorsticht. Vielmehr ist es die beschriebene Situation, dass es neben diesen gut ausgebildeten Instrumentalisten Mitschüler gibt, die anscheinend keinerlei Wissen mitbringen. Wenngleich die Worte „völlig unbedarft“ vermutlich etwas zu hart gewählt sind, bleibt die Erkenntnis zurück, dass Frau Jost hier eine extreme Heterogenität beim Fachwissen und bei praktischen Fähigkeiten beschreibt. Ausgehend von dieser Erkenntnis, versucht sie in solchen Situationen gezielt die „Nichtmusiker“ (Jost, 54) durch eine produktive Lernatmosphäre musikpraktisch zu aktivieren, um dadurch auch eine Offenheit für die bislang unbekannt Themen und musikpraktischen Herausforderungen des Musikunterrichts zu erzeugen.

Das Belief System von Frau Jost

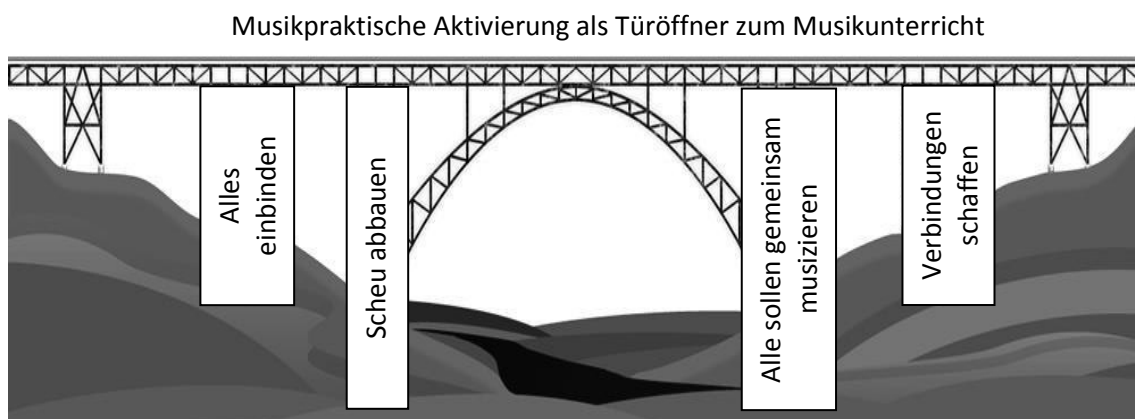


Abbildung 13: Belief System von Frau Jost

Im Folgenden werden die vier wichtigsten Überzeugungen von Frau Jost vorgestellt, die alle mit ihrer zentralen Überzeugung zur musikpraktischen Aktivierung verbunden sind. Im Einzelnen sind dies:

- „Zum einen versuche ich natürlich, alles einzubinden, was so da ist“
- Durch musikpraktische Übungen die Scheu vor dem Musikunterricht nehmen
- Das gemeinsame Musizieren aller Schülerinnen und Schüler als wichtiges Ziel
- Musikpraxis mit den weiteren Inhalten des Musikunterrichts verknüpfen

„Zum einen versuche ich natürlich, alles einzubinden, was so da ist.“ (Jost, 4)

Dieser In-vivo-Kode⁶⁶ steht für eine wichtige Grundhaltung Frau Josts zum Umgang mit Heterogenität. So ist es ihr Ziel, nicht nur die am Musikunterricht interessierten Schülerinnen und Schüler anzusprechen, sondern gerade auch diejenigen, die entweder kaum musikbezogene Erfahrungen sammeln konnten oder die dem Musikunterricht kritisch gegenüber eingestellt sind. Zudem sollen alle Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass sie ein wichtiger Teil des Musikunterrichts sind und jederzeit ihre Ideen, Wünsche und Vorschläge einbringen können:

„Und dass man den Schülern grundsätzlich auch vermittelt, dass man sie, so wie sie sind, ernst nimmt und sie so auch respektiert. Und dass das kein Problem für einen selber ist. Denn dann ist es oftmals so, dass die Schüler dann hinterher sagen, ja, man hatte ja wenigstens nicht das Gefühl, man muss hier mit Angst rein oder raus, denn das spielt ja dann auch schon mal eine Rolle.“ (Jost, 68)

Selbst Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, dass sie keine Lust auf Musik haben, sind für Frau Jost kein Grund, enttäuscht oder verärgert zu sein. Vielmehr versucht sie durch ein Gespräch mit den jeweiligen Schülerinnen und Schülern den Grund für ihre Ablehnung sowie persönliche Wünsche für eine interessantere Unterrichtsgestaltung zu finden, sodass anschließend wieder das gemeinsame Erleben von Musik sowie der Spaß am Musikunterricht im Vordergrund stehen können. Gerade bei solchen Kindern hat es nach Ansicht von Frau Jost einen positiven Effekt auf den Abbau der Ablehnung, wenn man ihre Lieblingsmusik, Wunschthemen oder einfach mal etwas Außergewöhnliches wie die Analyse einer Fußballhymne in den Musikunterricht einbaut. Durch die Annäherung an ihre Lebenswelt können sie sich viel besser mit den Themen des Musikunterrichts anfreunden und legen dadurch ihre Skepsis und Zurückhaltung immer mehr ab.

⁶⁶ Ein In-vivo-Kode ist ein direktes Zitat, welches gleichzeitig die Funktion eines Kodes im Sinne der Grounded Theory übernimmt (vgl. Breuer 2010, S. 78).

Der angesprochene respektvolle Umgang innerhalb des Musikunterrichts muss in ihren Augen auch von den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden, egal wie ausgereift ihre fachlichen Voraussetzungen oder wie unterschiedlich ihre musikalischen Interessen sind. So sollen sie unter anderem in Gruppenarbeiten erfahren, dass jeder etwas beitragen kann und man sich gegenseitig hilft und unterstützt. Dieses Grundprinzip gilt auch für diejenigen unter ihnen, die in ihrem Elternhaus mit einer anderen Musikkultur aufgewachsen sind und daher erst wenige Erfahrungen mit den Themen des Musikunterrichts gesammelt haben:

„Und man dann natürlich schauen muss, wie kann ich den Kindern das bekanntmachen, beziehungsweise sie damit vertraut machen, dass sie nicht das Gefühl haben, es wird über ihren Kopf hinweg gesprochen. Sondern sie bekommen es dann in der Schule mit, was sie vorher verpasst haben – in Anführungsstrichen nur „verpasst“, weil sie zuhause natürlich andere Sachen kennen gelernt haben.“ (Jost, 10)

Für Frau Jost ist es eine wichtige Aufgabe des Musikunterrichts, den Schülerinnen und Schülern, die in ihren Elternhäusern nicht oder nur teilweise mit musikalischen Traditionen oder Liedern aus Deutschland aufgewachsen sind, die Chance zu eröffnen, diese Erfahrungen nachzuholen. Dadurch brauchen sie sich dann auch nicht mehr ausgeschlossen zu fühlen. Die „anderen Sachen“, die Frau Jost hier ebenfalls anspricht, werden ebenfalls in den Musikunterricht eingebaut. So ermöglicht sie diesen Kindern, Musikbeispiele oder andere kulturelle Traditionen vorzustellen, die dann im weiteren Verlauf des Schuljahres in die Themenfelder des Musikunterrichts eingebaut werden. So fühlen sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur gut aufgenommen und respektiert, auch der reguläre Musikunterricht wird nach Ansicht von Frau Jost dadurch fachlich sehr bereichert.

Des Weiteren hat Frau Jost die Erfahrung gemacht, dass sich manche Schülerinnen und Schüler stellenweise nicht trauen, dem Lehrenden ihre Wissenslücken oder Probleme beim Verstehen oder Musizieren aus Angst vor schlechten Noten zu zeigen. Sie versucht diese Zurückhaltung durch eine Vertrauensbasis zu lösen, bei der alle Beteiligten vorurteilsfrei von ihren Problemen und ihren fachlichen Interessen berichten können. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler zum einen gezielter an ihren Problemen und Defiziten arbeiten und zum anderen kommt Frau Jost ihrem Ziel näher,

„dass diejenigen Schüler, die sonst sagen, kann ich nix mit anfangen, vielleicht doch eine Verknüpfung erkennen, die vorher für sie so nicht da gewesen ist“ (Jost, 52).

Durch musikpraktische Übungen die Scheu vor dem Musikunterricht nehmen

Eine Beobachtung von Frau Jost ist, dass viele Schülerinnen und Schüler dem Musikunterricht und seinen Inhalten eher skeptisch und ablehnend begegnen, da es für sie ungewohnt und unangenehm ist, alleine oder mit anderen musizieren oder singen zu müssen. Auch wenn diese Scham vor allem bei Jugendlichen auftritt, ist es Frau Jost ein großes Anliegen, dass die kompletten Lerngruppen der Oberstufe miteinander musizieren und singen:

„Sei es, dass mal ein Schüler irgendein Instrument spielt und wir was dazu singen. Oder ich spiele selber; ich bin ja nun kein Hauptfachpianist, aber trotzdem, egal, da müssen sie durch. Und dann auch mal mehrstimmig zu singen und zu sagen, das ist nicht peinlich, sondern das ist einfach eine Art, miteinander umzugehen und das ist schön.“ (Jost, 38)

Dass die Schamgrenze mit zunehmendem Alter spürbar steigt und viele Jugendlichen eine deutliche Abwehrhaltung gegenüber den praktischen Themen des Musikunterrichts entwickeln, liegt ihrer Ansicht auch daran, dass die heterogenen instrumentalen Voraussetzungen gerade diejenigen hemmen, die noch kaum musikpraktische Erfahrungen oder Kompetenzen sammeln konnten. Haben diese Schülerinnen und Schüler aber ihre anfängliche Zurückhaltung erst einmal abgelegt, beobachtet Frau Jost regelmäßig, dass sich viele von ihnen sowohl in der Praxis immer mehr zutrauen und ausprobieren als auch eine stärkere Bindung zum Musikunterricht aufbauen. Sofern diese Heranführung geglückt ist, kommt es nicht selten vor, dass bislang unentdeckte Talente aufblitzen und neue Vorlieben, musikalische Interessen oder Hobbies entstehen.

Gerade weil die Instrumentalisten sowie die Sängerinnen und Sänger einen fachlichen Schritt weiter als ihre Mitschüler sind und keine große Hemmschwelle vor der Musikpraxis besitzen, werden sie von Frau Jost in musikpraktischen Unterrichtsphasen sehr gezielt eingesetzt:

„Dass man diese Leute nutzt, um zum Beispiel, wenn es um Erklärungen von Rhythmen geht, da können die einem ja auch ganz anders weiterhelfen, als man das als Lehrer tut, weil die Schüler auch untereinander ganz anders erklären würden. [...] Und natürlich, dass man trotzdem sagt, auch wenn die Schüler irgendwas toll können, lasst euch nicht abschrecken, das hat nichts zu sagen, ihr könnt trotzdem mitmachen.“ (Jost, 48)

Selbst in diesem Zitat, in dem Frau Jost eigentlich die leistungsstärkeren Kinder fokussieren möchte, lenkt sie den Blick wieder schnell auf die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler zurück. Diese Rückbesinnung verdeutlicht einmal mehr die didaktische Gewichtung im Musikunterricht von Frau Jost. In erster Linie geht es ihr um die Aktivierung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die bislang noch kaum Erfahrungen mit Musik gemacht haben. Leider bleibt unklar, wie Frau Jost die instrumental oder musikpraktisch erfahrenen Kinder und Jugendlichen in ihrem Musikunterricht bis auf die erwähnte Unterstützerfunktion fördert oder in ihrem Musikunterricht berücksichtigt. Allerdings ist es kein Zufall, dass Frau Jost nur an wenigen Stellen des Interviews auf die unterrichtliche Einbindung oder Förderung der leistungsstarken oder außerschulisch geförderten Schülerinnen und Schüler eingeht. Vielmehr ist dies die Konsequenz aus einigen zentralen Überzeugungen, die fast alle die „Nichtmusiker“ in solchen Situationen in den Mittelpunkt des Musikunterrichts rücken und die Instrumentalisten in den Hintergrund drängen.

Das gemeinsame Musizieren aller Schülerinnen und Schüler als wichtiges Ziel

Wie an früheren Stellen des Portraits schon deutlich wurde, ist sich Frau Jost darüber im Klaren, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die schon musikpraktische Erfahrungen mit in den Musikunterricht bringen, einen Vorsprung gegenüber den musikalisch unerfahrenen Mitschülern besitzen. Daher sieht sie das fachliche Heranführen der unerfahrenen oder leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler als unumgänglich an:

„Und dann versuche ich natürlich, das alles unter einen Hut zu bringen; nämlich zum einen zu gucken, was gibt's an Unterschieden, und dann, wie kann man die Unterschiede so einbauen, dass die für die Kinder hinterher nicht mehr so groß sind, sondern dass die das Gefühl haben, sie sind alle Teil im gleichen Unterricht und es werden nicht Teile von ihnen ausgeschlossen.“ (Jost, 4)

Das Einbauen der Unterschiede ist dabei aber nicht nur auf die praktischen Elemente des Musikunterrichts beschränkt. So findet sich neben regelmäßigen Wiederholungen der relevanten musiktheoretischen Inhalte auch eine Anpassung der Fachsprache wieder, um niemanden durch den zu frühen Gebrauch von Fachbegriffen abzuhängen. Aus diesem Grund nutzt Frau Jost die ersten Stunden einer Unterrichtsreihe dazu, die musikalischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ansatzweise zu homogenisieren:

„Die meisten Kinder spielen kein Instrument. Also kann man dann sagen, es spielt keine Rolle, wir probieren es jetzt mal aus. Und alle starten erst mal am Punkt Null und haben die Möglichkeit, zu gucken, kriege ich das hin oder kriege ich das nicht hin. Und dann sind manche anderen Unterschiede dann nicht mehr so deutlich. Sondern die sind so ein bisschen ausgeglichener dann.“ (Jost, 24)

In diesem Zitat wird deutlich, dass Frau Jost die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern zu Beginn einer musikpraktischen Arbeitsphase bewusst ignoriert, indem sie die fachlichen Stärken und Erfahrungsvorsprünge der Mitschüler zunächst nicht berücksichtigt. Daher ist ihr Fazit wenig überraschend, denn wenn man die Unterschiede außen vor lässt, wirkt eine Lerngruppe sehr homogen. Ähnlich wie in den Kursen und Klassen von Frau Krüger sind die Instrumentalisten in der Minderheit. Allerdings rechtfertigt dies keineswegs ein Ignorieren ihrer Voraussetzungen. Im weiteren Verlauf des Schuljahres setzt sie die instrumentalen Erfahrungen einzelner Schülerinnen und Schüler beim Musizieren dann wieder gezielt ein:

„Und zwar, wenn es um, sagen wir mal, um Musikstücke geht, wo man jetzt jemanden braucht, der irgendeine... wie soll ich sagen... so eine Führungsrolle übernehmen soll. Zum Beispiel, er soll eine Melodie spielen oder ein kleines Begleitmuster; wie auch immer. Dann könnte man den Schüler, der ja vielleicht Klavier oder auch Gitarre spielt, dahingehend positiv nutzen, als dass man sagt, die Rolle übernimmst du, du bist das Fundament, und alle anderen sortieren sich mit ein und begleiten und haben dann im Rahmen ihrer Möglichkeit dann die Chance, auch mitzumachen.“ (Jost, 26)

Rückblickend kann man festhalten, dass Frau Jost die ausgeprägten musikalischen Voraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler anfänglich nicht berücksichtigt, um die unerfahrenen Mitschüler, die zu diesem Zeitpunkt häufig schon ihre Ablehnung oder Scheu

signalisieren, nicht noch weiter abzuschrecken. Gerade der letzte Satz des Zitats offenbart noch einmal ein wichtiges Ziel dieser Maßnahme: Alle Schülerinnen und Schüler sind anschließend in der Lage, gemeinsam zu musizieren. Haben sie dann durch die Begegnung mit der Musik Vertrauen und Motivation gesammelt, besinnt sie sich auf die Instrumentalisten und setzt ihre musikpraktischen Fertigkeiten als Unterstützung beim Musizieren ein.

Musikpraxis mit den weiteren Inhalten des Musikunterrichts verknüpfen

Die beiden Ziele, die Frau Jost mit der musikpraktischen Aktivierung verbindet, sind die Generierung einer produktiven Arbeitsatmosphäre, um Interesse und Motivation für die Inhalte des Musikunterrichts zu schaffen sowie die fachliche Erschließung der weiteren Themenbereiche, die sich an die musikpraktischen Phasen anschließen:

„Denn das Eine hat ja mit dem Anderen zu tun. Und ich kann ja nicht verlangen, dass Schüler was lernen, wovon sie im Praktischen noch nie was gehört haben. Und das kann man ja mit allen möglichen Sachen verknüpfen.“ (Jost, 40)

In diesen wenigen Worten wird einerseits die große Bedeutung der musikpraktischen Phasen im Musikunterricht von Jost wiederholt unterstrichen und andererseits werden die damit verbundenen Ziele ihrer Aktivierung deutlich. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bedeutung und Tragweite der einzelnen Inhalte des Musikunterrichts über den musikpraktischen Zugang kennenlernen, um sich dadurch intensiver mit diesen Themen auseinandersetzen zu können:

„Aber wenn die merken, [...] dass man Musik macht und nicht nur sich irgendwelche fiktiven Notenbilder anguckt, weil da das C1 und das F2 so schön erstrahlen, dann fällt denen auch immer mehr auf, warum man denn dann Musiktheorie macht. Denn daran kann man ja auch wunderbar Beispiele für Musiktheorie erarbeiten.“ (Jost, 40)

Auf der Suche nach diesen angesprochenen Beispielen nutzt Frau Jost immer wieder die Freiheiten, die ihr der Lehrplan Musik gibt. Bei der Erarbeitung von verschiedenen Themenfeldern oder bei der Vermittlung von Kompetenzen steht ihr ein großer inhaltlicher Spielraum zur Verfügung, mit welchem Werk oder Lied sie dieses leistet. Auf diese Weise schafft sie es dann auch, diejenigen Schülerinnen und Schüler anzusprechen, die kein großes Interesse an

Musiktheorie oder Musikgeschichte zeigen. Auch wenn es manche Themengebiete wie die barocke Fugenlehre gibt, die nur schwer mit modernen oder populären Werken erklärt werden können, versucht Frau Jost die Freiheiten des Lehrplans regelmäßig zu nutzen, um den unterschiedlichen Erwartungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf diese Art und Weise gerecht zu werden. An dieser Stelle kann sie nach eigenen Aussagen auch die Interessen der übrigen, instrumental erfahrenen Mitschüler sehr gut in den Unterricht einbauen. So ermöglicht sie ihnen regelmäßig, ein selbst gewähltes Unterrichtsthema mit eigenen Ideen zu erarbeiten und musikpraktisch umzusetzen. Auf diese Weise entstehen für sie überraschende und anspruchsvolle Schülerwerke, die auch die Instrumentalisten fordern und gleichzeitig ihre musikpraktischen Fähigkeiten fördern.

Fazit

Das Belief System von Frau Jost zeichnet sich dadurch aus, dass ihr viel daran liegt, die verschiedenen Interessen, Talente, Wünsche und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sinnstiftend in den Unterricht einzubauen. Dadurch soll allen Schülern die Möglichkeit geboten werden, aktiv am Musikunterricht teilzunehmen und vielleicht noch unbekannte individuelle Stärken zu entdecken. Jedoch fällt an mehreren Stellen auf, dass eine Vielzahl der vorgestellten Überzeugungen und didaktischen Ansätze auf die unerfahrenen Schüler ausgerichtet sind. Obwohl Frau Jost schon zu Beginn des Interviews davon spricht, dass sie auch die erfahrenen und leistungsstarken Schülerinnen und Schüler gezielt in ihrem Musikunterricht einsetzt, berichtet sie an späterer Stelle nur von kleinen zusätzlichen Aufgaben. Dazu zählen das Erklären in einer Schülergruppe, das Vorstellen des eigenen Instruments oder das Übernehmen von anspruchsvollen Stimmen beim gemeinsamen Musizieren. Dass diese zusätzlichen Angebote nicht individuell auf die Stärken des Kindes ausgerichtet sind, begründet Frau Jost mit den Herausforderungen und Problemen des Diagnostizierens, da ihr neben dem Schreiben von Tests keine weiteren Diagnoseinstrumente bekannt sind, mit denen man die individuellen Stärken oder Defizite der Schülerinnen und Schüler erfassen kann:

„Denn es ist natürlich in Musik, finde ich, so schwer wie in keinem anderen Fach, rauszukriegen, wer hat jetzt was verstanden, wer vielleicht nicht, wo hängt es und warum hängt es. [...] Außer einem Musiktest fällt einem ja meistens nicht viel mehr dazu ein. Und da müsste es ja eigentlich mehr geben. Und das ist dann wieder was, wo man ganz schnell die erste Grenze sieht.“ (Jost, 60; 72)

Zudem kommt in den Augen von Frau Jost erschwerend hinzu, dass sich die Kinder und Jugendlichen in so vielen Merkmalen voneinander unterscheiden, dass sie nur schwer den Überblick behalten kann.

„Aber das sich noch mal klarzumachen, ja, wie viele unterschiedliche Typen eigentlich im Unterricht sitzen, mit wie vielen unterschiedlichen Problemen man es zu tun hat und wie man versucht, all diese Probleme unter einen Hut zu bekommen, sodass trotzdem noch jeder was vom Unterricht hat. Das, finde ich, ist sehr, sehr kompliziert im Musikunterricht.“ (Jost, 72)

4.2.2 Herr Damm – „Und das ist ja dieses [...] tolle Prinzip, dass man immer einsteigen kann. Egal, in welcher Stufe.“⁶⁷

Neben der Grundausrichtung des musikpraktischen Aktivierens zeichnet sich das Belief System von Herrn Damm durch die Orientierung an dem Konzept des aufbauenden Musikunterrichts und den damit verbundenen methodischen Ideen für den Umgang mit Heterogenität aus. Allerdings soll hier nicht das Konzept des aufbauenden Musikunterrichts nach Werner Jank vorgestellt werden. Um das Belief System von Herrn Damm besser verstehen zu können, reicht die knappe Orientierung, dass dem Konzept drei „Praxisfelder“ (Jank et al. 2009, S. 92) zugrunde, an denen sich der Musikunterricht orientiert: vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln, musikalische Fähigkeiten aufbauen sowie Kultur erschließen.⁶⁸ Da nicht alle Überzeugungen von Herrn Damm mit den ursprünglichen Ideen des aufbauenden Unterrichts übereinstimmen, wird im weiteren Verlauf der Vorstellung von Herr Damms Belief System von seiner individuellen Umsetzung des Konzepts gesprochen. So ist es am Ende dieses Portraits

⁶⁷ Damm, 44.

⁶⁸ Für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Konzept soll hier lediglich auf Jank (2009) verwiesen werden.

dann auch irrelevant, inwieweit sich sein Konzept vom ursprünglichen entfernt hat, sondern welche Überzeugungen er zum Umgang mit Heterogenität in Kombination mit seinem Verständnis vom aufbauenden Musikunterricht besitzt.

Herr Damm ist seit sechs Jahren Musiklehrer und unterrichtet im fünften Jahr an einem ländlichen Gymnasium in Hessen. Obwohl für ihn nach seiner Schullaufbahn feststand, dass er sein pianistisches Talent für ein Musikstudium nutzen wollte, war der Beruf des Musiklehrers zunächst nicht sein Traumberuf. Die Entscheidung, ein Lehramtsstudium Musik mit Vorbehalten zu beginnen, wurde allerdings schnell durch positive Erfahrungen im Studium bestätigt. Während eines Praktikums begegnete er dann einem Musiklehrer, der losgelöst vom Lehrplan Musik unterrichtete und dadurch Herrn Damms eigenes Interesse am Unterrichten vertiefte und wertvolle Impulse für seinen späteren Unterricht lieferte:

„Das war eigentlich so mein Ideal. Dass man als Musiklehrer die Freiheit hat, sich nicht permanent an den Lehrplan richten zu müssen.“ (Damm, 74)

Nur wenige Jahre später sah sich Herr Damm während seines Referendariats an einer Gesamtschule mit der Situation konfrontiert, dass viele Schülerinnen und Schüler seiner Kurse kaum musikalische Grundlagen besaßen. Auf seiner Suche nach einem didaktischen Konzept, welches den Kindern mit ihren individuellen Ausgangsvoraussetzungen sowohl gezielt Inhalte und Fertigkeiten als auch Spaß an der Musik und am Musizieren vermitteln sollte, stieß er auf die Idee des aufbauenden Musikunterrichts, welche bis heute das Fundament für seinen Musikunterricht bildet.

Herr Damm unterscheidet sich von den anderen Interviewpartnern auch durch die Tatsache, dass er als Ein-Fach-Lehrer ausschließlich Musik unterrichtet. Da diese Lehrbefähigung nur selten anzutreffen ist, eröffnet sie für Herrn Damm eine wertvolle und exklusive Perspektive:

„Und es ist wirklich ein ganz großer Vorteil. Und ich empfinde das wirklich als Glück, dass ich nicht den Stress hab von dem anderen Fach, sondern dass ich mich total auf Musik konzentrieren kann und mit den Schülern eben da einfach mal ein bisschen Spaß am Musikunterricht habe.“ (Damm, 86)

So hebt Herr Damm besonders den Nebenfachcharakter des Musikunterrichts hervor, da die Schülerinnen und Schüler durch den geringen Notendruck und die fehlenden Klassenarbeiten ausgelassener zum Unterricht kommen und er sich selbst viel zielgerichteter auf seine Unterrichtsvor- und -nachbereitung konzentrieren kann.

Zentrales Belief: Aufbauender Musikunterricht unterstützt alle Kinder auf ihrem individuellen Leistungsstand

Von seinen positiven Erfahrungen mit dem aufbauenden Musikunterricht motiviert, nutzt Herr Damm die günstigen Rahmenbedingungen als Ein-Fach-Musiklehrer, die ihm vor allem viel Zeit mit den einzelnen Lerngruppen bieten, um die Vorteile des Konzepts auszuspielen:

„Und das ist auch das Tolle, ich sage meinen Schülern immer wieder, und das finde ich den zentralen Punkt: Ihr habt das ja schon in euch. Ihr könnt das ja. Ihr könnt „Alle meine Entchen“ singen und ihr könnt das auch im richtigen Rhythmus singen. Warum ist das denn so? Ich bringe euch nur bei, das, was ihr schon könnt, das auf anderes anzuwenden. Und wenn die Schüler das begreifen, dann haben sie quasi gewonnen. Weil, dann wissen sie, ich kann nicht unter null fallen. Das ist überhaupt nicht null, das ist ja schon meine Grundlage. Und unter die kann ich eigentlich nicht fallen.“ (Damm, 44)

Dieses Zitat lenkt den Blick auf eine wichtige Überzeugung von Herrn Damm zum Umgang mit Heterogenität: Jedes Kind besitzt schon die grundlegenden musikalischen Kompetenzen wie Rhythmusgefühl, Tonhöhenempfinden oder die Fähigkeit, leichte Melodien zu singen. Diese Grundlagen sind es, die Herr Damm mit seinem Musikunterricht ansprechen und zum Fundament der individuellen musikalischen Entwicklung machen möchte. So ist sich Herr Damm sicher, dass jede Schülerin und jeder Schüler ein Gefühl für seine persönlichen Stärken und Schwächen entwickeln kann, die dann durch regelmäßige Übungen im Musikunterricht aus- beziehungsweise abgebaut werden können.

Dabei spielt es beim Umgang mit Heterogenität für ihn keine Rolle, ob der Einzelne schon musikpraktische Erfahrungen innerhalb oder außerhalb der Schule gesammelt hat. Er beobachtet vielmehr regelmäßig, dass die Vorteile, die Instrumentalisten in den Musikunterricht einbringen, durch das fachliche Aufholen der Mitschüler sehr schnell nivelliert werden (vgl. Damm, 13; 20; 54):

„Und das ist ja das Entscheidende, dass irgendwie... ja, warum wird der Hummelflug zum Beispiel „Hummelflug“ genannt. Da haben sie [die Instrumentalisten, Anm. F.L.] vielleicht mal gehört, ja, weil das eine Hummel darstellen soll. Aber dann ist es natürlich Aufgabe des Musikunterrichts, ja, wieso kann man denn eine Hummel so darstellen. Und dann sind wir wieder bei den Grundlagen, wo jeder eigentlich mitmachen kann, und wo dir das eigentlich dann nicht mehr viel nützt, dass du mal gehört hast, dass das Hummelflug heißt, dass du es vielleicht auch schon mal irgendwie mit gespielt hast oder was. [...] Diese Unterschiede sind dann nicht entscheidend. Sie sind zwar erst mal ein Vorteil, am Anfang. Aber für das Ergebnis und wie die Bewertung ist, sind sie kein Vorteil mehr.“ (Damm, 26)

Diese Aussage von Herrn Damm überrascht auf den ersten Blick, da er die Unterschiede zwischen instrumental erfahrenen und unerfahrenen Schülerinnen und Schüler nur darauf beschränkt, dass die Instrumentalisten schon unterschiedliche Literaturstücke gespielt haben. Einen Vorteil bringt dies seiner Ansicht nach kaum, weshalb er alle Schülerinnen und Schüler in seinem Musikunterricht gleich behandelt. Eine Begründung für diese Entscheidung findet sich neben weiteren zentralen Überzeugungen in seinem Belief System.

Das Belief System von Herrn Damm

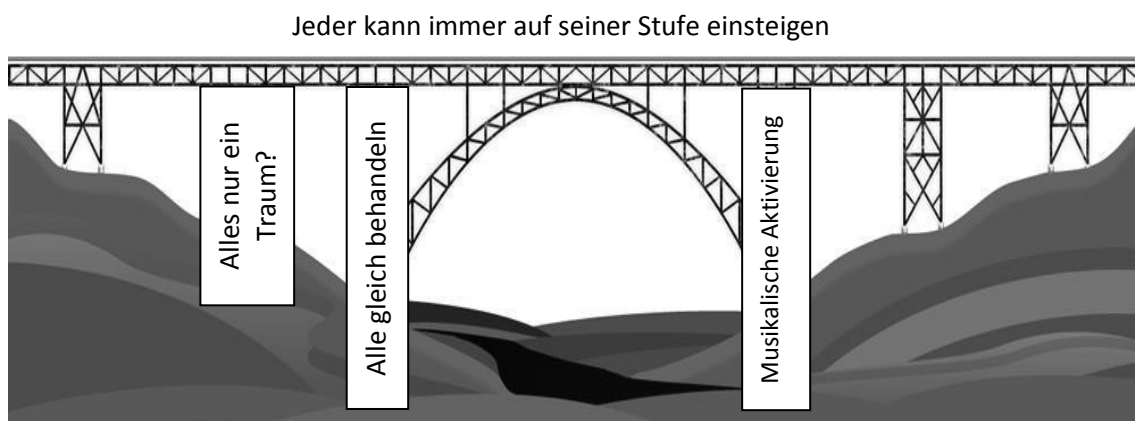


Abbildung 14: Belief System von Herrn Damm

Wie bei den beiden anderen Belief Systems zuvor, werden nun die relevantesten Überzeugungen von Herrn Damm vorgestellt, die neben dem zentralen Belief sein Belief System am meisten prägen. Diese sind:

- Alles nur ein Traum? – „Aber das wird wahrscheinlich nie in Erfüllung gehen.“
- Musikpraktische Aktivierung als Fundament des Musikunterrichts
- Alle Schülerinnen und Schüler werden gleich behandelt

Alles nur ein Traum?

Trotz der Begeisterung für dieses Konzept steht Herr Damm dem Weg zur vollständigen Etablierung des aufbauenden Musikunterrichts skeptisch gegenüber. Einerseits sind die methodischen Grundlagen für dieses Ziel schon längst gelegt worden:

„Es gibt ja eine Didaktik davon, wo das ganz klar dezidiert aufgelistet wird, wie man das machen kann. [...] Und man sieht es ja wirklich an Ungarn. Da ist dieses System installiert von Zoltán Kodály. Mit Desolmisationssilben⁶⁹ und mit Rhythmus, da machen die das bis zum Abitur durch. Und die können alle [...] die schwierigsten Sachen vom Blatt absingen.“ (Damm 86)

Auf der anderen Seite stehen der konsequenten Umsetzung nach Ansicht von Herrn Damm jedoch einige Hürden im Weg. Wie alle interviewten Musiklehrenden spricht er die Problematik an, dass der Musikunterricht in manchen Jahrgangsstufen der Mittelstufe nicht angeboten wird, was für viele Schülerinnen und Schüler ohne außerschulische Musikförderung häufig einen fachlichen Stillstand oder Rückschritt bedeutet. Dieser Effekt erscheint bei Herrn Damm jedoch besonders deutlich, was vor allem an dem aufbauenden Charakter seines Unterrichts liegt:

„Dann ist es auch nach zwei Monaten wieder vergessen, weil sie es ja einfach nicht machen. [...] Man muss es ja wirklich immer und immer wieder üben. Das ist einfach nicht gegeben, dadurch, dass man immer Musik nur ein Halbjahr hat. Und das ist wirklich schade. [...] Und die Schüler begreifen selbst das, was ich da mache, mit diesem aufbauenden Musikunterricht, begreifen viele durch diesen Epochalunterricht⁷⁰ nur als Stoffeinheit und dann ist es wieder weg.“ (ebd.)

⁶⁹ Vermutlich meinte Herr Damm hier „Solmisationssilben“.

⁷⁰ Im Rahmen des Epochalunterrichts wird der Musikunterricht in manchen Jahrgangsstufen nur in einem Halbjahr angeboten. Im anderen Halbjahr pausiert der Musikunterricht und ein anderes Fach, welches zuvor ausgesetzt hat, übernimmt dann die Stunden des Musikunterrichts.

Erschwerend kommt hinzu, dass die anderen Musiklehrenden seiner Schule ihren Musikunterricht nicht am Konzept des aufbauenden Musikunterrichts orientieren. Als Konsequenz der unterschiedlichen Ausrichtungen beobachtet er regelmäßig, dass die Schülerinnen und Schüler das in seinem Musikunterricht Erlernete schnell wieder verlieren, sobald ein Kollege seine Musikklassen übernimmt. Zudem kann er durch den Epochalunterricht die individuelle musikalische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nur unvollständig verfolgen und daher auch nicht so intensiv begleiten, wie es der aufbauende Musikunterricht ursprünglich vorsieht.

Den Übergang zur Oberstufe beschreibt Herr Damm an einer späteren Stelle des Interviews als spürbaren Bruch beim Umgang mit heterogenen Schülergruppen. Durch die steigende Bedeutung der Theorieanteile entscheiden sich nicht nur viele Schülerinnen und Schüler gegen das Schulfach, sondern auch der Umfang und die Umsetzung der musikpraktischen Phasen muss seiner Ansicht nach angepasst werden:

„Das Problem, was wir eben dabei haben, wir haben nicht so viel Zeit. [...] Musikmachen erfordert Zeit. [...] Das ist natürlich das Problem. Weil, wie kriegt man die Zeit, die man in der Unter- und Mittelstufe noch hat, wie kriegt man das in der wenigen Zeit in der Oberstufe... wie kriegt man das gebacken. Und das bleibt manchmal auf der Strecke. [...] Man lernt die Begriffe auswendig und kommt dann so über die Runden. Das ist schon sehr schwierig“ (Damm, 70)

Nicht zuletzt wegen der in Hessen verpflichtenden Klausuren entscheiden sich viele Schülerinnen und Schüler gegen den Musikunterricht in der Oberstufe. Zudem führen die wachsende Komplexität des Unterrichtsstoffes und die curriculare Bindung der Oberstufenthemen offenbar dazu, dass eine Umsetzung des aufbauenden Musikunterrichts in der Sekundarstufe II nur bedingt möglich ist. Das kann allerdings auch daran liegen, dass der Oberstufenlehrplan weniger musikpraktische Unterrichtsreihen als noch in der Mittelstufe vorsieht. Nun stehen andere Kompetenzen wie die Textproduktion, das Verstehen und Auswerten von Texten oder das Vernetzen von Gelerntem im Mittelpunkt. Der Schluss des letzten Zitats weist zudem deutlich darauf hin, dass es bei diesem Übergang häufiger zu Problemen kommt:

„Und wenn man ihnen das klarmacht, dass das eigentlich in der Oberstufe nur heißt, in Worte zu fassen, das, was man in der Mittelstufe gemacht hat, dann hoffen wir, dass dieser Schnitt nicht allzu groß ist.“ (Damm, 66)

Angesichts der verbindlichen Unterrichtsthemen des Lehrplans müssen das gemeinsame Musizieren und damit auch sein musikpraktischer Ansatz in den Hintergrund treten. So beobachtet er häufig, dass die Schülerinnen und Schüler dem erhöhten Theorieanteil des Musikunterrichts eher ablehnend und blockiert gegenüber treten. Wenngleich Herr Damm das Abbauen jener Blockaden als unumgänglich und lohnend ansieht, verweist er mehrfach auf den dafür notwendigen hohen Zeitaufwand, der einer Umsetzung im Wege steht.

Musikpraktische Aktivierung als Fundament des Musikunterrichts

Durch seine Entscheidung für den aufbauenden Musikunterricht, die das praktische Musikerleben gezielt in den Mittelpunkt stellt, sieht sich Herr Damm auf Augenhöhe mit der aktuellen musikpädagogischen Didaktik:

„Das ist ja gerade in der Musikpädagogik unglaublich, was da jetzt in den letzten zehn Jahren auch an praktischen Inhalten wieder reingekommen ist. Man darf ja eigentlich erst seit 15 Jahren wieder praktisch in Musik was machen. Vorher durfte man ja nur theoretisch was machen.“ (Damm, 32)⁷¹

Seine Faszination für dieses musikdidaktische Konzept wird gerade in den Situationen deutlich, in denen er über das Zusammenführen der unterschiedlichen musikpraktischen und ineinander verwobenen Fäden wie Hören, Singen oder Rhythmusgefühl spricht. Diese werden von Anfang an gezielt zur musikpraktischen Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler eingesetzt, was seiner Erfahrung nach zu einer Reduzierung der Komplexität der musikpraktischen Anforderungen führt, weshalb er die gesamte Lerngruppe besser ansprechen und fördern kann:

⁷¹ Es bleibt unklar, auf welcher musikpädagogischen oder -wissenschaftlichen Grundlage diese Aussage von Herrn Damm basiert. Sicherlich wurde die Bedeutung des gemeinsamen Musizierens in den Siebziger Jahren u.a. durch Adornos Veröffentlichung ‚Kritik des Musikanten‘ (1972) verringert. Doch nahezu zeitgleich wurde das Musizieren im Rahmen der zweiten musikpädagogischen Reform als wichtiger Aspekt des Musikunterrichts wieder besonders gewürdigt (vgl. Jank 2009a, S. 43), was sich bis heute auch nicht geändert hat.

„Ich fange eigentlich immer mit ‚Alle meine Entchen‘ an, damit die merken, aha, ich kann das [...]. Und dann führen wir die Tonhöhen ein. Und verknüpfen das auch mit Zeichen und mit Sprache.“ (Damm, 16)

Das einfache Kinderlied erscheint allerdings nur auf den ersten Blick viel zu leicht, denn vor allem der Verbindung von Sprache und Rhythmus weist Herr Damm im Sinne seiner eigenen Schwerpunktsetzung des Solfeggios eine hohe Bedeutung zu.⁷² Seiner Ansicht nach ermöglicht die gezielte Verknüpfung dieser beiden Bereiche eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen praktischen Feldern des Musikunterrichts und erleichtert gleichzeitig das musikbezogene Lernen der Schülerinnen und Schüler:

„Da fangen wir erst mal mit den ganz banalen Notenwerten an, ganz banalen Rhythmen. Aber natürlich schon so logisch, dass sie Analogien schaffen können. Man fängt mit einer Viertel an, das ist ein Ta, und dann kommen die Achtel dran, das hat dann die Silbe Ti. Aber dann fängt man nicht mit „ja, eine Achtel ist eine halbe Viertel“, sondern man fängt direkt so an, dass man zwei Achtel nimmt. Das heißt, ein Ti-Ti. Dass man sofort die Relation zu Viertel hat.“ (Damm, 16)

Auch wenn diese Versprachlichung von Rhythmus und Notenwerten zunächst ungewohnt erscheint, so fußt sie einerseits auf didaktischen Vorschlägen in der Tradition verschiedener Rhythmussprachen, wie sie beispielsweise aktuell in der Konzeption des aufbauenden Musikunterrichts empfohlen werden (vgl. Jank et al. 2009, S.108f) und andererseits auf sprachlichen und motorischen Kompetenzen, die Herr Damm bei allen Kindern beobachtet. Allerdings erwecken die beschriebenen Vorgehensweisen den Eindruck, dass sie in erster Linie auf diejenigen Schülerinnen und Schüler zielen, die bislang noch kaum musikpraktische Erfahrungen gemacht haben, da der Schwierigkeitsgrad sehr niedrig ist und nur langsam gesteigert wird. Auch wenn dieses Vorgehen ganz im Sinne des aufbauenden Musikunterrichts ist (vgl. Jank et al. 2009, S.101), entsteht dennoch zwangsläufig die Frage nach der didaktischen Einbindung der instrumental erfahrenen Schülerinnen und Schüler. Obwohl Herr Damm selbst auf die heterogenen Voraussetzungen seiner Schülerinnen und Schüler verweist, sieht er hier dennoch keinen Anlass für binnendifferenzierende Aufgaben. Vielmehr nutzt er die Schwächen

⁷² An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass das Solfeggio nicht zwingend ein Merkmal des aufbauenden Musikunterrichts darstellen muss. Zwar wird dem Singen eine große Bedeutung innerhalb des Konzepts zugesprochen, dies kann aber auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden. Das Solfeggio stellt dabei nur eine von vielen Methoden dar.

der Instrumentalisten als Orientierung für die Ausrichtung seines Musikunterrichts, sodass jeder noch so erfahrene Instrumentalist an seinen persönlichen musikpraktischen Defiziten arbeiten kann. Auch auf die Rückfrage im Interview, ob sich die Instrumentalisten nicht aufgrund des stellenweise geringen Niveaus langweilen, argumentiert Herr Damm in die entgegengesetzte Richtung:

„Das Gute ist, sie entdecken plötzlich auch Sachen, die sie bislang noch nicht begriffen haben. [...] Und deswegen – Langeweile kommt dann eigentlich auch nicht auf.“ (Damm, 54)

Für seinen Musikunterricht und den Umgang mit Heterogenität ist es für Herrn Damm gleichgültig, ob die einzelnen Schülerinnen und Schüler instrumentale, vokale oder ästhetische Erfahrungen mitbringen, denn alle werden bei ihm ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen und Wissensstände auf eine gemeinsame Stufe gestellt.⁷³

Alle Schülerinnen und Schüler werden gleich behandelt

Wie oben schon ausgeführt, leugnet Herr Damm die überfachlichen und musikbezogenen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern keineswegs, jedoch begründet er seinen Ansatz mit dem Charakter des aufbauenden Musikunterrichts. Im Zuge dessen stehen für ihn weniger die heterogenen musikalischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler als vielmehr die „*Tonsprache*“ (Damm, 20) im Mittelpunkt des Musikunterrichts, die jedoch bei den wenigsten Schülerinnen und Schülern ausgeprägt ist:

⁷³ Diese Gleichbehandlung ist eine individuelle Interpretation von Herrn Damm und kein Merkmal des aufbauenden Musikunterrichts. Vielmehr wird das Schaffen einer gemeinsamen musikpraktischen Basis nur in solchen Phasen des Musikunterrichts in der Oberstufe vorgesehen, in denen „der Erwerb einzelner, spezifischer Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungen im Musizieren und musikbezogenen Handeln benötigt wird“ (Jank et al. 2009, S. 105). Herr Damms Interpretation des aufbauenden Musikunterrichts ist vornehmlich auf das Erlernen und Erweitern des musikbezogenen Wortschatzes ausgerichtet (vgl. Damm, 78).

„Und das treffendste Beispiel, dass man eigentlich alle Schüler gleichbehandeln kann, ist, wenn [...] Schüler, egal, ob sie schon Klavier spielen können oder nicht, ans Klavier gehen und haben Klavierunterricht und spielen „Alle meine Entchen“, fangen dann aber nicht mit dem Ton C an, sondern fangen mit dem Ton F an. Und spielen dann „Alle meine Entchen“ quasi phrygisch; nee, lydisch ist das ja. Aber merken nicht, dass da was falsch ist. Und da merke ich, na ja, sie haben zwar die Technik, dass sie es spielen können, aber dieses Empfinden und die Musiksprache verstehen, das muss erst noch geweckt werden bei denen.“ (Damm, 8)⁷⁴

In den Augen von Herrn Damm ist es unabdingbar, allen Schülerinnen und Schülern losgelöst von deren individuellen Ausgangslagen auf einem gemeinsamen, niedrigen fachlichen Niveau zu begegnen. Dieses sieht nicht nur ein grundlegendes Rhythmus- und Tonhöhenempfinden vor, sondern auch eine Offenheit dafür, was Musik alles zum Ausdruck bringen kann. Ausgehend von diesem gemeinsamen Fundament bauen seine regelmäßigen musikpraktischen Übungen und Wiederholungen spiralförmig auf den erworbenen Kompetenzen auf und vertiefen die erlernten Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst nachhaltig.

Obwohl das Erlernen der oben vorgestellten Tonsprache von Herrn Damm als ein gemeinsames Ziel herausgestellt wird, bleibt an dieser Stelle unklar, warum dies automatisch die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Feldern des Musikunterrichts legitimiert. Einerseits weist er darauf hin, dass die Instrumentalisten eine bessere Technik beim Musizieren besitzen und dadurch Vorteile im Musikunterricht haben. Später berichtet er allerdings davon, dass der Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Instrumentalisten nur kurzfristige Vorteile im Musikunterricht bringt:

„Die, die Klavier spielen. [...] die haben natürlich dann erst mal einen Vorteil. Der Vorteil ist aber dann relativ schnell aufgeholt von den anderen. Und ansonsten muss ich wirklich sagen, ich gehe vom gleichen Stand aus. Weil die anderen Sachen, dass jemand schon, weiß ich nicht, ganz toll Klavier spielen kann und schon die Stücke spielt und die Stücke, das ist nicht relevant erstmal für den Musikunterricht bei mir.“ (Damm, 20)

⁷⁴ Die beiden genannten Tonarten gehören zu den modalen Skalen, die vornehmlich im kirchlichen Kontext eingesetzt werden. In dem hier vorgestellten Beispiel hätte der Schüler mit dem Einsetzen eines Vorzeichens auf den veränderten Anfangston reagieren müssen. Da dies nicht geschehen ist, veränderte er das Tonmaterial des Kinderliedes und landete in der lydischen Skala.

Seine Haltung „ich gehe vom gleichen Stand aus“, die einem Ignorieren der individuellen Voraussetzungen gleichkommt, erklärt Herr Damm mit dem geringen Nutzen, der daraus resultiert, dass die Instrumentalisten bestimmte Werke aus ihrem außerschulischen Instrumentalunterricht schon kennen. So berichtet er davon, dass diese häufig einfach auf dem jeweiligen Instrument gespielt werden, ohne dass sich die Schülerinnen und Schüler dabei Gedanken machen, was der Komponist mit seinen unterschiedlichen musikalischen Ideen ausdrücken wollte. In den Augen von Herrn Damm soll der Musikunterricht jedoch genau diese Botschaften mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten. Dafür wird dann das Verstehen von musikalischen Strukturen in den Mittelpunkt gerückt, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler wieder auf einem vergleichbaren Niveau bewegen:

„Weil selbst, wenn du Schüler mit Klavierhintergrund... die können dir tolle Stücke spielen. Aber meistens, wenn die dir das vorspielen, haben sie... rhythmisch oder metrisch bleiben die nicht korrekt. Sondern spielen es dann mal einen Teil schneller, den sie eben schneller können und so, und den anderen Teil spielen sie langsamer. [...] Und das ist ja eigentlich das, was man bei den Schülern wecken muss, dass sie auch merken, was an Melodien das Wichtige ist. [...] Und da sind sie genauso wie die anderen Schüler, die noch kein Instrument lernen, müssen sie dieses Empfinden erst mal kennen lernen und entwickeln“ (Damm, 14)

Wenngleich Herr Damm mehrfach betont, dass Instrumentalisten keine Vorteile durch ihre außerschulische Förderung in seinem Musikunterricht besitzen, relativiert er seine These an zwei Stellen des Interviews wieder, indem er diese Aussage auf die Sekundarstufe I reduziert. So beobachtet er regelmäßig, dass die außerschulische Auseinandersetzung mit Notenwerten, Komponisten oder der Musiktheorie den Instrumentalisten in der Oberstufe eben zu einem fachlichen Vorsprung bei Analysen und dem Anwenden von theoretischem Wissen verhilft. Dann liegt es an den anderen Schülerinnen und Schülern, diesen unverschuldeten Rückstand durch Lernen wieder abzubauen.

„Und dann bleibt es dann eben doch nur bei manchen, dass es dann Theorie... man lernt die Begriffe auswendig und kommt dann so über die Runden.“ (Damm, 70)

Fazit

Herr Damms Überzeugung, alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen im Musikunterricht gleich zu behandeln, stellt nicht nur eine polarisierende Position dar, sondern zieht auch zwangsläufig Fragen nach sich. Zum einen stellt sich die Frage, ob der Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht vielleicht gar nicht so komplex ist, wie viele Veröffentlichungen vermuten lassen. Zum anderen muss danach gefragt werden, ob Herr Damm durch seine Interpretation des aufbauenden Musikunterrichts die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler vielleicht nachhaltiger und erfolgreicher als der normale Musikunterricht ansprechen kann. Auch wenn eine Beantwortung dieser Fragen durch die Ausrichtung dieser Forschungsarbeit nicht geleistet werden kann, bleiben dennoch Zweifel zurück. Dazu zählt der Eindruck, dass Herr Damm die Unterschiede und individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler nicht nachhaltig in seinem Musikunterricht integriert, sondern vielmehr ignoriert. Dies wird durch seine Aussagen gestützt, dass er keine Diagnoseinstrumente und nur sehr wenige binnendifferenzierende Materialien und Aufgabenstellungen einsetzt. Seiner Ansicht nach entdecken die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Schwächen durch die musikpraktische Aktivierung selbst:

„Ein gutes Beispiel ist die Triole. Es gibt dann Schüler, die in der 7. Klasse... die spielen schon im Orchester mit oder sowas. Aber wenn du die mal eine Triole klopfen lässt, dann machen die einfach, ja, eins, zwei, drei. Haben aber die Bedeutung von einer Triole noch nie richtig erfasst [...] Aber das selber zu entdecken, dass man auch selber einen Rhythmus im Verhältnis klopfen kann oder sprechen kann, das kriegen sie da erst mit. Und da geht vielen dann auch erst mal ein Licht auf, dass sie merken, ach ja, das ist ein besonderes Zeichen.“ (Damm, 54)

In diesem Zitat fällt auf, dass Herr Damm die angesprochenen rhythmischen Schwierigkeiten der Instrumentalisten pauschalisiert, obwohl man davon ausgehen darf, dass nicht alle Instrumentalisten beim Klopfen von Triolen oder anderen angesprochenen Übungen Probleme haben. An dieser Stelle des Interviews geht er allerdings nicht auf diejenigen Schülerinnen und Schüler ein, die die Übungen auf Anhieb gut meistern. Auch bei der weiteren Analyse seines Belief Systems finden sich kaum Überzeugungen zu der Förderung von Instrumentalisten. Obwohl er mehrfach darauf hinweist, dass sein aufbauender Musikunterricht ebenso die Instrumentalisten anspricht und angemessen fördert, finden sich keine Aussagen, die diese

These stützen können. Das kann unter anderem daran liegen, dass seine Diagnose lediglich fachliche Schwächen der Schülerinnen und Schüler erfasst. Eine gezielte Beobachtung von musikpraktischen Stärken findet genauso wenig Erwähnung wie eine Erfassung der individuellen Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die leistungsstarken oder instrumental erfahrenen Schülerinnen und Schüler bei dieser Form des Umgangs mit Heterogenität kaum oder nur sehr schwer gefördert werden können.

4.2.3 Ergänzende Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern der Aktivierungsgruppe

Obwohl die zwei repräsentativen Fälle schon einen ausführlichen Einblick in die Charakteristika der Aktivierungsgruppe geleistet haben, finden sich noch vier weitere Überzeugungen von Frau Trapp, Frau Koch und Herrn Ende, die die beiden repräsentativen Fälle inhaltlich ergänzen und die Vorstellung der Aktivierungsgruppe abschließen. Sie thematisieren weitere zentrale Aspekte des gemeinsamen Musizierens und Singens und setzen sich darüber hinaus kritisch mit dem gewählten Schwerpunkt auseinander.

Gemeinsames Musizieren als Lösung des Zielkonflikts

„Und ich denke, sie haben mehr davon, wenn sie mal was zusammen gemacht haben und sich vielleicht nachher an ein paar Lieder erinnern, die sie auch in ihrem späteren Leben dann wiedererkennen und nochmal singen. Ob sie dann die Lebensdaten von Johann Sebastian Bach noch kennen, bezweifle ich. Das ist mein Zielkonflikt.“ (Koch, 50)

Frau Koch beschreibt an dieser sowie an einer späteren Stelle des Interviews ihre Überzeugung, dass das Singen und das gemeinsamen Musizierens in ihrer Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler wichtiger einzuschätzen sind als musikgeschichtliche oder -theoretische Unterrichtsgegenstände und -themen. Diese Schwerpunktsetzung führt sie zu einem Zielkonflikt, da der Lehrplan verbindliche musiktheoretische und -historische Inhalte vorgibt, die ihrer Ansicht nach aber keine große Rolle mehr im Leben der Schülerinnen und Schüler spielen werden. Da das Unterrichten dieser beiden Aspekte eine unterschiedliche Vorbereitung und

Durchführung des Musikunterrichts benötigt, hält es Frau Koch im Gegensatz zu Frau Jost nicht für umsetzbar, dass ein Musikunterricht musikpraktisch und gleichzeitig auch musikwissenschaftlich ausgerichtet sein kann. Aus diesem Grund hält sie eine Entscheidung des Lehrenden über die Ausrichtung des Musikunterrichts für notwendig. Sie hat sich schon sehr früh dafür entschieden, die musikpraktischen Ziele in den Mittelpunkt zu stellen, um die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler anzusprechen und fördern zu können, auch wenn sie dadurch Abstriche bei den übrigen Themen machen muss:

„Ja, [...] eines meiner Hauptziele ist, die Kinder ans gemeinsame Musizieren zu bringen. Wenn ich zu viel Zeit mit Theorie verbringe, dann schaffe ich das nicht. Ich hab nur eine Stunde die Woche. Und, ja, da muss ich mir halt überlegen, was mache ich und was finde ich jetzt wichtiger für die Kinder, wovon haben sie in ihrem Leben mehr.“ (Koch, 50)

Neben der Bedeutung der musikpraktischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern für ihr späteres Leben nach der Schulzeit wurzelt diese Entscheidung auch in der Erkenntnis, dass ein Großteil ihrer Schülerschaft nur selten außerschulisch musiziert und daher auch mit großer Motivation und Spielfreude an die neuen Aufgaben herangeht. Obwohl die Instrumentalisten der Klassen deutlich mehr musikpraktische Erfahrungen besitzen, fallen diese Unterschiede beim gemeinsamen Musizieren ihrer Ansicht nach gar nicht mehr so stark auf. Das liegt für sie in erster Linie daran, dass sie die unterschiedlichen Leistungs- und Erfahrungsstände durch einen variablen Schwierigkeitsgrad während des Musizierens abschwächen kann:

„Die Melodiestimme ist relativ einfach, weil es immer nur rauf und runter geht, Tonleitern. Das können also auch welche schaffen, die keine Notenkenntnisse haben. Die Metallofon-Stimme besteht aus Akkorden, da kann man fähige Schüler natürlich an zwei Töne stellen; weniger Fähige – dann teilen wir es auf.“ (Koch, 2)

Wenngleich die unterschiedlichen Arrangements unterschiedliche Stimmen für die Schülerinnen und Schüler bereithalten, bleibt der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Stücke doch stark auf den leichten Bereich beschränkt. Da sie jedoch von keinen weiteren Lernangeboten für die Instrumentalisten berichtet, bleibt unklar, in welchem Maße sie diese Schülergruppe angemessen fachlich fordern und fördern kann.

Eine kritische Auseinandersetzung mit der musikpraktischen Aktivierung

Frau Trapp sieht die heterogenen instrumentalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als das prägendste Heterogenitätsmerkmal für das tägliche Unterrichten und das gemeinsame Musizieren im Musikunterricht an. Ihrer Ansicht nach haben diese nicht nur große Auswirkungen auf das Wissen und das Können der Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf ihre Motivation und ihr Interesse am Fach. Daher verfolgt sie mit ihrem Musikunterricht das Hauptziel, jedem Kind eine musikpraktische und -theoretische Grundausbildung zukommen zu lassen, um möglichst viele Schülerinnen und Schüler für die Musik und das Musizieren zu begeistern. Allerdings wird dieses Vorhaben von ihr selbstkritisch reflektiert und pädagogisch hinterfragt. Auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen sieht Frau Trapp die Gefahr, dass die musikalisch unerfahrenen Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Musikunterricht häufig leichte Aufgaben auf unterschiedlichen Orff-Instrumenten übernehmen müssen, ihren musikalischen Beitrag als weniger wertvoll ansehen:

„Aber das war ja das, was ich eben auch gesagt hab, dass ich glaube, gerade in der Oberstufe ist es dann manchmal auch so ein bisschen Scham, und die merken schon, okay, es gibt Leute, die können das auf einem guten Niveau, und ich mach jetzt hier sowas Einfaches, das ist irgendwie nicht gleichwertig und das ist auch keine besondere Leistung in dem Sinne.“ (Trapp, 56)

Wenngleich sie dieses Schamgefühl in der Unter- oder Mittelstufe deutlich seltener beobachtet, eröffnet sie hier eine neue Perspektive auf die Förderung der musikpraktisch unerfahrenen Schülerinnen und Schüler. Was auf den ersten Blick als sinnvolle Fördermaßnahme aussieht, offenbart beim zweiten Hinsehen unerwartete Probleme. Auf der einen Seite möchte sie diese Schülergruppe durch leichte Stimmen vor einer Überforderung schützen, die die Motivation und den Spaß am Musizieren gefährden könnte. Andererseits sind diese Anforderungen so klein, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht ernst genommen fühlen können. Immer wieder spürt man im Interview ihr inneres Spannungsfeld zwischen der bewussten Förderung der unerfahrenen oder leistungsschwachen Kinder und dem beurteilenden, prüfenden Blick, der das Erreichte stellenweise in Frage stellt. So zählt sie unterschiedliche Förderangebote für musikalisch unerfahrene Schülerinnen und Schüler auf, um sich anschließend in die Position der Geförderten zu versetzen. Dabei versucht sie, die eingesetzten Methoden und Materialien

aus deren Perspektive zu beurteilen, um Konsequenzen für ihren eigenen Musikunterricht daraus zu ziehen:

*„Es geht ja immer darum, dass dann jeder auch mitmacht und auch mit seinen Fähigkeiten. Und der eine spielt dann vielleicht beim Klassenmusizieren nur die Grundtöne. Aber mich würde wirklich auch mal wahnsinnig interessieren, was das für die, die es dann tun, bedeutet. Ob das halt wirklich so eine positive Erfahrung ist, da in dieser Gruppe das Elementarste zu tun, was irgendwie vorstellbar ist.“
(Trapp, 54)*

Ihrer Ansicht nach ist es allerdings ebenso ungeklärt, ob sich die Instrumentalisten wertgeschätzt und ausreichend gefordert fühlen, wenn sie regelmäßig als Experten im Musikunterricht eingesetzt werden. Da dies nur eine geringe fachliche Förderung darstellt und sie nur unregelmäßig projektartige Förderangebote für Instrumentalisten einsetzt, sieht sie in der gezielten Berücksichtigung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht ein weiteres unterrichtliches Problem des Umgangs mit Heterogenität. Das liegt vornehmlich an der Zeit, die ihr für eine nachhaltige Förderung und für das Erstellen von unterschiedlichen Materialien und Aufgaben nicht in dem benötigten Maße zur Verfügung steht.

Gesang als Gegengewicht zur Heterogenität in der Unterstufe

Herr Ende ist der erste Musiklehrer, der das gemeinsame Singen als musikalisches Fundament der musikpraktischen Aktivierung in seinem Musikunterricht und als zentrales Merkmal des Umgangs mit Heterogenität einsetzt. Dieser Schwerpunkt resultiert in erster Linie aus einer zurückblickenden Haltung von Herrn Ende, durch die er regelmäßig Erinnerungen an seine eigene Schulzeit nutzt, um seinen aktuellen Musikunterricht zu reflektieren und weiterzuentwickeln:

„Dass ich sozusagen mich immer wieder reinversetze. Stell dir vor, wie hättest du damals als Schüler das gefunden, was der da gerade vorne macht, so. Ich erinnere mich ziemlich gut an meinen eigenen Musikunterricht.“ (Ende, 60)

Daher ist es nachvollziehbar, dass das Singen als positive Erinnerung aus seiner eigenen Schulzeit dafür gesorgt hat, dass es einen sehr hohen Stellenwert im Musikunterricht von Herrn Ende und als zentrale Überzeugung eine vernetzende Funktion innerhalb des Belief

Systems zum Umgang mit Heterogenität einnimmt. Vor allem in der Erprobungsstufe sieht er im Singen ein probates Mittel, die Schülerinnen und Schüler für den Musikunterricht zu begeistern und ihnen wichtige individuelle vokale Erfahrungen zu ermöglichen:

*„Sie haben einen unglaublichen Spaß dran, als Klasse klingend zu werden. So ein völlig neues Erlebnis von Klassengemeinschaft. [...] Und das machen die mit einem Riesenspaß und es ist mir schon jahrelang nicht mehr passiert, dass irgendjemand sagt, ich möchte nicht singen. Selbst die, die brummen und drunter singen, die machen das mit hoher Motivation. [...] Das erlebe ich in der Unterstufe ganz stark so, dass ihre Heterogenität völlig untergeht unter dem Gefühl von Kollektivität.“
(Ende, 12)*

Mit der Differenzierung zwischen Brummer und Sänger deutet Herr Ende an, dass es im vokalen Teil des Musikunterrichts durchaus große Unterschiede zwischen den individuellen musikalischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gibt. Es fehlen jedoch Hinweise von Herrn Ende, wie er in gesangintensiven Phasen seines Musikunterrichts mit diesen offenkundigen Erfahrungs- und Leistungsdifferenzen umgeht. Allerdings verweist er am Ende des Zitats darauf, dass die individuell verschiedenen Kompetenzen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim gemeinsamen Singen zugunsten des Gemeinschaftsgefühls in den Hintergrund treten. Dieses Phänomen der wahrgenommenen Angleichung tritt allerdings nur in der Erprobungsstufe auf, denn je älter die Kinder und Jugendlichen werden, umso weniger kann das Singen die vokalen Unterschiede der Lerngruppe verdecken oder kompensieren:

„Das Singen, da empfinde ich die Unterschiede zwischen den Schülern relativ deutlich und hab auch immer den Eindruck, dass sie sich über die Zeit verstärken. Da hab ich das Gefühl, dass Heterogenität sich eher intensiviert.“ (ebd.)

Daher bleibt der intensive Einsatz des Singens auf die Unterstufe beschränkt. Weitere Gründe dafür sind neben der einsetzenden Pubertät und dem Stimmbruch, die das gemeinsame Singen erschweren, die Tatsache, dass sich die Scham vor dem Singen immer weiter vergrößert, sodass Herr Ende dann über rhythmische Übungen instrumentales Musizieren vorbereitet:

„Und ich merke ganz deutlich, dass rhythmisch fast alle Schüler eine große Sicherheit und eine Intuition besitzen. Und wenn man über die rhythmische Geschichte sie an sowas ranführt, dann trauen sie sich auch, irgendwas mal mit Tonhöhen zu machen. Und merken auch, ja, ich kann ja auch verschiedene Boomwhackers⁷⁵ nehmen und auch dann gibt es spannende Melodien. Oder so. Das ist irgendwie da mein Weg, über den Rhythmus das erst mal zu machen und denen die Angst vorm instrumentalen Musizieren zu nehmen.“ (Ende, 6)

Nutzen und Grenze der Binnendifferenzierung

In den Teilen des Interviews, in denen Frau Koch über Phasen ihres Musikunterrichts spricht, die keine musikpraktischen Elemente besitzen, wird der Umgang mit den Heterogenitätsmerkmalen der Schüler vornehmlich als Schwierigkeit dargestellt. Das liegt in ihren Augen an der steigenden Bedeutung der Berücksichtigung von individuellen Stärken und Schwächen, denen man nur unzureichend durch allgemeine Hilfestellungen während des Unterrichts gerecht werden kann. Hier greift Frau Koch nach eigenen Angaben gerne auf differenzierende Materialsammlungen zurück, um die heterogenen Voraussetzungen und Leistungsstände anzusprechen:

„Wir versuchen Binnendifferenzierung an gewissen Stellen. [...] Hier gibt's zum Beispiel Lernstationen zur Notenlehre, die hab ich farbig unterschieden. Die Grünen sind die einfachen, die Gelben sind die mittelschweren, die Roten sind die schweren. Da können sich die Kinder selber einschätzen und sich das raussuchen, was sie schaffen; meinen, schaffen zu können.“ (Koch, 2)

Frau Koch schränkt jedoch ein, dass diese Aufgaben mangels Zeit weder an die Lerngruppe noch an die Stärken einzelner Schülerinnen und Schüler angepasst werden können. Zudem deutete sie in dem Interview an mehreren Stellen an, dass die Binnendifferenzierung nicht den höchsten Stellenwert bei ihrem Umgang mit Heterogenität genießt:

⁷⁵ Boomwhackers sind Schlaginstrumente aus Plastik, die in Folge eines Anschlages mit der Hand mit einem Ton erklingen.

„Ja. Dann gibt's natürlich den Klassiker, dass sich die Schnellen Zusatzmaterial holen können. Beziehungsweise, dass sie längere Texte aus dem Buch oder was wir da bearbeiten [...] nehmen können. Und die anderen beschränken sich halt mit den einfacheren Aufgaben.“ (Koch, 2)

Fast alle Lehrenden dieser Untersuchung verweisen auf den von Frau Koch angesprochenen „Klassiker“. Ohne eine große zusätzliche Vorbereitung kann flexibel auf die unterschiedlichen Situationen reagiert werden. Eine individuelle Anpassung dieser Aufgaben findet jedoch bei keinem Lehrenden statt, was vornehmlich zwei Gründe hat. Neben der fehlenden Zeit für die Erstellung oder Überarbeitung von Aufgaben oder Arbeitsblättern setzen die Lehrenden häufig kaum Diagnoseinstrumente ein, um die individuellen Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Manche Musiklehrerinnen und -lehrer verweisen in den Interviews sogar darauf, dass sie gar keine kennen:

„Nein. Fallen mir im Moment keine ein. Diagnose? Nein. Wir bleiben beim Musikunterricht noch, ja?“ (Koch, 8)

Ihre Rückfrage, ob die Frage nach Diagnoseinstrumenten noch auf den Musikunterricht bezogen ist, kann so verstanden werden, dass diese beiden Felder für sie nicht zusammenhängen. Vergleichbare Überzeugungen zum Einsatz und zur Bedeutung einer unterrichtsbegleitenden Diagnose finden auch bei den anderen Lehrenden der Aktivierungsgruppe.

Resümee der ergänzenden Überzeugungen

Es geht den übrigen Lehrenden der Aktivierungsgruppe in erster Linie um das musikpraktische Aktivieren in Form von Musizieren oder auch Singen, was jedoch im Vergleich zum instrumentalen Musizieren seltener thematisiert wird. Dass in der Konsequenz dieses Schwerpunktes Kompromisse in anderen Bereichen des Unterrichts wie der Vermittlung von musikgeschichtlichen und -theoretischen Inhalten oder einer regelmäßigen Binnendifferenzierung gemacht werden müssen, ist für sie unvermeidbar. Allerdings fühlen sich die Lehrenden durch die Unterrichtsergebnisse und -erfolge in ihrer Akzentuierung der Musikpraxis bestätigt. Zudem zählt für sie das gemeinsame Musizieren zu den zentralen Bildungsaufträgen des Faches, was nicht zuletzt den großen Anteil am Zeitbudget des Musikunterrichts in ihren Augen rechtfertigt.

Dennoch merkt nicht nur Frau Trapp die Kehrseite dieser Schwerpunktsetzung an. Eine musikpraktische Aktivierung muss nicht nur für Instrumentalisten, sondern auch für unerfahrene Schülerinnen und Schüler stets ansprechend gestaltet sein. Um dieses zu gewährleisten, ist eine zielgerichtete Diagnose der individuellen musikpraktischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler notwendig, was von den Lehrenden jedoch als sehr schwierig bis kaum leistbar beschrieben wird.

4.3 Die Fürsprachegruppe

Die Musiklehrenden der Fürsprachegruppe berichten von zahlreichen Bemühungen, diejenigen Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht zu motivieren und zu fördern, die erst sehr wenige musikalische Erfahrungen inner- und außerhalb des Musikunterrichts sammeln konnten oder den fachlichen Anschluss an die Lerngruppe verloren haben. Daher richten sie große Teile ihres Musikunterrichts auf die Interessen und fachlichen Voraussetzungen der unerfahrenen oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler aus. So berichten zwar auch Lehrende der anderen beiden Gruppen, dass sie bis zu einem bestimmten Punkt auf diese Schülergruppe stets Rücksicht nehmen, um Spaß und Motivation am Fach zu erhalten, doch das Maß der Unterstützung und der unterrichtlichen Einbindung in der Fürsprachegruppe übersteigt den Einsatz der übrigen Musiklehrenden dabei deutlich. Diese Schwerpunktsetzung liefert auch gleichzeitig die Grundlage für den Gruppennamen, denn Fürsprache kann auch mit den Synonymen „Beistand, Empfehlung, Förderung, Gönnerschaft, Hilfe, Protektion, Unterstützung“ (Wermke et al. 2007, S. 402) umschrieben werden.

Die Heterogenität der Lerngruppe, die in ihren Augen vor allem aus der elterlichen Förderung und dem außerschulischen Erlernen eines Instruments resultiert, wird in erster Linie als problematische und belastende Herausforderung angesehen, welche nicht im vollen Umfang erfolgreich bewältigt werden kann. Im Gegensatz zu den übrigen Lehrenden sprachen sie in den Interviews sehr häufig Probleme oder unterrichtliche Hürden an, die das Unterrichten von heterogenen Lerngruppen deutlich erschweren. Als Konsequenz aus ihren Erfahrungen konzentrieren sich die Musiklehrenden der Fürsprachegruppe auf die Förderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler. Obwohl dies nur ein Aspekt des Umgangs mit Heterogenität im Musikunterricht darstellt, ist er für sie von zentraler Wichtigkeit und vor allem erscheint er ihnen im Unterrichtsalltag umsetzbar. Im Rahmen dessen werden unter

anderem die Fachsprache, das Unterrichtsniveau, die Auswahl der musikpraktischen Aufgaben und Arbeitsblätter sowie die Auswahl der Themen an diese Schülergruppe individuell angepasst.

Die starke Fokussierung auf die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler bedingt allerdings auch, dass sich die Musiklehrenden kaum mit der unterrichtlichen Berücksichtigung der leistungsstarken Mitschüler oder den Instrumentalisten beschäftigen können. Dies liegt nicht nur an der fehlenden Zeit, sondern auch an diagnostischen und didaktischen Grenzen. So erwähnen alle vier Musiklehrenden nur ein paar wenige Lernarrangements oder spezielle Aufgaben für diese Schülergruppe. Diese reichen von Austeilen anspruchsvoller Stimmen beim Musizieren über die Rolle des Unterstützers für ihre Mitschüler bis hin zu zusätzlichen Aufgaben, die sie in erster Linie vor Langeweile bewahren sollen. Binnendifferenzierende Aufgabenstellungen oder Materialien werden nur dann eingesetzt, wenn sie in Materialsammlungen oder durch frühere Unterrichtsvorbereitungen vorliegen.

Die Diagnose spielt vornehmlich zu Beginn des Schuljahres eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Interessen, Voraussetzungen und Wünsche aller Schülerinnen und Schüler zu erheben. Eine diagnostische Begleitung der individuellen Entwicklungen oder eine gezielte Beobachtung von personenbezogenen Stärken oder Kompetenzen kommen nur sehr selten vor. Neben der Erfassung von Informationen zu den instrumentalen Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern beobachten die Lehrenden neben dem Hörvermögen und dem fachspezifischen Vorwissen regelmäßig noch überfachliche Merkmale. Dazu gehören die Lesefähigkeit, sprachliche Kompetenzen, die Aufmerksamkeitsspanne oder auch das Lerntempo. Sofern die Musiklehrenden hier Defizite in den einzelnen Bereichen feststellen, versuchen sie gezielt Hilfestellungen durch Gespräche oder zusätzliche Arbeitsblätter anzubieten. Allerdings berichtet keiner der vier Musiklehrerinnen oder Musiklehrer von vergleichbaren Reaktionen nach der Beobachtung von überdurchschnittlich gut entwickelten Schülermerkmalen.

4.3.1 Herr Albe – Alles dreht sich um die musikalischen Voraussetzungen

Herr Albe ist nicht nur seit 10 Jahren Musik- und Religionslehrer an einem privaten Gymnasium in einer ländlichen Region Nordrhein-Westfalens, sondern auch Kirchenorganist und musikalischer Leiter mehrerer Chöre. Es war ihm immer ein Anliegen, seine beiden Leidenschaften, das Orgelspiel und den pädagogischen Umgang mit Kindern, zu verbinden. Obwohl er vor Beginn seines Studiums noch unentschlossen war, für welche Leidenschaft er

sich entscheiden sollte, reifte während des Studiums und des Referendariats die Idee in ihm, dass eine Teilzeitstelle am Gymnasium eine gute Möglichkeit darstellen könnte, beide beruflichen Interessen umzusetzen. Eine dritte Passion von Herrn Albe ist das Chordirigat, dem er sowohl in seiner privaten Freizeit als auch innerschulisch sehr erfolgreich nachgeht.

Das Belief System von Herrn Albe dreht sich vornehmlich um die heterogenen individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Dabei legt er einen Schwerpunkt auf die Berücksichtigung der musikalisch unerfahrenen Schülerinnen und Schüler, um möglichst viele von ihnen mit seinem Musikunterricht anzusprechen:

„Ich denke wichtig halte ich es immer, bei null eigentlich anzufangen, dass man also, zunächst man den Unterricht voraussetzungslos beginnt. [...] Das heißt, die Themen Dinge, die in der 5 eingeführt werden, halte ich also nicht mehr für gegeben, nicht automatisch gegeben.“ (Albe, 60; 63)

Dadurch möchte Herr Albe die Grundlagen für eine bewusstere Beschäftigung mit Musik und Kultur schaffen. Dazu zählt für ihn nicht nur, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht einfach berieseln lassen, sondern auch ihnen bislang unbekannter oder fremder Musik offen begegnen. Die Instrumentalisten, die laut Herrn Albe einen fachlichen Vorsprung, ausgeprägte Hörfähigkeiten sowie ein großes fachbezogenes Wissen durch ihre musikalische Ausbildung besitzen, werden als Unterstützer in Gruppen- oder Partnerarbeiten oder als Experten für die Vorstellung ihrer Instrumente im Musikunterricht eingesetzt.

Zentrales Belief: Die musikalischen Voraussetzungen als Richtschnur für den Musikunterricht

„Was ich eben angesprochen hab, alles was mit (...) ja speziell musikalischen Feldern zu tun hat, ja da komme ich immer wieder zurück natürlich auf diese (...) Voraussetzungen.“ (Albe, 38)

Herr Albes Schlüsselkategorie „musikalische Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler“ fiel im Verlauf des Transkriptions- und Kodierprozesses mehrfach als besonderes Merkmal auf. Wie im vorangegangenen Zitat sprach Herr Damm die Voraussetzungen im Verlauf des Gesprächs immer wieder an und vernetzte sie mit vielen unterschiedlichen Facetten des Umgangs mit Heterogenität. Dass sein Verständnis von Voraussetzungen eine große inhaltliche

Nähe zu instrumentalen Voraussetzungen besitzt, wird an mehreren Stellen des Interviews deutlich:

„Es gibt einen gewissen Prozentsatz an Schülern, die ja doch schon seit einigen Jahren ein Instrument gespielt haben, und ja da natürlich sind die Eingangsvoraussetzungen schon andere als bei einem Kind, was vielleicht in der Grundschule ja (...) sich sicherlich auch mit Musik beschäftigt hat, aber noch nicht so intensiv.“ (Albe, 20)

Neben den instrumentalen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zählt Herr Damm noch weitere Merkmale wie die Gesangserfahrungen der Kinder, besseres Analysieren von Notenbeispielen und eine ausgereifere Hörfähigkeit zum Begriff der Voraussetzungen. Für ihn steht dabei außer Frage, dass diese direkte Auswirkungen auf die Schülerleistung im Musikunterricht besitzen. Denn die Schülerinnen und Schüler mit besseren Eingangsvoraussetzungen verfügen seiner Ansicht nach nicht nur über ein größeres musiktheoretisches Wissen, sondern auch über eine große Anzahl ausgereifter musikpraktischer Kompetenzen:

„Ja also wenn ich jetzt beispielsweise die Notenkunde mache in der fünften Klasse, dann ist natürlich klar, dass derjenige, der ein Instrument spielt, eigentlich da schon etwas firmer ist, die Noten zu nennen.“ (Albe, 7)

Auch hier wird deutlich, dass Herr Albe die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als Ergebnis einer instrumentalen oder vokalen Ausbildung außerhalb der Schule sieht. Dass sich manche ihre musikalischen Voraussetzungen nicht durch einen außerschulischen Instrumentalunterricht, sondern durch das Hören von klassischer Musik im Elternhaus oder durch regelmäßige Konzertbesuche angeeignet haben oder die Voraussetzungen auch bei Schülern, die kein Instrument spielen, als Talent von Geburt an veranlagt sein können, erwähnt er im Gespräch nicht. Sein Musikunterricht dreht sich daher vornehmlich um diejenigen Schülerinnen und Schüler, die entweder sehr viele musikpraktische Erfahrungen außerhalb der Schule gesammelt haben, oder um jene, die bislang noch kaum mit der Musikpraxis in Berührung gekommen sind. Gerade diese beiden Gruppen brauchen seiner Ansicht nach einen Musikunterricht, der gezielt auf ihre Voraussetzungen und Interessen Rücksicht nimmt. Allerdings lassen seine Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität den Schluss zu, dass er

sich mit seinem Musikunterricht fast ausschließlich auf die Schülergruppe der unerfahrenen Schülerinnen und Schüler konzentriert.

Das Belief System von Herrn Albe

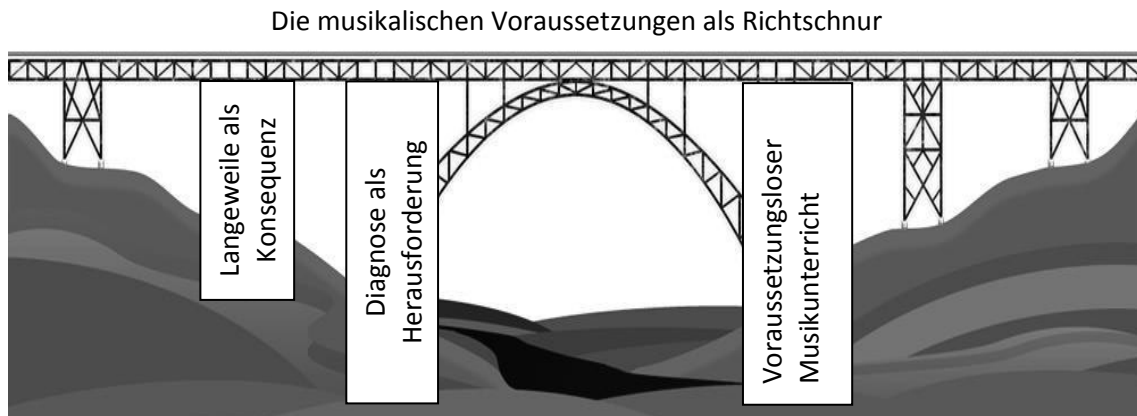


Abbildung 15: Belief System von Herrn Albe

Auch bei Herrn Albe fußt das zentrale Belief auf mehreren wichtigen Überzeugungen, die nun vorgestellt werden sollen. Im Einzelnen sind dies:

- Diagnose als wichtiges aber auch herausforderndes Instrument
- Voraussetzungsloser Unterricht
- Langeweile als Konsequenz für die Instrumentalisten

Diagnose als wichtiges aber auch herausforderndes Instrument

Zu Beginn des Schuljahres lässt Herr Albe einen Zettel von den Schülerinnen und Schülern ausfüllen, ob sie schon ein Instrument gelernt haben oder in einem Chor singen, wodurch er wichtige Informationen zu ihren individuellen musikpraktischen Vorerfahrungen erhält. Allerdings verzichtet er zu Beginn des Schuljahres darauf, weitere Informationen zu erfassen, da die Diagnose der individuellen Leistungsstände seiner Ansicht nach erst im weiteren Verlauf des Schuljahres erfolgen kann. Dazu setzt Herr Albe dann gezielte Beobachtungen während des alltäglichen Unterrichts ein,

„dass man am Themenfeld sieht, wie arbeitet die Lerngruppe mit, wo haben wir hier Schülerinnen oder Schüler, die besonders gut vorankommen; wo stockts. Aber das dauert schon.“ (Albe, 31).

Seine Beobachtungen zielen nicht nur auf fachliche Schwächen, sondern ganz bewusst auch auf die Schülerinnen und Schüler, die sehr gut mit den gestellten Aufgaben zurechtkommen. Herr Albe verweist hier mit der Länge des Beobachtungszeitraums auf ein wesentliches Problem seiner Diagnosebemühungen. An einer späteren Stelle wird dann deutlicher, dass die schuljahrbegleitende Diagnose der Schülerschaft nicht zuletzt wegen des Fehlens geeigneter und erprobter diagnostischer Instrumente nicht zufriedenstellend durchgeführt werden kann:

„Das ist schwierig, also das eben wach zu halten [...] im Laufe des Schultags, des Schuljahres. Wüsste ich jetzt nicht, das da methodisch, was ich da in der Hand hätte, was mir das vielleicht erleichtert, das im Blick zu behalten.“ (Albe, 48)

Dieses Zitat zeigt die respektvolle Atmosphäre des Interviews, weil Herrn Albe ehrlich diesen kritischen Aspekt seiner diagnostischen Begleitung von heterogenen Lerngruppen anspricht. So verweist er mehrfach in dem Interview auf seine großen Probleme, die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen instrumentalen und vokalen Vorerfahrungen im Blick zu behalten:

„Gut, die Gründe sind, man sieht natürlich Schüler zweimal die Woche, einmal die Woche mit zwei Stunden. Man ist froh, wenn man eigentlich die Namen kennt und insofern geht einem vielleicht das, was man eingangs festgestellt hat, auch im Alltagsgeschäft wieder etwas verloren, diese Vorkenntnis.“ (Albe, 16)

Zwar ist davon auszugehen, dass Herr Albe seine Aussage über die Freude über das erfolgreiche Lernen der Schülernamen ironisch gemeint hat, doch bleibt das Gefühl zurück, dass es für ihn kaum leistbar erscheint, Informationen zu den unterschiedlichen musikbezogenen Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler systematisch zu erfassen. Zudem gewinnt man den Eindruck, dass ihn gerade der Verlust der gezielt erfassten, individuellen Informationen nachdenklich stimmt, da diese wichtigen Ergebnisse nicht zuletzt für die Beurteilung der einzelnen Schülerleistung am Ende des Halbjahres wieder sehr wertvoll werden:

„Das hab ich jetzt auch bewusst eigentlich schon angesprochen, weil das natürlich ein Problem ist. [...] Am Ende des Schuljahres, wenn es dann zur letztendlichen Notengebung geht, wenn man es auf den Punkt bringen soll oder zum Quartal zumindest (..) dann kommt es wieder stärker in den Blick. Also dann fragt man sich, warum hat der Schüler, der jetzt eigentlich doch von der/ den Voraussetzungen her besser hätte mitarbeiten können, warum ist das eigentlich ein Stiller?“ (Albe; 77)

Im Rückblick auf seine Diagnoseüberzeugungen wird der Bruch zwischen seinem Diagnoseziel und der alltagspraktischen Grenze deutlich. Herr Albe versucht zwar die individuellen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, um die Bearbeitung der Unterrichtsthemen besser beurteilen und am Ende des Beurteilungszeitraums gerechte Noten erstellen zu können. Die Umsetzung gelingt ihm aber nicht in einem für ihn zufriedenstellenden Maße. Obwohl Herr Albe zu Beginn des Interviews hervorhebt, dass nicht nur die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Instrumentalisten in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden müssten, sieht er die diagnostische Begleitung der Schülerinnen und Schüler nicht als Grundlage für eine zielgerichtete, individuelle Förderung oder eine nachhaltige Binnendifferenzierung. Obwohl er trotz der fehlenden Informationen versucht,

„bei der ein oder anderen Unterrichtsthematik vielleicht auch zu berücksichtigen, dass der eine oder die andere etwas weiter ist und es eventuell dann in die Aufgaben mit einzubauen“ (Albe, 5),

ist die Regelmäßigkeit dieser differenzierenden Aufgaben aufgrund der Worte „vielleicht“ und „eventuell“ in diesem Zitat durchaus fraglich.

Voraussetzungsloser Unterricht

Obwohl die Schülerinnen und Schüler ohne außerschulische instrumentale oder vokale Erfahrungen verhältnismäßig kurz angesprochen werden, spielen sie gerade in der Unterrichtsplanung eine sehr wichtige Rolle. Für Herrn Albe ist es von großer Bedeutung, dass auch die musikalisch Unerfahrenen seinem Unterricht folgen können. Daher richtet er seinen Unterricht in der fünften Klasse genau auf diese Schülergruppe aus, da er kein musiktheoretisches Wissen oder musikpraktische Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus der Grundschulzeit voraussetzt.

„Also zunächst davon ausgeht, dass keiner irgendwelche Voraussetzungen mitbringt. Dann ist natürlich das Lehr- und Lerntempo schon unterschiedlich. Das muss man dann sehen, wie die Lerngruppe insgesamt mitkommt.“ (Albe, 60f)

Diese Grundausrichtung seines Musikunterrichts überrascht insofern, als er an früherer Stelle mehrfach die heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Erprobungsphase anspricht. Daneben verweist er auch darauf, dass er Instrumentalisten in der fünften Klasse gerne zusätzliche Aufgaben gibt oder sie bittet ihren Mitschülern mit Problemen zu helfen. Darüber hinaus deutet Herr Albe in dem letzten Zitat an, dass der gemeinsame fachliche Startpunkt keine Homogenisierung der Lerngruppe gewährleisten oder herstellen kann. Vielmehr sorgen die heterogenen Lerntempi dafür, dass die Unterschiede innerhalb der Lerngruppe, die ja durch diesen Ansatz des voraussetzungslosen Musikunterrichts keineswegs nivelliert, sondern höchstens ein wenig verkleinert werden, schnell wieder größer werden. Daher überrascht auch seine Entscheidung, diesen Ansatz nicht nur auf die Erprobungsstufe zu beschränken:

„Ja, das bezieht sich aber auch auf die Oberstufe, weil eben nach der Pause, die ja doch im allgemein in der Mittelstufe vorherrscht, dass eben nicht mehr durchgehender Musikunterricht gegeben wird, ist eigentlich die Erfahrung so, dass viele Schüler und Schülerinnen eben, die kein Instrument spielen, in der Oberstufe eigentlich auch wieder bei mehr oder weniger bei null anfangen und das nehme ich schon ganz bewusst in die Planung mit hinein. Das heißt, die Themen, Dinge, die in der 5 eingeführt werden, halte ich also nicht mehr für gegeben, nicht automatisch gegeben. Das heißt, insofern fange ich dann auch wieder bei null an“ (Albe, 63).

Wenngleich Herr Albe diese unterrichtliche Reaktion auf systemische Ursachen zurückführt, verweist er hier wieder auf die Instrumentalbildung der Schülerinnen und Schüler, die in seinen Augen hauptsächlich für die Heterogenität der Lerngruppe verantwortlich ist. Durch den zweiten Start seines voraussetzungslosen Musikunterrichts in der Oberstufe, der auch hier als bewusstes Instrument der Homogenisierung bezeichnet werden kann, werden wieder ganz gezielt die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler angesprochen. Diese besondere Rücksichtnahme wird von den Schülerinnen und Schülern ohne außerschulische Instrumental- oder Vokalerfahrung angenommen und positiv honoriert:

„Also ich meine, eher dankbar, also dass man eben nicht an einem Punkt anfängt, wo sie sich eigentlich schon abgehängt fühlen. Also das hab ich wirklich als sehr positiv, da bekomm ich eigentlich stetig eine positive Rückmeldung. [...] Nicht begeistert, aber doch positiv wertgeschätzt haben.“ (Albe, 65; 67)

An dieser Stelle muss jedoch nach der Integration der fachlichen Wünsche und Interessen der instrumental erfahrenen oder leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in den Musikunterricht gefragt werden. Denn sie verfügen in der Regel über das notwendige Wissen und die für die Oberstufe geforderten Kompetenzen, was hier aber zugunsten der schwachen Schüler ignoriert wird. Selbst die zusätzlichen Arbeitsaufträge, die Herr Albe für diese Schülergruppe stellenweise bereithält, sind nicht auf die individuellen Stärken oder Fähigkeiten angepasst, sondern sollen in erster Linie das Aufkommen von Langeweile verhindern.

Langeweile als Konsequenz für die Instrumentalisten

An mehreren Stellen im Interview erwähnt Herr Albe, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer instrumentalen oder vokalen Ausbildung im Musikunterricht Vorteile gegenüber denjenigen besitzen, die nicht in den Genuss dieser musikalischen Erfahrungen gekommen sind. So sind schon die ersten Jahre auf dem Gymnasium durch unterschiedliche Wissens- und Kompetenzniveaus gekennzeichnet. Die heterogenen Vorerfahrungen sorgen zudem für die anspruchsvolle Situation, dass sich jedes einzelne Kind der jeweiligen Lerngruppe auf einer individuellen Wissens- und Erfahrungsstufe befindet. Allerdings verweist Herr Albe darauf, dass er diese individuellen Informationen und Merkmale nicht für Förderangebote oder individualisierte Aufgaben nutzt. Diese sind seiner Ansicht nach im täglichen Musikunterricht „unrealistisch“ (Albe, 26) Das Gleiche gilt auch für eine regelmäßige Binnendifferenzierung, die die Stärken bzw. Schwächen der Schülerinnen und Schüler anspricht, dass sie „nicht immer von der Vorbereitung her machbar“ (Albe, 9) ist. Für die instrumental erfahrenen Schülerinnen und Schüler teilt er in der Regel anspruchsvolle Zusatzaufgaben aus:

„Sicherlich kalkulierend, dass der ein oder andere halt schneller fertig sein muss mit den regulären Aufgaben, und sich dann halt Gedanken machen, wie kann ich sie noch weiter mit einbinden, dass er nicht etwas gelangweilt rumsitzen muss.“ (Albe, 27)

Seine Möglichkeiten der kreativen Weiterbeschäftigung der Schülerinnen und Schüler, die die gestellten Aufgaben schnell bearbeitet haben, sind allerdings stark eingeschränkt. Ihm fehlen schülerbezogene Informationen, um die Aufgaben wenigstens ein bisschen an die Stärken oder Interessen des Einzelnen anzupassen. Daher bleibt ihm kaum etwas anderes übrig als zusätzliche Aufgaben auszuteilen, sodass diese Schülerinnen und Schüler weiter beschäftigt sind. Manche Themengebiete bieten allerdings für ihn die Chance,

„vielleicht schon kleine Experten innerhalb der Lerngruppe zu haben, die eben ihr, ja ihren vielleicht etwas gelösteren Umgang mit der Thematik ja dann doch schon übertragen können auf die ja Mitschülerin und Mitschülern. Ja hier einfach Hilfestellungen geben können. Wenn man also das arbeitsteilig macht und in Gruppenphasen und Gruppenarbeitsphasen einsetzt.“ (Albe, 40)

Fazit

Für Herrn Albe ist es ein wichtiges Ziel, nicht nur die musikpraktisch unerfahrenen Schülerinnen und Schüler durch seinen Musikunterricht anzusprechen und zu fördern, sondern auch die Instrumentalisten. Um dies umzusetzen, sammelt er zu Beginn und während des Schuljahres individuelle Informationen zu seinen Schülerinnen und Schülern. Allerdings führen hinderliche Rahmenbedingungen wie die geringe Zahl an Unterrichtsstunden und vermutlich auch seine unvollständige Dokumentation des Beobachteten dazu, dass die Ergebnisse seiner diagnostischen Bemühungen im Laufe des Schuljahres verloren gehen. Die unmittelbare Konsequenz daraus ist, dass Herrn Albe die Grundlage für die Förderung der Instrumentalisten fehlt, weshalb sein Schwerpunkt fast vollständig auf den unerfahrenen Schülerinnen und Schülern liegt. Sie profitieren sehr stark von seinen Förderbemühungen, denn das Niveau des Musikunterrichts wird an mehreren Stellen ganz bewusst herabgesetzt, um ihnen den fachlichen Anschluss an die Lerngruppe zu ermöglichen. Die Reaktionen seitens der Schülerschaft auf sein Angebot des voraussetzungslosen Musikunterrichts beschreibt er als durchgehend positiv, weshalb er auch zu Beginn des Oberstufenunterrichts auf diese Unterstützung zurückgreift.

Rückblickend bleibt festzuhalten, dass Herr Albe durch seinen voraussetzungslosen Musikunterricht die Grundlage dafür schafft, dass alle unerfahrenen Schülerinnen und Schüler fachlich dem Musikunterricht folgen können und sich wertgeschätzt fühlen. Jedoch führt die

Herabsetzung des Unterrichtsniveaus dazu, dass die Langeweile der leistungsstarken oder instrumental erfahrenen Schülerinnen und Schüler auch durch zusätzliche Aufgaben kaum verhindert werden kann. Aufgrund dieser einseitigen Förderung muss zwar festgehalten werden, dass der Umgang mit Heterogenität von Herrn Albe im Hinblick auf die Instrumentalisten und seinem selbst formulierten Förderbemühen um diese Schülergruppe sicherlich nur einen Kompromiss darstellt. Doch angesichts der Rahmenbedingungen von Musikunterricht, des großen Aufwandes einer auf die Instrumentalisten abzielenden Unterrichtsvorbereitung und der Tatsache, dass diese Schülergruppe die deutliche Minderheit in seinen Kursen stellt, erscheint sein Kompromiss in einem anderen Licht. Da unbewiesen angenommen werden darf, dass es nun einmal keinen perfekten Umgang mit Heterogenität gibt, der alle am Musikunterricht beteiligten Schülerinnen und Schüler bestmöglich berücksichtigt und fördert, liegt der Schluss nahe, dass daher auch Kompromisse und Eingeständnisse unvermeidbar sind. Durch seinen Ansatz des Umgangs mit Heterogenität schafft es Herr Albe nach eigenen Aussagen, zumindest die Mehrheit in seinen Klassen für die Kultur und das Fach Musik zu motivieren sowie fachlich zu fördern.

4.3.2 Ergänzende Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern der Fürsprachegruppe

In der Fürsprachegruppe finden sich mit Herrn Herbst, Frau Gruß sowie Herrn Albe drei Lehrende wieder, die durch ihre große Unterrichtserfahrung auch auf einen langen Umgang mit Heterogenität zurückblicken können. Ihr wichtigstes Ziel ist dabei, die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler in musikpraktischen Phasen zu unterstützen sowie durch geeignete Materialien und Arbeitsaufträgen für das Mitarbeiten im Musikunterricht zu motivieren. Dabei nehmen sie ebenfalls in Kauf, dass sie durch diesen Förderschwerpunkt andere Bereiche des Musikunterrichts wie die Förderung der instrumental erfahrenen oder leistungsstarken Schülerinnen und Schüler kaum oder gar nicht berücksichtigen können.

Die Notwendigkeit einer individuellen Förderung

An mehreren Stellen des Interviews spricht Herr Herbst die große Bedeutung und Notwendigkeit der individuellen Förderung an, ohne dass er diese Aufgabe auf seine beiden Unterrichtsfächer Deutsch und Musik beschränkt. Vielmehr stellt er die Förderung des einzelnen Schülers

als komplexe Aufgabe für das gesamte Bildungssystem dar, welche in Zukunft noch weiter an Gewicht zunehmen werde. Im Zentrum der Diagnose- und Förderbemühungen müssen seiner Ansicht nach vornehmlich schwache Schülerinnen und Schüler stehen:

„Ich werde einfach in zunehmendem Maße mir in Pausen mehr Zeit nehmen müssen für schwächere Schüler oder auch in Stillarbeitsphasen, einfach die Stillarbeitsphasen verlängern müssen, um leistungsschwächeren Schülern Hilfestellungen zu geben“ (Herbst, 46)

Bei welchen musikalischen Kompetenzen Herr Herbst den Förderbedarf von schwächeren Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht sieht, wird im Interview nicht angesprochen. Vielmehr verweist er auf überfachliche Kompetenzen wie Rechtschreibfähigkeit, Sprachkompetenz, Konzentrations- und Denkvermögen sowie Ehrgeiz, die seiner Erfahrung nach in letzten Jahrgängen nachgelassen haben und einen direkten Einfluss auf das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler und dadurch nicht zuletzt auch auf das Unterrichtsniveau besitzen:

„Der Negativtrend ist vor allen Dingen in den letzten beiden Jahren sichtbar geworden in der Erprobungsstufe, weil eben die Verbindlichkeit der Grundschulgutachten gekippt worden ist und wirklich jedes Kind, das die Eltern für geeignet halten, aufs Gymnasium geschickt wird. [...] Und bedingt dadurch hab ich schon, was das Niveau angeht, große Sorgen. [...] Weil man ganz einfach einen relativ großen Prozentsatz seiner Energie darauf aufwenden muss, leistungsschwächere Schüler nicht zu verlieren“ (Herbst, 28)

Sicherlich wirken sich manche der genannten überfachlichen Merkmale auch auf den Musikunterricht aus, doch es bleibt spürbar, dass Herr Herbst hier in erster Linie als Deutschlehrer argumentiert. Dieser Eindruck wird dadurch unterstützt, dass er keine musikspezifischen Kompetenzbereiche nennt, die ihm Sorgen für die Zukunft bereiten. Ähnlich äußert sich auch Frau Größ. Sie ergänzt in ihrer Aufzählung von überfachlichen Merkmalen leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler eine geringe Frustrationstoleranz und Aufmerksamkeitsspanne sowie unterdurchschnittliche Lesefähigkeiten oder Probleme beim Formulieren von Beiträgen. Auch bei ihr fällt auf, dass sie ausschließlich überfachliche Merkmale aufzählt, weshalb unklar bleibt, welche musikspezifischen Merkmale bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern von ihr beobachtet werden.

Obwohl Herr Herbst sehr die Notwendigkeit einer gezielten Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler betont, erwähnt er bis auf die persönlichen Gespräche während und nach dem Musikunterricht keine weiteren Fördermaßnahmen oder -angebote, die er innerhalb des Musikunterrichts für diese Schülergruppe einsetzt. Auch bei der Formulierung seiner Ziele für den Umgang mit Heterogenität taucht in dem Belief System von Herrn Herbst ein Bruch zwischen der Schilderung des Beabsichtigten und des Durchgeführten auf:

„Den Schüler als Einzelnen wahrzunehmen und ernst zu nehmen. Und [...] Schülerinnen und Schüler, die von Haus aus, von der Grundschule aus nicht so viel mitgebracht haben, doch ihren Abstand verringern können zu leistungsstärkeren Schülern.“ (Herbst, 64)

Einerseits betont er noch einmal die vorrangige Berücksichtigung der instrumental unerfahrenen oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler. Die beiden letzten Sätze implizieren sogar, dass Herr Herbst diese individuelle Förderung sehr eng mit dem Ideal einer homogenen Lerngruppe verknüpft. Auf der anderen Seite verweist er jedoch auch auf die Wertschätzung der Individualität des Einzelnen, die er nicht nur auf die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler beschränkt. Leider geht Herr Herbst im weiteren Verlauf des Interviews nicht auf die Frage ein, wie eine Förderung der Instrumentalisten und leistungsstarken Schüler nachhaltig und erfolgreich sein kann, wenn er gleichzeitig eine Homogenisierung der Lerngruppe anstrebt.

Eine musikalische „Sozialisationsaufgabe“ (Gruß, 4)

„Ich orientiere mich sehr an den Schülern, die sehr wenig mitbringen. Dass ich die auf jeden Fall mit einbinde.“ (Gruß, 72)

Diese Aussage liefert einen guten Eindruck von der bewussten Entscheidung, den Musikunterricht vornehmlich auf die unerfahrenen und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler auszurichten. Diese Fokussierung von Frau Gruß beinhaltet neben einer Senkung des Unterrichtsniveaus viele Hilfestellungen, einfache Aufgaben und eine umfangreichere Bearbeitungszeit. Daneben ist es in ihrem Interesse, dass diese Schülerinnen und Schüler exemplarische Einblicke in die unterschiedlichen Themenfelder des Musikunterrichts erhalten. So sollen sie nicht nur an den mit Vorurteilen behafteten Unterrichtsgegenstand der

klassischen Musik, sondern auch ganz gezielt an das eigene Musizieren herangeführt werden. Gerade dieser musikpraktische Teil des Unterrichts stellt die herausforderndste Aufgabe für Frau Gruß dar:

„Wenn jemand kein Instrument spielt, ja, kann ich nur ganz einfache Aufgaben an ihn herantragen, die ich oft auch noch selber vermitteln muss. Er kann sie sich auch gar nicht oder wenig eigenständig erarbeiten. Was in großen Klassen mit wenig Vorwissen eine schwierige Angelegenheit ist.“ (Gruß, 4)

Selbst bei leichten Aufgaben ist es ihrer Erfahrung nach notwendig, helfende Impulse zu ergänzen, um eine erfolgreiche Bearbeitung zu gewährleisten. Sofern dann mehrere Schülerinnen und Schüler keine Instrumentalerfahrung bzw. kein musikpraktisches „Vorwissen“ (ebd.) mitbringen, kann diese Situation für sie als Lehrende schnell anstrengend und komplex werden. Das liegt für sie auch daran, dass die grundsätzlichen Merkmale des Singens und des Musizierens wie aufeinander hören, konzentriert mitmachen oder einen vorgegebenen Ton nachsingen, langsam eintrainiert werden müssen, bis ein gemeinsames Musizieren möglich ist. Diese vielschichtige Aufgabe nennt Frau Gruß selber eine notwendige „Sozialisationsaufgabe“ (Gruß, 4), der nach ihren Angaben sehr viel Zeit, Ausdauer und gute Ideen benötigt:

„Manche Kinder, die da noch nie im Chor gesungen haben oder wenige Konzertbesuche gemacht haben, die hampeln dann einfach rum und fallen dann irgendwann ein und singen mit. Aber sie kriegen nicht diesen gemeinsamen Anfangspunkt mit. Sowas muss ich in manchen Klassen erst mal richtig trainieren, bis dass es so ist, wie ich mir das vorstelle.“ (Gruß, 6)

Zudem würden diese Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht regelmäßig mit ihren Mitschülern reden, nicht zuhören oder beim Musizieren stören, weshalb sie eine ständige Disziplinierung für absolut notwendig hält:

„Das ist einfach auch eine Sozialisationsaufgabe, die ich in dem Moment dann auch leisten muss, wenn jemand eben eine geringe musikalische Vorbildung hat; sprich, kein Instrument gelernt hat.“ (Gruß, 4)

Auch an dieser Stelle wird wiederholt deutlich, dass auch Frau Gruß die musikalische Vorbildung ausschließlich mit dem Erlernen eines Instruments gleichsetzt. An einer späteren Stelle verweist sie darauf, dass die Instrumentalisten die musikalische Sozialisation mit Hilfe der

Eltern und des außerschulischen Instrumentalunterrichts häufig schon erfolgreich gemeistert haben. Sie kennen schon unterschiedliche Instrumente, Komponisten oder berühmte Werke und sind es gewohnt konzentriert zuzuhören. Da die instrumental unerfahrenen Schülerinnen und Schüler durch diesen Umstand im Nachteil gegenüber ihren Mitschülern sind, rückt sie genau wie die anderen Lehrenden der Fürsprachegruppe die Förderung dieser Schülergruppe in den Mittelpunkt ihres Musikunterrichts.

Kaum fachliche Herausforderungen für die Leistungsstarken

Frau Gruß entscheidet sich zugunsten der Musikpraxis gegen eine ausführliche Berücksichtigung derjenigen Themen im Musikunterricht, in denen die Schülerinnen und Schüler fachliche Inhalte wie Notennamen, -werte oder auch grundlegende Musiktheorie lernen müssen:

„Zum Beispiel Notenlehre oder die ganze Musiktheorie. [...] In einer Klasse, wo ich weiß, da sind ganz wenige Instrumentalisten. Da mache ich also wirklich wenig zu diesem Thema. Weil, ich denke, ich könnte auch Chinesisch mit denen machen, das würden sie genauso gut oder genauso wenig verstehen. Und das sehe ich auch irgendwie... auch nicht ein. Man macht ihnen damit wenig Lust auf Musik, wenn man diese theoretischen Inhalte zu stark forciert. Bei Schülern, die keinen Instrumentalbezug haben.“ (Gruß, 88)

Der Vergleich zwischen dem Lernen von Chinesisch oder der Musiktheorie offenbart, dass Frau Gruß sehr wenig davon hält, musiktheoretische Grundlage zu unterrichten. Die Themen des Musikunterrichts müssen nach Ansicht von Frau Gruß leicht und verständlich sein, damit möglichst wenige Schülerinnen und Schüler, die bislang noch kein Instrument erlernt haben, demotiviert werden. Leider geht sie nicht weiter darauf ein, wie sich die Themen ändern, wenn viele Instrumentalisten in einer Klasse sitzen, die sich für die Bereiche Musikwissenschaft, Tonsatz oder Analyse interessieren. Für Instrumentalisten oder schnell arbeitende Schülerinnen und Schüler verweisen Frau Gruß und Herr Herbst auf zusätzliche Aufgaben und Angebote, um einen unterrichtlichen „Leerlauf“ (Herbst, 46) zu verhindern:

„Und da muss ich eben immer auch eine zweite Klavierauszugsseite parat haben für Schülerinnen und Schüler, die das eben leichter können und dann eben nach 10, 15 Minuten neues Futter, neuen Stoff brauchen, um sich nicht Däumchen drehend im Unterricht zu langweilen.“ (Herbst, 48).

Neben dem regelmäßigen Einsatz des Lerntempoduetts zur Berücksichtigung des Lerntempos sowie des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler setzen die Lehrenden der Fürsprachegruppe auch gezielt binnendifferenzierende Aufgaben oder Materialien ein. Sie besitzen für sie zwei wesentliche Funktionen. Zum einen können sie das Niveau des Unterrichtsstoffs für die unerfahrenen oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler herabsenken und dadurch an ihre Voraussetzungen anpassen. Dadurch behält diese Schülergruppe bestenfalls den fachlichen Anschluss sowie den Spaß am Musikunterricht. Darüber hinaus kann die Langeweile der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler durch zusätzliche fachliche Aufgaben und Herausforderungen reduziert werden. Der Aufwand, Medien, Arbeitsblätter, Instrumentalstimmen oder Aufgaben an die Voraussetzungen und Kompetenzen der Instrumentalisten anzupassen, wird wegen des großen Zeitbedarfs jedoch als unrealistisch und nicht umsetzbar bezeichnet. Auch bei der Formulierung von Zielen für das Unterrichten von heterogenen Lerngruppen fällt auf, dass die Instrumentalisten eher eine untergeordnete Rolle spielen:

„Und mein Wunsch wäre es, gerade in der sehr divergenten Klasse 5, die ich übernommen habe im August 2012, am Ende der gemeinsamen Zeit der Probestufe im Sommer 2014 sagen zu können, bei allen unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen haben wir doch gemeinsam ein großes Stück an Lern- und Wissenszuwachs bewältigen können und haben Schülerinnen und Schüler, die von Haus aus, von der Grundschule aus nicht so viel mitgebracht haben, doch ihren Abstand verringern können zu leistungsstärkeren Schülern. Das wäre mein Traum.“ (Herbst, 64)

Zwar betont Herr Herbst an einer anderen Stelle, dass er dafür Sorge tragen möchte, dass auch die Instrumentalisten gefördert werden. Doch sein ‚Traum‘ bezieht sich in erster Linie auf die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler und eine Annäherung des fachlichen Leistungsstandes.

Resümee der ergänzenden Überzeugungen

In Ergänzung zum Belief System von Herrn Albe bleibt festzuhalten, dass alle Lehrenden der Fürsprachegruppe ihren Musikunterricht auf die Bedürfnisse musikpraktisch unerfahrener Schülerinnen und Schüler ausrichten, wenn auch auf unterschiedlichen Wegen. Manche verzichten auf das Unterrichten anspruchsvoller Themen oder auf die Förderung der Instrumentalisten, andere reduzieren die Fachsprache auf wenige Begriffe oder suchen regelmäßig Themen aus, die sehr auf die Interessen der unerfahrenen Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind. Zudem soll die Betonung von musikpraktischen Phasen diese Schülergruppe ansprechen und für den Musikunterricht motivieren. Dass diese Ausrichtung zu der Schülerwahrnehmung führen kann, dass das Schulfach Musik hauptsächlich durch die Musikpraxis bestimmt ist und die anspruchsvollen Themenbereiche nur eine Nebenrolle spielen, scheint für die Lehrenden kein Problem darzustellen. Frau Gruß betont sogar, dass sie keine Alternative zu dieser Schwerpunktsetzung sieht. Einzig Herr Herbst sieht das sinkende Unterrichtsniveau kritisch. Allerdings steht sein Bekunden, diesen Abwärtstrend entgegenzuwirken im Widerspruch zu seinen selbst formulierten Zielen, die fast ausschließlich die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler und kaum die Förderung der Instrumentalisten berücksichtigen.

Am Ende dieser letzten Gruppenvorstellung bleiben rückblickend zwei offene Fragen zurück: In welchem Maße ist eine gleichzeitige Förderung der musikalisch erfahrenen und unerfahrenen Schülerinnen und Schülern in Anbetracht der mangelnden Zeit und fehlender Diagnose- sowie Förderinstrumente überhaupt zu realisieren? Oder ist die gezielte Berücksichtigung von nur einer Schülergruppe, die das gleiche prägende Heterogenitätsmerkmal wie eine fehlende Instrumentalerfahrung besitzt, eine legitime Reaktion der Lehrenden, um wenigstens dieser einen Gruppe die notwendige Aufmerksamkeit und eine angemessene fachliche Förderung zukommen zu lassen?

4.4 Gegenüberstellung der drei Gruppen

Bevor im nächsten Abschnitt die angestrebte materiale Theorie zu den Überzeugungen der Lehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht entwickelt wird, sollen zunächst noch einmal die zentralen gruppencharakteristischen Merkmale der drei Gruppen gegenübergestellt werden. Als Vergleichsdimensionen dienen die zentrale Überzeugung der Gruppe, das von den Lehrenden beschriebene Handeln sowie weitere charakteristische Überzeugungen der jeweiligen Gruppe.

	Anerkennungsgruppe	Aktivierungsgruppe	Fürsprachegruppe
Zentrale Überzeugung der Gruppe	Die Lehrenden versuchen möglichst viele Heterogenitätsmerkmale der Schülerinnen und Schüler regelmäßig in ihrem Musikunterricht zu berücksichtigen.	Die Schülerinnen und Schüler werden in möglichst vielen Phasen des Musikunterrichts musikpraktisch aktiviert.	Die leistungsschwachen oder instrumental unerfahrenen Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt des Musikunterrichts.
Von welchem Handeln berichten die Musiklehrenden?	<ul style="list-style-type: none"> Die Lerngruppen werden in kleinere Gruppen unterteilt, die bestimmte Heterogenitätsmerkmale besitzen. Diese Gruppen werden dann regelmäßig durch passende Unterrichtsthemen oder Materialien angesprochen. 	<ul style="list-style-type: none"> Alle Schülerinnen und Schüler sollen mit Instrumenten musizieren oder gemeinsam singen. Instrumentalisten bekommen von ihnen schwerere Stimmen zugewiesen und dürfen ihren Mitschülern als Experten helfen. 	<ul style="list-style-type: none"> Um die Motivation dieser Schülergruppe für den Musikunterricht zu steigern, werden die Fachsprache reduziert, anspruchsvolle Themen vermieden sowie schülernahe Themen integriert. Die Förderung von leistungsstarken sowie instrumental erfahrenen Schülerinnen und Schülern wird nur in Ansätzen berücksichtigt.

	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige Binnendifferenzierung wird von den Lehrenden als wichtiger Aspekt beim Umgang mit Heterogenität bezeichnet, wenngleich stets auch Grenzen bei der Umsetzung angesprochen werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Durch das Musizieren sollen gerade die musikalisch unerfahrenen Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, damit sie Spaß am Musizieren und dadurch am Musikunterricht bekommen. 	<ul style="list-style-type: none"> • In musikpraktischen Phasen müssen den unerfahrenen Schülerinnen und Schülern zunächst grundsätzliche Regeln des gemeinsamen Musizierens vermittelt werden.
<p>Welche weiteren Überzeugungen sind noch von Bedeutung?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern wird als große Herausforderung wahrgenommen. • Alle Lehrenden verweisen auf ihr Bemühen, die heterogenen Voraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Aufgrund ihrer unzureichenden Ausbildung wird dieses Vorhaben jedoch stark erschwert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Binnendifferenzierung und unterrichtsbegleitende Diagnose spielen nur untergeordnete Rollen. • Eine individuelle Förderung und individualisierte Materialien sind in ihren Augen kaum möglich. • Beim gemeinsamen Musizieren fallen den Lehrenden die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern deutlich geringer auf. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrenden berichten kaum von binnendifferenzierenden Lernangeboten • Eine gezielte Diagnose der fachlichen Stärken oder Kompetenzen wird abgelehnt. • Individuelle Förderangebote sowie eine Heranführung an das eigene Musizieren sind in ihren Augen vor allem für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler dringend notwendig, damit sie den Anschluss an die Lerngruppe nicht verlieren.

Diese Aufstellung soll nicht nur als zusammenfassender Rückblick auf die gruppenspezifischen Überzeugungen, sondern auch als Grundlage für die Theoriegenerierung dienen. So wird beim Vergleichen der jeweiligen Einträge schnell deutlich, dass es nicht nur unterschiedliche, sondern auch gruppenübergreifende Überzeugungen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen gibt. Unterschiede fallen bei den Überzeugungen zum Einsatz von binnendifferenzierenden Aufgaben oder Materialien, dem Einsatz von diagnostischen Instrumenten sowie der Rolle von anspruchsvollen musiktheoretischen Inhalten auf. Dahingegen ähneln sich die Überzeugungen aller Gruppen zur Bedeutung der Musikpraxis im Musikunterricht, zur musikalischen Erfahrung als zentralem Heterogenitätsmerkmal sowie zur Berücksichtigung der Nichtmusiker. Als erste wichtige komparative Orientierung werden diese gemeinsamen Überzeugungen daher für die fallübergreifende Auswertung der nachfolgenden Theorieentwicklung genutzt.

5 Entwicklung einer materialen Theorie

Im vorliegenden Kapitel wird eine materiale Theorie zu den Überzeugungen der Musiklehrenden zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht formuliert.⁷⁶ Der Weg zu dieser Theoriegenerierung hat sich dabei, wie von Glaser und Strauss antizipiert, als ein Prozess dargestellt (vgl. Glaser; Strauss 2010, S. 49), der sich durch die unterschiedlichen Auswertungsschritte gezogen hat. So deuteten sich einige wichtige Kategorien schon bei der Abgrenzung der drei Gruppen des Umgangs in Form von inhaltlichen Schnittmengen an. Die Ausdifferenzierung neuer und bereits gefundener Kategorien entwickelte sich, wie vorgesehen, im Verlauf des Kodierens weiter, da sich das axiale und das selektive Kodieren immer wieder abwechselten. Zusammen mit weiteren interessanten und eben auch gemeinsamen Überzeugungen der Musiklehrenden, die im Rahmen der komparativen Analyse aufgefallen sind, bildeten die gesammelten Aspekte die Grundlage für insgesamt zwölf Kategorien zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Strauss und Corbin verweisen jedoch darauf, dass eine zu große Anzahl an Kategorien zu vermeiden ist (vgl. Strauss et al 1996, S. 99). Daher wurde diese mit Hilfe des selektiven Kodierschritts zu den folgenden drei „Schlüsselkategorien“ (Strauss 1991, S. 67) reduziert und gebündelt:

1. Musikalische Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als zentrale Vergleichsdimension zur Konstruktion von Heterogenität
2. Das Unterrichten von heterogenen Schülergruppen als anspruchsvolle Herausforderung
3. Musiklehrende im Spannungsfeld zwischen notwendiger und aufwendiger Förderung

Diese Schlüsselkategorien sollen zusammen mit den damit verbundenen Überzeugungen der Musiklehrenden im Anschluss vorgestellt werden, da sie gleichzeitig das Fundament für den letzten Schritt des Bündelns, der Formulierung der materialen Theorie, darstellen.

⁷⁶ Für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der materialen Theorie sei hier auf den Abschnitt 3.5.1 verwiesen.

5.1 Musikalische Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als zentrale Vergleichsdimension bei der Konstruktion von Heterogenität

Die Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler ist wesentlich durch die individuelle Ausgangslage jedes einzelnen Musiklehrenden geprägt. So besitzen die Rahmenbedingungen des Musikunterrichts, das Umfeld der Schule oder das eigene Verständnis von den Zielen des Musikunterrichts einen Einfluss auf die Beobachtungen und Einschätzungen von Heterogenität. So berücksichtigt beispielsweise Frau Jost nach eigenen Angaben aufgrund der Lage ihrer Schule in einem Stadtteil mit vielen ausländischen Mitbürgern ganz gezielt die kulturelle Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler, wohingegen Herr Claus jeden Tag mit Unterrichtsstörungen zu kämpfen hat, weil seine Schülerinnen und Schüler die fehlende Wertschätzung für den Musikunterricht von ihren Eltern übernehmen. Ein weiteres Beispiel ist der Ein-Fach-Lehrer Herr Damm, der sich wegen des fehlenden zweiten Fachs intensiver mit den Interessen der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen kann.

Trotz der Tatsache, dass sich die Biographien, Unterrichtsziele und didaktischen Herangehensweisen der Musiklehrerinnen und -lehrer stellenweise stark unterscheiden, finden sich dennoch gemeinsame Überzeugungen zu Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht. Diese spielen für die weitere Analyse eine zentrale Rolle, da sie einen Rückschluss darauf ermöglichen, wie die Musiklehrenden die Heterogenität der Schülerschaft im Musikunterricht wahrnehmen und welchen Heterogenitätsmerkmalen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung eine besondere Aufmerksamkeit zukommt.

5.1.1 Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht

„Dass mir das im Praktikum beim Unterricht eigentlich immer schon aufgefallen ist, dass man irgendwie ganz schnell damit konfrontiert wurde, ach du meine Güte, jetzt hab ich hier diese Aufgabenstellung reingegeben und da sind 33 Schüler und jeder reagiert irgendwie total anders da drauf. Mist!“ (Krüger, 12)

Schon bei ihren ersten Unterrichtsversuchen hat Frau Krüger schnell erkannt, dass Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen die Heterogenität der Lerngruppe berücksichtigen müssen. Doch nicht nur Frau Krüger, sondern ausnahmslos alle Lehrenden in dieser Untersuchung nehmen die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern als einen täglichen Begleiter im Musikunterricht wahr. Allerdings sind sie der Ansicht, dass sich die Heterogenität im Fach Musik nicht zuletzt wegen der musikpraktischen Kompetenzen umfang- und facettenreicher ausdifferenziert als in anderen Fächern. Dieser Umstand erschwert es den Lehrenden, einen Überblick darüber zu behalten, welche individuellen Voraussetzungen und Kompetenzen die einzelnen Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Feldern besitzen oder noch nicht ausreichend entwickelt haben.

Obwohl die Wahrnehmung von musikbezogenen und überfachlichen Heterogenitätsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler immer von dem Betrachter und seinem individuell geleiteten Blick abhängig ist (vgl. Böing 1996, S. 70), gibt es eine Vielzahl an Merkmalen, die in allen Belief Systems vorkommen. Zu den überfachlichen Merkmalen zählen die Lehrenden leistungsbezogene Aspekte wie Intellekt, Denkvermögen, sprachliche Kompetenzen, Lern- und Arbeitstempo, Lesefähigkeit oder die Bereitschaft zur mündlichen Mitarbeit. Daneben verweisen sie noch auf Merkmale wie Konzentrationsfähigkeit, Ehrgeiz, Lernbereitschaft, Aufmerksamkeitsspanne, Frustrationstoleranz oder das Sozialverhalten, die sich ebenfalls alle auf den Musikunterricht auswirken.

Die überfachlichen Merkmale spielen allerdings eine deutlich geringere Rolle als die musikbezogenen Merkmale in den Interviews und treten bei der Theoriegenerierung demnach auch in den Hintergrund. In jedem Interview wurde auf die besondere und zentrale Bedeutung und die Tragweite der musikbezogenen Interessen und Heterogenitätsmerkmale hingewiesen, was nicht zuletzt die zuvor beschriebene spezielle und komplexe Heterogenitätsthematik im Musikunterricht unterstreicht. Zu den musikspezifischen Interessen gehören vor allem die Lieblingsmusik, -lieder, -gruppe oder -sänger. Daneben nutzen viele Lehrende das Interesse für Filmmusik oder Pop- und Rockbands für abwechslungsreiche Unterrichtsreihen in ihrem Musikunterricht. Diese gezielte Annäherung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler soll in erster Linie für eine höhere Motivation und Identifikation mit dem Musikunterricht sorgen. Damit verbunden ist auch die Hoffnung auf eine größere Offenheit der Schülerinnen und Schüler für die unterschiedlichen Themen des Musikunterrichts.

Neben den musikbezogenen Interessen der Schülerinnen und Schüler erwähnen einige Musiklehrende noch musikbezogene Heterogenitätsmerkmale wie die Hörfähigkeit,

analytische oder akustische Zugänge zu den unterschiedlichen Themen oder auch die musikalische Kreativität beim Komponieren oder Improvisieren. Ausnahmslos alle Musiklehrerinnen und Musiklehrer heben jedoch die musikalische Erfahrung der Schülerinnen und Schüler hervor. Obwohl diese Erfahrung in der Regel außerhalb der Schule erworben werden, spielen sie dennoch eine zentrale Rolle bei der Lehrerwahrnehmung von Heterogenität sowie bei der Planung und Durchführung des Musikunterrichts.

5.1.2 Musikalische Erfahrung als zentrales Heterogenitätsmerkmal

„Ein ganz anderes Feld ist ja Analyse, Interpretation. Wenn wir da in diese wirklich eher theoretisch-analytischen Bereich des Musikunterrichts gehen – da kommen Schüler ja auch mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Allein, was die Fähigkeit des Notenlesens angeht, ist es enorm. Viele, die natürlich im Schlaf die Noten benennen können, es ihnen egal ist, ob ich Violin-, Bass- oder Bratschenschlüssel ihnen vorlege, so ungefähr; jetzt mal extrem gesprochen; und andere, die noch das G im Violinschlüssel suchen müssen und nach fünf Minuten froh sind, es gefunden zu haben. Das ist extrem, finde ich. Und das zieht sich dann natürlich durch andere analytische Bereiche wie Rhythmus lesen und mal einfache harmonische Strukturen erkennen.“ (Ende, 22)

Herr Ende reduziert die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auf zwei Gruppen, die sich durch musikbezogene Voraussetzungen unterscheiden. Die einen können ohne große Probleme Noten in verschiedenen Notenschlüsseln lesen und rhythmische sowie harmonische Strukturen erkennen, während die zweite Schülergruppe schon bei den einfachsten Übungen der Notenlehre große Schwierigkeiten hat. Herr Ende spricht in diesem Zitat zwar nicht an, wo der Ursprung dieser verschiedenen Erfahrungen und Kompetenzen liegt, doch finden sich in allen Interviews vergleichbare Hinweise auf den Musikunterricht in der Grundschule, den außerschulischen Instrumental- oder Gesangsunterricht und die Bedeutung von Musik im Elternhaus. So berichten einige Interviewteilnehmer davon, dass manche musikspezifischen Unterschiede zwischen den Kindern ihren Ursprung schon deutlich vor dem Besuch der weiterführenden Schule haben, da einige von ihnen in der Grundschule eine grundlegende

musikalische Ausbildung genossen haben, während andere Mitschüler durch fehlende Lehrkräfte kaum in den Genuss der verschiedenen Bildungsinhalte gekommen sind:⁷⁷

„Viele Schüler, die beispielsweise im fünften, sechsten Schuljahr an unserer Schule sind, bringen Erfahrungen mit, auch im Umgang beispielsweise mit Musik, dass sie gewohnt sind, Lieder zu singen. Dass sie gewohnt sind, zur Musik mitzuspielen, Rhythmus mitzumachen, dass sie vielleicht Stabspielen oder Boomwhackers was machen. Und dadurch auch schon Erfahrungen mit Musikwerken gemacht haben. Beispielsweise ‚Moldau‘ mal in der Grundschule gemacht haben oder ‚Eine kleine Nachtmusik‘ oder halt irgendwelche Werke, die für Kinder relativ leicht zugänglich sind.“ (Schäfer, 8)

Diese Auflistung von Herrn Schäfer zeugt von der Bandbreite der einzelnen Bereiche, in denen die Schülerinnen und Schüler musikalische Erfahrungen während der Grundschulzeit sammeln können. Da diese Auflistung inhaltlich noch durch weitere Bereiche, wie Konzerterlebnisse oder emotionale Auseinandersetzungen mit Musik, ergänzt werden kann, verwundert es nicht, dass die Musiklehrenden während der Interviews viele verschiedene Begriffe verwendet haben, um diese große Bandbreite an unterschiedlichen Erfahrungen beschreiben zu können. Dazu gehören Schülerinnen und Schüler mit dem „Vorteil des Ausgebildet-Seins“ (Albe, 42), die „instrumental wer weiß wie vorgebildet sind“ (Krüger, 84) oder die Kinder mit einer inner- oder außerschulischen musikalischen Vorbildung (vgl. Schäfer, 28). Die musikalisch wenig geförderten Kinder werden dagegen eher als „Schüler ohne Voraussetzungen“ (vgl. Albe, 60), die „unbefangenen Schüler [...] mit einer naiven Unvorbildung“ (vgl. Ende, 2), die „Nichtmusiker“ (Jost, 54) oder als Schüler, „die sehr wenig mitbringen“ (Gruß, 72), bezeichnet.

Obwohl sich in den Formulierungen eine starke Verbindung zwischen dem Erlernen eines Instruments und einer ausgeprägten musikalischen Vorbildung andeutet, soll hier in Anlehnung an Frau Krügers Ausdruck „Schüler, die noch wenig Erfahrung haben“ (Krüger, 79) von der musikalischen Erfahrung der Schülerinnen und Schülern gesprochen werden, als Oberbegriff für die Summe der gesammelten musikalischen Erfahrungen. Diese beschränken sich jedoch nicht ausschließlich auf das Erlernen eines Instruments, da musikalische

⁷⁷ Daneben werden zwar mehrfach auch Hörgewohnheiten oder die Rolle der Medien genannt, allerdings gehen die Musiklehrenden an keiner Stelle darauf ein, welchen Einfluss diese auf den Musikunterricht oder die musikbezogenen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler besitzen. Aus diesem Grund erfolgt die Beschränkung auf die drei genannten Dimensionen, da diese in allen Interviews thematisiert wurden.

Erfahrungen eben nicht nur beim Musizieren oder Singen gemacht werden. Die simple Unterteilung der Schülerschaft erinnert an die Zwei-Gruppen-Theorie nach Andreas Hinz (vgl. Hinz 2002, S. 7f), bei der zwei „dichotom abgrenzbare Gruppen“ (Wolfer 2010, S. 266) identifiziert werden, die sich durch das Vorhandensein und eben auch das Fehlen eines bestimmten Merkmals, wie dem sonderpädagogischen Förderbedarf bei Hinz oder die musikalischen Erfahrungen in dieser Untersuchung, unterscheiden. Sicherlich lässt sich an dieser Stelle einwenden, dass das Merkmal der fehlenden Erfahrung durch unterschiedliche musikpraktische Übungen leicht in den Status der Erfahrung wandelbar ist. Allerdings finden sich keine Aussagen von den Lehrenden über solch einen Statuswechsel von unerfahrenen Schülerinnen und Schülern, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrenden von zwei getrennten Gruppen ausgehen.

Der Begriff der Erfahrung findet nicht nur Anschluss an das Datenmaterial, sondern orientiert sich zusätzlich an der Definition von Nora Schaal, welche musikalische Erfahrung als ein psychometrisches Konstrukt beschreibt,

„das sich auf musikalische Fähigkeiten, Expertise [sic], Leistungen und damit verbundene musikalische Verhaltensweisen bezieht, die sich in unterschiedlichen Facetten ausdrücken und mit unterschiedlichen Skalen gemessen werden können. In dieser theoriegeleiteten Definition ist musikalische Erfahrung generell gekennzeichnet durch

- a) eine häufige Ausübung musikalischer Fähigkeiten,
- b) Leichtigkeit und Präzision von musikalischen Verhaltensweisen und
- c) ein großes und stark variiertes Repertoire von musikalischen Verhaltensweisen.“

(Schaal et al. 2014, S.3)

Die von Schaal angesprochene Messung, fußt auf den „Goldsmiths Musical Sophistication Index“ und orientiert sich an den fünf Skalen von musikalischer Erfahrung nach Daniel Müllensiefen: Active Musical Engagement, Perceptual Abilities, Musical Training, Singing Abilities und Sophisticated Emotional Engagement with Music (Müllensiefen et al. 2014). Vergleicht man diese fünf Skalen mit den Äußerungen der Musiklehrerinnen und Musiklehrer dieser Studie, dann fällt auf, dass sie fast ausschließlich den aktiven Umgang mit Musik und die musikalische Ausbildung der Schülerinnen und Schüler durch Instrumentallehrer und ihr Elternhaus angesprochen haben. Die Gesangsfähigkeiten der Kinder wurden nur unregelmäßig

thematisiert, wohingegen musikalische Wahrnehmungsfähigkeit und mit Musik verbundene Emotionen so gut wie gar nicht angesprochen wurden.⁷⁸

„Es gibt einen gewissen Prozentsatz an Schülern, die ja doch schon seit einigen Jahren Instrument gespielt haben und ja da sind natürlich die Eingangsvoraussetzungen schon andere, als bei einem Kind, was vielleicht in der Grundschule, ja sich sicherlich auch mit Musik beschäftigt hat, aber noch nicht so intensiv.“ (Albe, 20)

Diese Aussage von Herrn Albe verweist zudem noch darauf, dass der fachliche Vorsprung der Instrumentalisten vor ihren Mitschülern, die kein Instrument erlernt haben, durch den regulären Grundschulmusikunterricht nur unzureichend verringert werden kann. Es liegt demnach an der musikalischen Förderung der Eltern, ob die Schülerinnen und Schüler in der Erprobungsstufe der weiterführenden Schule mit einem fachlichen Vorsprung oder Rückstand starten.

Die besondere Rolle des Elternhauses

Das Elternhaus stellt für die Musiklehrerinnen und -lehrer eine wichtige Instanz für die musikalische Bildung dar, weil hier viele prägende musikalische Erfahrungen, wie das gemeinsame Singen oder Musizieren, der Besuch von Konzerten sowie das Erleben von Kultur als fester Bestandteil des Alltags, gesammelt werden können. Obwohl dieser Zusammenhang an vielen Stellen der einzelnen Interviews angesprochen wird, sticht ein Gesprächsabschnitt heraus:

Gruß: „Ich glaube, in Musik ist es schon deutlicher [als in ihrem zweiten Unterrichtsfach Englisch; F.L.], die Auswirkung dessen, was die Schüler mitbringen. Das wird schon sehr durch das Elternhaus mitbestimmt, sage ich mal.

Linn: Können Sie das noch etwas konkretisieren?

Gruß: Ja, wenn Eltern neben der Schule auch immer versucht haben, ihre Kinder musisch zu fördern, merkt man das schon sehr, wenn sie dann hier im fünften Schuljahr ankommen. Weil sie einfach mehr Fertigkeiten mitbringen.“ (Gruß, 60ff)

⁷⁸ Die Übersetzung der fünf Skalen orientiert sich an Daniel Fiedler und Daniel Müllensiefen (Fiedler; Müllensiefen 2015, S.201).

Zu den angesprochenen Fertigkeiten zählen für sie das Erlernen eines Instruments, gutes Fachwissen, die Bereitschaft zuzuhören sowie die Fähigkeiten, sich konzentrieren und selbst disziplinieren zu können. Herr Herbst ergänzt noch ein paar überfachliche „Prinzipien“ (Herbst, 62) wie Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit oder die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Leider gehen die Musiklehrenden nur auf das Erlernen eines Instruments und die damit verbundenen Kompetenzen sehr ausführlich ein. Trotz der knappen Beschreibung der Fertigkeiten sind sich die Lehrende darüber einig, dass ein Ausbleiben dieser musikalischen Erfahrungen Schwierigkeiten beim Wissens- oder Kompetenzerwerb zur Folge haben kann, was dann nicht selten Auswirkungen auf den Musikunterricht hat. Daneben entscheiden sich manche Eltern gegen den Instrumentalunterricht für ihre Kinder, da sie keinen Wert darauf legen oder weil sie es sich vielleicht nicht leisten können. Dies hat nach Herrn Claus auch direkte Auswirkungen auf die Einstellung ihrer Kinder zum Musikunterricht und seinen Inhalten:

„Die kommen da rein, was soll ich mit dem Quatsch eigentlich. Damit kann ich weder Geld verdienen noch kann ich was zu essen davon kaufen.“ (Claus, 6)

Herr Claus betont die große Bedeutung der elterlichen musikalischen Interessen, die seiner Meinung nach unmittelbar auf die Interessen der Kinder übertragen werden können. Es kann zwar an dieser Stelle nicht beantwortet werden, ob dieser Einfluss wirklich in dieser Direktheit existiert, jedoch ist der zweite angesprochene Aspekt umso wichtiger. Herr Claus deutet an, dass eine elterliche Musikförderung in erster Linie von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern abhängt. Diesen Zusammenhang betont er auch noch an einer späteren Stelle:

„Und wiederum andere, die halt ein gutes Elternhaus haben und wo das Geld jetzt nicht so knapp ist, wo die Eltern interessiert sind an ihren Kindern, die fördern so was natürlich und die haben dann auch durchaus ein Bewusstsein für das Fach. [...] Das merkst du einfach. Leute, die von Hartz IV leben, haben in den allermeisten Fällen überhaupt kein Interesse daran, irgendwie ein Instrument zu erlernen. Weil auch einfach die Möglichkeit nicht da ist, vom Geld her, aber auch davon, dass es für die völlig irrelevant ist. Keine Kapazitäten dafür da sind.“ (Claus, 7f; 10)

Von dieser finanziellen Hürde des Instrumentalunterrichts, bei der sich Herr Claus auf einen von ihm nicht weiter beschriebenen Forschungsbeitrag von Hans Günter Bastian stützt, berichten auch andere Musiklehrende. Auch die für diesen Zweck zur Verfügung gestellten

Gelder aus den Töpfen der Landesregierung, auf die Herr Herbst die Eltern seiner Schülerinnen und Schüler hinweist, können diesen Umstand nur ansatzweise ändern. Festzuhalten bleibt demnach die Wahrnehmung der Musiklehrenden, dass Kinder und Jugendliche aus musikinteressierten Elternhäusern durch ihre musikbezogenen Erfahrungen häufig über ausgeprägte musikunterrichtsspezifische und überfachliche Kompetenzen verfügen.

Erfahrenheit als Konstruktionsfundament von Heterogenität

Jürgen Budde verweist in einem Aufsatz darauf, dass die an Schule beteiligten Akteure dazu neigen, Heterogenität zwischen den Schülerinnen und Schülern als etwas Gegebenes anzusehen, was von Anfang an schon existiert und nun mit passenden didaktischen Reaktionen begleitet werden muss (vgl. Budde 2012, S. 529). Dass diese Heterogenitätskonstruktion auch für die Musiklehrenden dieser Untersuchung zutrifft, zeigt sich an mehreren Stellen der Interviews:

„Was so Vorwissen aus der Grundschule ist, was die mitbringen, da gibt es extrem große Unterschiede. Was, denke ich, einfach damit so ein bisschen zu tun hat, wie die Ausbildung oder wie der Unterricht in der Grundschule einfach war.“
(Krüger, 2)

„Ja. Ich hab schon aufgeschrieben, dass die Unterschiede im Grunde in jeder Stunde deutlich werden. Und äußern sich vornehmlich so, dass die Schüler unterschiedliche Voraussetzungen, vor allem auch aus ihrem unterschiedlichen Musikunterricht, mitbringen; falls er denn tatsächlich überhaupt stattgefunden hat.“
(Schäfer, 4)

Vergleichbare Überzeugungen tauchen auch in anderen musikpädagogischen Untersuchungen auf, in denen Musiklehrerinnen und Musiklehrer zwar von Unterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern berichten (vgl. u. a. Niessen 2006, S. 223), aber nicht darauf eingehen, dass diese vielleicht erst in ihrem Unterricht entstehen oder durch diesen weiter verstärkt werden.

„In diesem Sinne ist Schule weniger aufgefordert, mit Heterogenität ‚umzugehen‘, sondern im Sinne eines reflexiven Selbstverständnisses gewahr zu werden, dass Differenz und deren Bedeutung in sämtlichen sozialen Feldern – so auch im schulischen – verhandelt und ausgedeutet und überhaupt hergestellt werden.“ (Budde 2012, S. 536)

Dem Appell von Jürgen Budde folgend, wurden die verschiedenen Belief Systems der Musiklehrerinnen und Musiklehrer in der komparativen Analyse dahingegen analysiert, von welchen Differenzkategorien oder Heterogenitätsmerkmalen sie berichten. Dabei zeichnete sich ab, dass die Musiklehrenden die Schülerschaft in zwei große Gruppen einteilen, die sich durch das Fehlen oder das Vorhandensein musikalischer Erfahrung auszeichnen. Eine inhaltliche Ausdifferenzierung dieser beiden Gruppen findet nur in Ansätzen statt, da fast immer nur die Bedeutung der instrumentalen Erfahrung betont wird. Diese Erkenntnis deckt sich mit dem Ergebnis von Schönknecht und de Boer, dass Lehrende häufig nur eine sehr grobe Unterteilung der Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler angeben können. Dass zudem eine kleinschrittigere Differenzierung der jeweiligen Merkmale oder gar das Sammeln von individuellen Informationen weitestgehend ausbleiben, deckt sich ebenfalls mit den Ergebnissen dieser Untersuchung.⁷⁹ (vgl. Schönknecht; de Boer 2008, S. 256). Die Unterscheidung zwischen musikalisch erfahrenen und unerfahrenen Schülerinnen und Schülern kann als Konstruktion von Heterogenität durch die Lehrenden angesehen werden, denn

„die Feststellung von Homogenität oder Heterogenität ist somit das zunächst neutrale Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium. [...] Heterogenität/ Homogenität werden also ‚hergestellt‘ und liegen nur bezogen auf den Beobachtenden und die von ihm angestellte Operation vor.“ (vgl. Wenning 2007, S. 23).

In den unterschiedlichen Belief Systems der Musiklehrenden dient das Merkmal der musikalischen bzw. eben häufig auch der instrumentalen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als zentrales Differenzkriterium. Agnes Böing verweist darauf, dass die Wahrnehmung eines einzelnen Merkmales häufig eine Grundlage für das Unterrichten der Lehrenden darstellen kann (vgl. Böing 1996, S. 71). Auch in der vorliegenden Untersuchung bildet diese Erfahrungsstruktur den Referenzpunkt für die Überzeugungen der Musiklehrerinnen und -lehrer zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Musikunterricht.

⁷⁹ Die Vorstellung und Diskussion dieser diagnostischen Überzeugungen der Musiklehrenden findet sich in Abschnitt 5.2.1

5.2 Das Unterrichten heterogener Schülergruppen als anspruchsvolle Herausforderung

„Und da ist die Heterogenität... also dann geht es gar nicht mehr darum, wer hat überhaupt was mit Musik zu tun und wer nicht, sondern die Heterogenität besteht eigentlich mehr in dem, was hat jeder mit Musik zu tun und welche individuellen Qualitäten kann man vielleicht noch besonders nutzen, fördern und so weiter. [...] Ich glaube, was das Erfassen anbelangt, hab ich eben jetzt vielleicht auch nicht gerade diagnostische Instrumente an der Hand.“ (Trapp, 44; 50)

In diesem Interviewausschnitt betont Frau Trapp, dass es für sie in erster Linie darum geht, bestimmte Merkmale der Schülerinnen und Schüler zur Grundlage der Förderung und des Unterrichts werden zu lassen. Damit verbunden ist für sie die anspruchsvolle diagnostische Aufgabe, die individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, was nicht nur ihr große Probleme bereitet. Bevor im nachfolgenden Abschnitt vorgestellt wird, worin diese Probleme liegen und welche Chancen sowie Grenzen die anderen Lehrenden mit dieser Aufgabe verbinden, stehen zunächst die Überzeugungen der Lehrenden zur Rolle der Heterogenität im Musikunterricht im Vordergrund.

Ähnlich wie Frau Trapp berichten alle Musiklehrenden von dem Ziel, die Individualität der Schülerinnen und Schüler in ihrem Musikunterricht zu berücksichtigen. Diese Überzeugung deckt sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen, die eine positive Grundhaltung von Lehrenden gegenüber heterogenen Lerngruppen nachweisen konnten (vgl. Gebauer et al. 2013, S. 205; Böing 1996, S. 69). Dies gilt auch für die Bestrebungen der Musiklehrenden, die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler in der Planung und Durchführung ihres Unterrichts regelmäßig zu berücksichtigen (vgl. Haep 2013, S. 267).

Wie im ersten Teil der fallübergreifenden Analyse schon ausgeführt, sind sich die Lehrenden darüber einig, dass die Heterogenität im Musikunterricht durch außerschulische Förderung besonders stark ausgeprägt ist. Dies unterstreicht nicht zuletzt die Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler als Individuen mit ganz persönlichen überfachlichen, aber eben auch musikalischen Stärken und Schwächen wahrzunehmen und diese unterschiedlichen Voraussetzungen im Musikunterricht zu berücksichtigen. Doch dieses Ziel, welches häufig mit binnendifferenzierenden Aufgaben, Materialien oder Lernarrangements erreicht werden soll, wird von Herausforderungen und Problemen begleitet:

„Es ist natürlich eine Herausforderung, aber manchmal auch eine relativ unlösbare Aufgabe. Und aufgrund der kurzen Zeit, die man mit diesen Individuen hat, die einem da zur Verfügung stehen, wahrscheinlich auch immer nur ansatzweise dann irgendwie lösbar. Tendenziell, ganz spontan würde ich eher sagen, dass man nicht allen gerecht werden kann. Leider.“ (Trapp, 52)

Als Erkenntnis aus diesem Zitat bleibt nicht nur die Einsicht zurück, dass die unterrichtsbegleitende Diagnose sowie die nachhaltige Einbindung der unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmale in den Unterricht zu den schwierigsten Aufgaben der Musiklehrerinnen und -lehrer zählen. Es fällt auch auf, dass sie manche zuvor selbst formulierten Ziele für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen, wie die Berücksichtigung einzelner fachlicher Stärken oder eine individuelle Förderung, kurze Zeit später als unerreicht bezeichnet. Solche Relativierungen finden sich ebenfalls bei den anderen Lehrenden. Der nachfolgende Abschnitt stellt daher einerseits vor, welche Diagnoseinstrumente von Musiklehrerinnen und -lehrern nach eigenen Aussagen regelmäßig in ihrem Musikunterricht integriert werden, aber eben auch, welche Aspekte die Umsetzung ihrer Ziele erschweren oder stellenweise sogar verhindern.

5.2.1 Die Beschränkung auf eine reduzierte Diagnose

Bei der Diagnose der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden von Lehrenden regelmäßig bestimmte Instrumente eingesetzt, die nachfolgend vorgestellt werden sollen. Auf diese Weise werden viele grundlegende Informationen über die bisherigen musikbezogenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gesammelt. Daneben tauchen in allen Belief Systems jedoch vergleichbare Probleme auf, die einen Einsatz weiterer Instrumente erschweren oder sogar verhindern.

Fragebögen und Unterrichtsbeobachtungen als Diagnosegrundlagen

Die ersten Musikstunden mit einer neuen Lerngruppe werden von Musiklehrenden regelmäßig dazu genutzt, um mit Hilfe von kurzen Fragebögen, Zusammenfassungen der eigenen musikalischen Biographie oder Vorstellungsrunden einen Überblick über die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Auf diese Weise erfassen sie neben den instrumentalen oder vokalen Erfahrungen auch bisherige Konzert- und Musicalbesuche sowie

musikalische Interessen wie Lieblingsmusik, -band und -filmmusik. Manchmal geben die Lehrenden auch an, dass sie sich einen Überblick darüber verschaffen, was die Lerngruppen noch aus den letzten Schuljahren wissen. In den Interviews fällt jedoch auf, dass sie keine Aktualisierung oder Überarbeitung dieser personenbezogenen Informationen im weiteren Verlauf des Schuljahres erwähnen. Anders sieht es beim Erfassen von Informationen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern während eines Unterrichtsgespräches oder in praktischen Phasen aus, was einen festen Bestandteil der Diagnosebemühungen der Lehrenden darstellt. Zu den gesammelten Informationen gehören unter anderem analytische oder akustische Fähigkeiten, musikbezogene Interessen, favorisierte Zugänge zu den Themen des Unterrichts oder der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler:

„Aber man stellt schon fest, dass bestimmte Schüler schon bestimmte Schwerpunkte haben. Das merkt man eigentlich a) aus Unterrichtsgesprächen, natürlich aus der Beteiligung der Schüler in bestimmten Unterrichtssituationen. Man kann es aber auch an ihrem Verhalten insgesamt im Unterricht merken. Ich merke also sehr schnell, wenn Schülerinnen und Schüler, die eher praktisch orientiert sind, sich eben in analytischen Phasen zurückziehen. [...] Aber man entwickelt ja schon irgendwann, sage ich mal, so ein bestimmtes Bild oder auch die Fähigkeit, ja, die Stärken und Schwächen eines Schülers zu analysieren und zu gucken, wie kann ich da und da noch das und das aus dem rauskitzeln, sage ich mal.“ (Friedrich, 8)

Die Bedeutung dieser informellen Diagnostik wird auch daran deutlich, dass fast alle Lehrenden von vergleichbaren Situationen im Unterrichtsverlauf sprechen, in denen sie einzelne Schülerinnen und Schüler oder kleine Schülergruppen beobachten. Auch wenn in solchen Situationen manchmal der Zufall darüber entscheidet, was in den Blick der Lehrenden gerät, steht vornehmlich die Frage im Mittelpunkt, wie erfolgreich die gestellten Aufgaben bearbeitet werden oder wer sich wie gut am Musikunterricht beteiligt. Jedoch erzählen nur wenige Lehrende in den Gesprächen davon, wie sie die Diagnoseergebnisse schriftlich festhalten, um sie zu einem späteren Zeitpunkt für die Notengebung oder für Fördermaßnahmen nutzen zu können. Vielmehr berichten sie von unterschiedlichen Herangehensweisen, um sich die gesammelten Informationen zu behalten, um sie später nutzen zu können:

„Aus Unterrichtssituationen merke ich das eigentlich sehr, sehr schnell. [...] Natürlich führt man darüber kein Buch, aber das ist halt so ein entsprechendes, sage ich mal, Gefühl, was man einfach dafür entwickelt.“ (Friedrich, 24)

Dieser Umstand schließt keineswegs aus, dass sich die Lehrenden vielleicht doch individuelle Notizen zu den Schülerinnen und Schülern anfertigen und dies im Interview nur nicht erwähnt haben. Dennoch ist davon auszugehen, dass eine systematische und das Schuljahr begleitende Erfassung der individuellen Stärken, Schwächen, Fertigkeiten und Zugänge nur sehr selten erfolgt. Eine der wenigen Stellen, an der sich solch eine Praxis andeutet, ist die folgende:

„Und versuche – versuche! – mir nach jeder Stunde halt Notizen zu machen. Klappt auch nicht immer. Aber dass ich zumindest so das Minimalverfahren da irgendwie in meinem Lehrerkalender... dass ich mir da irgendwie Strich, Plus, Punkt; irgendwas. Ich hab da so ein paar Abkürzungen, dass ich einfach weiß, okay, kann das und das, kann so und so damit gut umgehen, kann da und damit nicht umgehen, oder was weiß ich; sowas in der Art. Notizen im Wesentlichen.“ (Krüger, 46)

Das Wiederholen von „versuche“ und die nachfolgende Einschränkung deutet darauf hin, dass es Frau Krüger zwar nicht immer gelingt, Beobachtungen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern in ihrem Lehrerkalender zu notieren. Die nachfolgende Beschreibung der von ihr verwendeten Abkürzungen vermittelt jedoch den Eindruck, dass ihr System des Notierens schon mehrere Schuljahre im Einsatz ist. Wenngleich ihre Notizen bereits eine Ausnahme darstellen, gehen ihre Vorstellungen von einer umfangreichen Dokumentation der Diagnoseergebnisse noch deutlich weiter, werden aber von ihr als „Traum“ von der Schulrealität separiert:

„Dass ich aber wirklich jetzt so eine Mappe für jeden Schüler führe, das wäre natürlich so das... irgendwie der Traum schlechthin. Wenn ich eine Lerngruppe mit zehn Leuten hätte, würde das vielleicht auch gehen. Aber hab ich nicht.“ (Krüger, 52)

Ein paar Musiklehrerinnen und -lehrer räumen in ihren Interviews ein, dass sie den Überblick über die unterschiedlichen Eigenschaften, Fertigkeiten sowie Interessen im Laufe des Schuljahres verloren haben. Ihrer Ansicht nach existieren so viele Bereiche und Kompetenzfacetten innerhalb des Musikunterrichts, dass eine Diagnose der Stärken und Schwächen sowie der

individuellen Leistungsstände aller Schülerinnen und Schüler sehr anspruchsvoll und schwierig ist:

„Denn ist natürlich in Musik, finde ich, so schwer wie in keinem anderen Fach, rauszukriegen, wer hat jetzt was verstanden, wer vielleicht nicht, wo hängt es und warum hängt es.“ (Jost, 60)

Nicht zuletzt aus diesem Grund beschränken sich die Lehrenden auf eine reduzierte Palette an Diagnoseinstrumenten, die neben der Vorstellungsrunde zu Beginn des Schuljahrs und Unterrichtsbeobachtungen noch regelmäßige Lernstandsüberprüfungen vorsieht. Obwohl auf diesem Wege schon zahlreiche Informationen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern gesammelt werden können, finden sich kaum Äußerungen, die auf eine regelmäßige oder ausführliche Dokumentation der Ergebnisse hinweisen. Manche Lehrenden, wie Herr Ende, Frau Koch oder Herr Damm, verzichten sogar komplett auf eine Diagnose der Schülerkompetenzen, was häufig mit hinderlichen Rahmenbedingungen des Musikunterrichts begründet wird, die nachfolgend vorgestellt werden sollen.

Die Rahmenbedingungen der Diagnose begrenzen ihren Einsatz

Die Musiklehrerinnen und -lehrer verweisen in den Interviews auf unterrichtliche sowie systemische Hürden, die den Einsatz von Diagnoseinstrumenten erschweren. Zunächst empfinden sie es als sehr hinderlich, dass der Musikunterricht mit wenigen Unterrichtsstunden und nicht durchgängig in der Unter- und Mittelstufe unterrichtet wird. Durch diese fehlende gemeinsame Zeit ist es ihrer Ansicht nach nur schwer möglich, die große Breite an verschiedenen Heterogenitätsmerkmalen bei jedem Einzelnen in den Blick zu nehmen oder die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Entwicklung zu begleiten.

Da eine gründliche Diagnose in den Augen der Musiklehrenden viel mehr Zeit benötigt als ihnen zur Verfügung steht, hört man bei manchen auch Enttäuschung aus ihren Worten heraus. Neben der knappen Zeit kommt noch eine Unzufriedenheit über die eigene Ausbildung hinzu. Kein einziger Musiklehrender fühlt sich durch sein Studium oder sein Referendariat auf den Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht gut oder wenigstens ausreichend vorbereitet:

„Ich kann mich nicht dran erinnern. Nee. Eher so, dass es so als... so... wie soll ich sagen... so mit dem leichten Stöhnen und resignierten Achselzucken der Dozenten an der Hochschule, beziehungsweise der Fachleiter im Referendariat so wahrgenommen wird: Na ja, Sie wissen ja, ne? Die einen, für die ist das kalter Kaffee. Und die anderen haben von Tuten und Blasen keine Ahnung. Eher so dieses. Aber wenig wirklich kreative Ansätze.“ (Ende, 52)

Wenn die Musiklehrerinnen und -lehrer von ihrer eigenen Ausbildung berichten, wird sehr häufig ein Spannungsfeld spürbar, da sie auf der einen Seite ein großes Interesse an dem Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen und der Diagnose im Speziellen besitzen, aber andererseits auch über ihre Ausbildung zu dieser Thematik enttäuscht sind. Obwohl die Lehrenden angeben, dass sie auch Fortbildungsangebote zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht vermissen, berichtet keiner von ihnen über private Literaturrecherchen, um dieses Defizit zu verringern. Nicht zuletzt wegen der fehlenden Eigeninitiative hat es den Anschein, dass sich die Mehrheit der Lehrenden damit abgefunden hat, dass sie lediglich eine kleine Auswahl diagnostischer Instrumente in ihrem Musikunterricht einsetzen. Das führt jedoch dazu, dass manche selbst formulierte Ziele, die häufig auf eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler abzielen, nicht erreicht werden können. So verweist beispielsweise Herr Friedrich zunächst auf die große Bedeutung der diagnostischen Begleitung jedes Einzelnen:

„Und das hatte ich jetzt mit pädagogischem Gespür gemeint, dass man also sehr sorgfältig schon den einzelnen Schüler im Blick haben kann und gucken kann, wie entwickelt der sich, wo hat er seine Stärken, wo hat er seine Schwächen und so weiter, was bringt er individuell an Voraussetzungen mit.“ (Friedrich, 32)

Wenig später deutet er im Interview jedoch an, dass er sich keine Notizen zu individuellen Stärken oder Schwächen sowie zur Entwicklung jedes Einzelnen macht, obwohl er Schwierigkeiten damit hat, die riesige Kompetenzpalette der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht zu überblicken. Zudem nutzt er, genau wie die übrigen Musiklehrenden, die Diagnoseergebnisse nicht als Grundlage für einen individuellen Förderplan oder eine Begleitung des Lernprozesses, sondern vielmehr um die einzelnen Unterrichtsthemen mit einem überschaubaren Aufwand auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler ausrichten zu können.

Fazit

Die angesprochenen Grenzen der Diagnostik im Unterrichtsalltag und die unzureichende Ausbildung der Lehrenden deuten darauf hin, dass die von der allgemeinpädagogischen Literatur beschriebenen diagnostischen Möglichkeiten, wie sie im Abschnitt 2.2.1 auszugsweise vorgestellt worden sind, von den Musiklehrerinnen und -lehrern kaum erreicht werden. Daher muss an dieser Stelle danach gefragt werden, was denn Musiklehrende diagnostisch überhaupt realistisch leisten können und sollen? In welchem Verhältnis stehen Aufwand und Nutzen einer ausgeprägten Diagnose? Reicht solch eine beschriebene Grundlagendiagnose der Musiklehrerinnen und -lehrer für den Unterrichtsalltag mit heterogenen Schülergruppen aus? Ist es wirklich angemessen von ihnen zu erwarten, dass sie eine individuelle diagnostische Begleitung all ihrer Schülerinnen und Schüler umsetzen? Wie ausführlich sollten Notizen zur Dokumentation der Schülerleistung und der individuellen Entwicklung sein?

Diese Fragen sind für das vorliegende Forschungsvorhaben besonders interessant, da der unterrichtliche Umgang mit heterogenen Schülergruppen in einer besonderen Weise von Diagnoseergebnissen profitieren kann:

„Auf Grund ihrer diagnostischen Kompetenz ist es der Lehrperson möglich, die Lernvoraussetzungen seitens der Schüler (Vorwissen, allgemeine kognitive Fähigkeiten, fachspezifische Fähigkeiten) zu ermitteln. Je zutreffender die Diagnose ist, desto adaptiver kann das anschließende unterrichtliche Angebot gestaltet und desto angepasster kann das Lernen begleitet und unterstützt werden.“ (Beck et al. 2008, S. 42)

Nicht zuletzt wegen der von Beck angesprochenen besonderen Bedeutung der Diagnose liegt das Resümee nahe, dass die Musiklehrenden das Potential einiger Diagnosemöglichkeiten wie schülerbezogenen Notizen oder die Variation der eingesetzten Diagnoseinstrumente nicht voll ausschöpfen. Auf der Suche nach vergleichbaren Ergebnissen anderer Untersuchungen finden sich lediglich zahlreiche Veröffentlichungen, die die besondere Komplexität der pädagogischen Diagnose herausstellen (vgl. u. a. Trautmann; Wischer 2011, 118f) oder die Diagnosegenauigkeit von Lehrenden erforschen (vgl. u. a. Dollinger 2013, S. 44f). Allerdings sind kaum empirische Untersuchungen veröffentlicht worden, die gezielt die Diagnoseinstrumente erforschen, mit denen die Lehrenden die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag diagnostizieren (vgl. Barth 2010, S. 28), was einen Vergleich mit den vorliegenden Ergebnissen verhindert.

Abschließend sei noch auf einen wichtigen Aspekt hingewiesen. Es ist den Musiklehrenden in den Interviews anzumerken, dass sie mit der Durchführung und den Ergebnissen der Diagnose häufig nicht zufrieden sind:

„Und das ist eigentlich, wenn ich selbstkritisch bin, eigentlich zu wenig.“ (Albe, 77)

Trotz der wenigen gesammelten Informationen zu den Schülerinnen und Schülern verweisen sie darauf, dass sie einen schülernahen Musikunterricht umsetzen. Dies liegt zum einen an der regelmäßigen Berücksichtigung der Schülerinteressen, die sie zu Beginn des Schuljahres erheben, und zum anderen versuchen sie, die Schülerinnen und Schüler für die Inhalte des Musikunterrichts sowie für das eigene Musizieren zu begeistern. Dieses Engagement motiviert die Schülerinnen und Schüler nicht nur zusätzlich für die Themen des Musikunterrichts, sondern stellt gleichzeitig einen zentralen Aspekt dieser Schlüsselkategorie zum Umgang mit Heterogenität dar. Obwohl jeder Lehrende dieses Ziel mit unterschiedlichen Ansätzen verfolgt, finden sich dennoch gemeinsame Überzeugungen, die im abschließenden Abschnitt mitsamt ihrer Bedeutung für den Umgang mit Heterogenität vorgestellt werden sollen.

5.2.2 Es kommt auf den Spaß an - Motivation und Musizieren als Eckpfeiler des Umgangs mit Heterogenität

Den Musiklehrenden ist es ein großes Anliegen, den Schülerinnen und Schülern ein möglichst breites Feld an unterschiedlichen Themen anzubieten. Dazu zählt auch, dass sie zusätzliche Unterrichtsstunden oder -reihen zu Themenfeldern einführen, die sich die Schülerinnen und Schüler gewünscht haben. Auch überlassen sie manchmal den Klassen die Auswahl zwischen verschiedenen Musikstücken, Filmen oder Musicals, die anschließend im Unterricht behandelt werden. Möglich macht das die Flexibilität des Lehrplans, der von vielen Lehrenden gelobt wird. Das gezeigte Entgegenkommen und die gemeinsame Unterrichtsgestaltung schlagen sich bei vielen Schülerinnen und Schülern in einer gesteigerten Motivation nieder und münden häufig auch in Dankbarkeit derjenigen, die vorher nur wenig Interesse am Musikunterricht hatten. Denn gerade diese Schülergruppe besitzt nach Ansicht der Musiklehrenden häufig eine distanzierte und ablehnende Haltung gegenüber den Themen des Musikunterrichts, weil sie häufig keine Schnittmenge mit ihrem Musikinteresse erkennen.

Die Musiklehrenden sind in einem hohen Maße bereit, sehr offen auf diese Schülergruppe einzugehen. Die Schülerinnen und Schüler dürfen beispielsweise klar ihre Ablehnung oder ihr Desinteresse an den Inhalten des Musikunterrichts oder an dem gerade gehörten Musikwerk formulieren, da hier Anknüpfungspunkte und Verbesserungsvorschläge für den eigenen Musikunterricht gesehen werden. Das Gleiche gilt auch für den musikpraktischen Bereich. Die Instrumentalisten haben durch ihre außerschulischen Erfahrungen eine gelöstere und offenere Haltung, während viele andere Schülerinnen und Schüler diese Unterrichtsreihen mit weniger Vorfreude, wenn nicht sogar Angst beginnen:

„Und dass man den Schülern grundsätzlich auch vermittelt, dass man sie, so, wie sie sind, ernst nimmt und sie so auch respektiert. Und dass das kein Problem für einen selber ist. Denn dann ist es oftmals so, dass die Schüler dann hinterher sagen, ja, man hatte ja wenigstens nicht das Gefühl, man muss hier mit Angst rein oder raus, denn das spielt ja dann auch schon mal eine Rolle. Dieses - ich kann das nicht, dann hab ich Angst - das ist dann relativ schnell abgebaut.“ (Jost, 68)

Das Abbauen der Angst und der Scheu gelingt den Musiklehrenden häufig auch durch angepasste Stimmen und durch zusätzliche Hilfestellungen beim Musizieren. Den instrumental unerfahrenen Schülerinnen und Schülern werden in der Regel leichte Stimmen oder leicht zu spielende Instrumente zugewiesen, sodass sie schnell und erfolgreich ein Teil des musizierenden Klassenverbands werden können. Ein wesentlicher Baustein zum gemeinsamen Musizieren ist dabei die Wahrnehmung und das Trainieren des eigenen Rhythmus:

„Und ich merke ganz deutlich, dass rhythmisch fast alle Schüler eine große Sicherheit und eine Intuition besitzen. Und wenn man über die rhythmische Geschichte sie an sowas ranführt, dann trauen sie sich auch, irgendwas mal mit Tonhöhen zu machen.“ (Ende, 6)

Nicht nur die Überzeugungen der Lehrenden zur zentralen Bedeutung von rhythmischen Übungen ähneln sich sehr. Auch die Feststellung, dass das Musizieren mit wachsendem Alter der Schülerinnen und Schüler weniger Begeisterung weckt und die Qualität der Beiträge sinkt, ist allen Lehrenden gemein. Daher muss der Fokus des Musikunterrichts auf andere Bereiche gelenkt werden:

„Ich muss Musik machen, ich muss Musik hören können, ich muss sie hörend erschließen können, ich muss sie vom Notentext her analysieren können. Das sind ja schon Dinge, die erst mal ganz verschieden sind. Und die im Menschen auch ganz verschiedene Dinge ansprechen.“ (Friedrich, 36)

Die von Herrn Friedrich angesprochene Vielseitigkeit des Musikunterrichts bedingt, dass die Musiklehrenden nicht nur in musikpraktischen Phasen auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Rücksicht nehmen müssen. Daher versuchen alle Lehrenden, mit Hilfe von binnendifferenzierenden Angeboten auf die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern zu reagieren.

5.2.3 Nachhaltige Binnendifferenzierung als (un-)realistisches Ziel?

Da die Diagnose der Musiklehrenden nur wenige Informationen zu den fachlichen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler erfasst, greifen die Musiklehrenden auf Methoden und Lernarrangements zurück, die ihrer Ansicht nach auch ohne diese Informationen funktionieren. Sehr häufig werden dabei unterschiedliche Sozialformen in Kombination mit kooperativen Aufgabenstellungen genannt. Auch das Lerntempoduett spielt eine wichtige Rolle, um Schülerinnen und Schüler mit einem vergleichbaren Arbeitstempo vor Langeweile zu schützen oder den zeitlichen Druck zu senken. Das mit Abstand am häufigsten genannte Differenzierungsangebot besteht jedoch in der Bereitstellung von zusätzlichen Aufgaben, Medien oder Materialien, da die große Heterogenität der Arbeitstempi und der Leistungsstände ansonsten zu Langeweile und Unterforderung bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern führen kann. Allerdings sind diese Aufgaben nicht individuell an die Stärken der Schülerinnen und Schüler angepasst, sondern vielmehr als zusätzliche, herausfordernde Beschäftigung zu sehen. Das Variieren der Zugänge zu den verschiedenen Themenbereichen von Herrn Friedrich verfolgt den entgegengesetzten Weg, da er durch diese Berücksichtigung der heterogenen Voraussetzungen und Stärken möglichst viele Schülerinnen und Schüler gezielt ansprechen möchte. Allerdings muss er dabei Kompromisse eingehen:

„In der Oberstufe vielleicht zur Filmmusik. [...] Das mache ich zum Beispiel gerade, „Herr der Ringe“ steht auf dem Programm. Da findet sich all das, was ich gerade [zum Variieren der Zugänge, F.L.] beschrieben habe, wieder. Das ist natürlich schwierig, weil man nicht in jeder Stunde alles erreichen kann. Das heißt, man muss da in etwas größeren Abschnitten denken.“ (Friedrich, 4)

Eine der Hauptaussagen von Herrn Friedrich ist die, dass er sich nicht an individuellen Merkmalen, sondern vielmehr Schülergruppen mit den gleichen Merkmalen orientiert. Sicherlich ist die unterrichtliche Berücksichtigung dieser einzelnen Gruppierungen einfacher und überschaubarer als eine Orientierung an individuellen Kompetenzen und Voraussetzungen. Allerdings bezeichnet er schon die Integration von zwei verschiedenen Zugängen in einer Unterrichtsstunde als schwer umsetzbar, weshalb eine individuelle Förderung unter diesen Umständen nicht weniger als utopisch angesehen wird:

„Methodisch, didaktisch in der Stunde darauf zu reagieren, dass die Lerngruppe da aus 33 verschiedenen Leuten besteht, das kann man natürlich nicht... Wir können keine Eins-zu-eins-Betreuung machen, das kann man nicht für jeden Einzelnen machen.“ (Krüger, 16)

Das Bündeln der Lerngruppen in kleinere Gruppen wie Instrumentalisten, Analytiker oder Uninteressierte ist bei allen Lehrenden ein wichtiger Bestandteil des Umgangs mit Heterogenität. Gleichzeitig stellt auch sie die Grundlage für binnendifferenzierende Angebote und Lernarrangements dar. Der Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen steht nach Ansicht der Musiklehrenden in einem ständigen Spannungsfeld zwischen der grundsätzlichen Absicht, die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und den Herausforderungen des Schulalltags, die eine Umsetzung der Differenzierung regelmäßig erschweren:

„Ja, ich müsste ja dann dreierlei Arbeitsblätter zum Beispiel entwerfen für solche heterogenen Gruppen. Und das kann ich nicht leisten bei den vielen Stunden, die ich habe. Natürlich hab ich mir irgendwann mal eine Arbeit gemacht und, was weiß ich, ein gutes Arbeitsblatt entwickelt. Aber das kann ich nicht fortlaufend machen. Das gibt die Zeit nicht her.“ (Koch, 38)

Genau wie Frau Koch nutzen einige Musiklehrende Arbeitsmaterial, welches bereits in Fachzeitschriften oder Lehrerbegleitbänden vorbereitet wurde. Eine gezielte Anpassung an die

Stärken und Schwächen der Lerngruppe findet aber nicht statt. Auch die zusätzlichen Aufgaben für schnell arbeitende Schülerinnen und Schüler sind mehr als Überbrückung denn als echte Förderung zu sehen. Die Musiklehrenden sind sich darüber im Klaren, dass sie ihre eigenen Ziele zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler aufgrund von hinderlichen systemischen Parametern sowie der eigenen eingeschränkten zeitlichen Möglichkeiten nicht vollständig umsetzen oder erreichen können. Vielmehr wird der Umgang mit den heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als große Schwierigkeit und Herausforderung angesehen, die im Rahmen einer Unterrichtsstunde nicht angemessen oder erfolgreich umgesetzt werden kann:

„Allerdings bedeutet Differenzierung natürlich auch immer einen Mehraufwand an Vorbereitung; bis auf möglicherweise Sachen, die man mal eben dann spontan an erweiternden Aufgaben oder sowas reingeben kann. [...] Ja, und ansonsten ist Differenzierung ja sicherlich auch ein allgegenwärtiges Thema, wobei ich selber da das Gefühl habe, dass ich dem nicht immer gerecht werde und nicht immer gerecht werden kann einfach.“ (Trapp, 74)

Der große Zeitaufwand für eine regelmäßige Binnendifferenzierung ist nach Ansicht von Herrn Damm dafür verantwortlich, dass in der Oberstufe weniger Themen im Unterricht durchgenommen werden können. Der Klausurdruck zwingt ihn daher dazu, in erster Linie dafür zu sorgen, dass alle verpflichtenden Themen durchgenommen werden. Die Berücksichtigung der Binnendifferenzierung oder der gezielten Förderung muss da leider hinten anstehen. Im Gegensatz zu der reflektierten Haltung von Frau Trapp betonen mehrere Musiklehrerinnen und Musiklehrer in ihren Interviews, dass die Berücksichtigung der individuellen fachlichen Stärken und Fähigkeiten ein regelmäßiger Bestandteil des Musikunterrichts darstellen soll. Allerdings verweisen sie anschließend nur auf wenige Beispiele für die konkrete Umsetzung dieses Ziels, weshalb hier von einem kleinen Bruch zwischen den selbst formulierten Zielen der individuellen Berücksichtigung und der Umsetzung im Musikunterricht gesprochen werden kann. Zu den genannten Möglichkeiten zählen Hausaufgaben, Referate oder Klausuren an die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Daneben verweisen die Lehrenden noch auf außerunterrichtliche Projekte wie Musicals oder Konzerte sowie eine besondere Lernleistung im Abitur als Möglichkeit für eine individuelle Förderung.

Kaum Unterschiede zu Kollegen anderer Fächer

Eine individuelle Ausrichtung von Aufgaben, Materialien oder Arbeitsaufträgen wird von den Musiklehrenden jedoch als „schwierig“ (Jost, 52), nicht leistbar (vgl. Koch, 38; Krüger, 16) oder „nur in Maßen möglich“ (Friedrich, 14) beschrieben. Als Hauptgrund werden allerdings nicht die fehlenden Ergebnisse einer zielgerichteten Diagnose, sondern stets mangelnde Zeit für die Vorbereitung angegeben. Diese Begründung deckt sich mit einem zentralen Ergebnis aus einer Veröffentlichung von Beate Wischer. Sie sieht neben den hinderlichen systemischen Rahmenbedingungen des Unterrichts auch die Notwendigkeit einer hohen Professionalisierung in den einzelnen Bereichen der adaptiven Lehrkompetenz als möglichen Grund für die mangelnde Umsetzung an (vgl. Wischer 2008, 717). Dieses Argument wird in der vorliegenden Untersuchung durch die unbefriedigende und unzureichende Ausbildung der Lehrenden zumindest indirekt angesprochen. Auch Peter Roeder beschreibt in seiner Studie dieses Spannungsfeld, dass die von ihm interviewten Lehrer den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen begrüßen und sogar fordern, einer konkreten Umsetzung aufgrund der Rahmenbedingungen und des großen Aufwandes aber skeptisch gegenüberstehen (vgl. Roeder 1997, S. 257). Auch die eingesetzten Lernangebote ähneln denen, die Roeder und Wischer in ihren Untersuchungen herausgestellt haben. So beschreibt Beate Wischer nicht nur das von den Lehrerinnen und Lehrern selbst formulierte Ziel, die Unterschiedlichkeit ihrer Schülerschaft möglichst vollständig durch den Unterricht anzusprechen, sondern auch die problematische Seite dieser Differenzierungsmaßnahmen:

„Lehrkräfte bemühen sich zwar zunehmend um einen methodisch abwechslungsreichen [sic] und schüleraktivierenden Unterricht. Die Umsetzung von organisatorisch komplexen Elementen, die eine differenziertere Passung erlauben, scheint aber doch selten zu sein und in eher bescheidenem Ausmaß realisiert zu werden.“ (Wischer 2008, S. 714)

So entscheiden sich viele Lehrkräfte angesichts der Komplexität umfangreicher Differenzierungsinstrumente und des beschränkten Zeitbudgets dafür, einfache und zeitökonomische Lernangebote in ihren Unterricht einzubauen (vgl. Roeder 1997, S. 256). Dazu gehören zusätzliche Aufgaben für schnelle Schülerinnen und Schüler, Hilfestellungen bei Problemen, Referate über schülernahe Themen oder die Helferrolle von leistungsstarken Mitschülern (vgl. ebd.).

All diese Lernangebote werden von den Musiklehrenden dieser Untersuchung genauso wie verschiedene Materialien für einzelne Gruppen innerhalb der Klasse oder des Kurses nach

eigenen Aussagen angeboten. Allerdings muss darauf verwiesen werden, dass der in den Interviews beschriebene Umfang der eingesetzten binnendifferenzierenden Lernangebote deutlich variiert. Während gerade die Lehrenden der Anerkennungsgruppe in diesem Bereich des Lehrerhandelns sehr engagiert auftreten, verzichten andere Musiklehrerinnen und -lehrer fast vollständig auf differenzierende Maßnahmen.

Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass die geschilderten Herausforderungen, Probleme und Spannungsfelder nicht exklusiv im Musikunterricht, sondern ebenso auch in anderen Fächern in vergleichbarer Form auftreten. Nicht nur die gezielte Diagnose, sondern auch die Reaktionen im Unterricht bleiben trotz der Vielzahl an Ideen, die auf der theoretischen Ebene unterschiedliche Wege der Umsetzung skizzieren, eine große sowie aktuelle Herausforderung für alle Lehrerinnen und Lehrer. Daneben berichten die Lehrenden davon, dass die große Bedeutung der musikbezogenen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler die Komplexität des Unterrichtens im Allgemeinen und des Umgangs mit Heterogenität im Speziellen noch einmal deutlich erhöht.

Binnendifferenzierung als unrealistisches Ziel?

Die Äußerungen der Lehrenden belegen einerseits, dass sie sich der Komplexität durchaus bewusst sind, und andererseits, dass ihr Unterricht dadurch auch eingeschränkt wird. Ihr diagnostisches und didaktisches Handeln, das sie in den Interviews beschreiben, beruht in der Regel auf Aktionen, die eines überschaubaren Aufwands bedürfen. Die Berücksichtigung von individuellen Stärken, eine regelmäßige Differenzierung oder das Erstellen von Förderplänen auf der Grundlage einer nachhaltigen pädagogischen Diagnose findet sich nur in Ansätzen. Es scheint einen Konsens bei den Musiklehrenden darüber zu existieren, dass nicht alles umsetzbar ist, was in erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen gefordert wird. Dabei fiel im Auswertungsprozess in diesem Zuge noch ein wichtiger Zusammenhang auf. Die Lehrerinnen und Lehrer, die sehr um einen abwechslungsreichen Umgang mit heterogenen Schülergruppen bemüht sind und auch bereit sind, Zeit für diesen Aspekt der Unterrichtsplanung zu investieren, reden allerdings deutlich positiver über diesen Aspekt ihres Lehrerhandelns. Dazu gehören beispielsweise die Lehrenden der Anerkennungsgruppe, die es als Chance auffassen, teils sehr unterschiedliche Charaktere und Individualisten in ihren Klassen zu haben. Die anderen Lehrenden, die nur wenig auf die heterogenen Schülerkompetenzen Rücksicht nehmen und nur Formen der Binnendifferenzierung umsetzen, die kaum Zeit kosten und vom Aufwand

überschaubar sind, bezeichnen Heterogenität häufig als Belastung für das Unterrichten. Schnell wird von ihnen eine intensivere Auseinandersetzung mit Heterogenität als kaum umsetzbar oder unrealistisch bezeichnet.

5.3 Musiklehrende im Spannungsfeld zwischen notwendiger und aufwendiger Förderung

Die musikalische Erfahrung der Schülerinnen und Schüler hat sich als zentrale Vergleichsdimension bei der Konstruktion von Heterogenität durch die Musiklehrenden herausgestellt. Die beiden Gruppen der unerfahrenen sowie der erfahrenen Schülerinnen und Schüler spielen daher in den Belief Systems der Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität sowie bei der Planung und Durchführung ihres Musikunterrichts eine zentrale Rolle. Eine Unterteilung der Schülerschaft in Gruppen stellt Norbert Wenning in Zusammenhang mit drei pädagogischen Reaktionen der Lehrenden:

„Die zentrale pädagogische Schlussfolgerung aus der Identifikation solcher Gruppen besteht aus drei Schritten:

- a) Das jeweilige Merkmal zur Unterscheidung wird als relevant für Erziehungs- und Bildungsprozesse eingestuft.
- b) Spezifische, auf das einzelne Merkmal bzw. auf die so konstruierten Gruppen abgestimmte Reaktionen werden als pädagogisch möglich und sinnvoll eingeschätzt.
- c) Als wirkungsvoll eingestufte pädagogische und organisatorische Maßnahme werden auf verschiedenen Ebenen ergriffen.“ (Wenning 2008, 376f)

Obwohl sich der Aufsatz von Norbert Wenning in erster Linie mit der Herausforderungen der Inklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen in den Schulalltag befasst, sind seine drei Schritte auch in den Interviews der vorliegenden Studie zu finden. So wird das Merkmal der heterogenen Erfahrung in erster Linie als große Herausforderung angesehen, da sich die einzelnen Voraussetzungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler teils grundsätzlich voneinander unterscheiden:

„Und ich denke, die Herausforderung ist, sowohl die Schüler, die schon Erfahrung mit Musik haben, und vor allem vielleicht die Schüler, die noch weniger Erfahrung mit Musik haben,[...] für Musik zu begeistern [...], Umgangsweisen mit Musik beizubringen, sie dazu befähigen, Musik [...] zu reflektieren, ohne Vorurteile an Musik ranzugehen; Musik einordnen zu können und Musik objektiv bewerten zu können.“ (Schäfer, 48)

Obwohl Herr Schäfer in diesem Zitat weder die erfahrenen noch die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler als größere Herausforderung einstuft, verweist er in seinem Interview später mehrfach darauf, dass es eher die Schülergruppe der musikalisch unerfahrenen ist, die vornehmlich und mühevoll in den Mittelpunkt seines Musikunterrichts gerückt werden. Die erfahrenen Schülerinnen und Schüler sind dahingegen weniger problematisch, weil er bei sich selbst beobachtet hat, dass er schneller zufrieden ist, wenn sie die gestellten Aufgaben ohne große Probleme bewältigt haben.

Ganz im Sinne von Wenning sind sich die Musiklehrerinnen und -lehrer jedoch ohne Ausnahme darüber einig, dass sie auf dieses zentrale Heterogenitätsmerkmal der musikalischen Erfahrung unterrichtlich reagieren müssen. Dies leisten sie mit unterschiedlichen, auf die heterogene Erfahrung der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Angeboten, die nachfolgend mitsamt den damit verbundenen Überzeugungen und Unterrichtszielen vorgestellt werden sollen.

5.3.1 Die „Nichtmusiker“ im Zentrum des Musikunterrichts

In allen drei Gruppen zum Umgang mit Heterogenität spielen Überzeugungen eine wichtige Rolle, die die musikpraktisch unerfahrenen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt der Bemühungen stellen. Wie zuvor schon ausgeführt, sind sich die Musiklehrenden darüber einig, dass die außerschulische musikalische Förderung in aller Regel zu fachlichen Vorsprüngen der Schülerinnen und Schüler in vielen theoretischen und praktischen Bereichen des Musikunterrichts führt. Ändert man die Blickrichtung, bedeuten Vorsprünge der Erfahrenen einen Rückstand für die restlichen Schülerinnen und Schüler, den sie aber nicht selbst verschuldet haben. Daher ist es den Musiklehrenden ein wichtiges Anliegen, dass diese Schülergruppe vergleichbare musikästhetische oder praktische Erfahrungen nachholen kann, die ihre Mitschüler schon außerhalb des Musikunterrichts gesammelt haben.

„Und ich natürlich schon, sagen wir mal, die Mehrheit in den Kursen habe, die, sage ich jetzt mal, eher nicht zu den Personen gehören, die das möglicherweise vielleicht beruflich machen wollen. Oder halt irgendwie instrumental wer weiß wie vorgebildet sind, oder so. Und dann ist es halt so, dass ich natürlich dann schon in dem Moment versuche, mich um die zu kümmern oder denen irgendwie Hilfestellung zu geben, dass die trotzdem hier irgendwie halbwegs vernünftig durch diese zwei Schuljahre kommen.“ (Krüger, 84)

Um dieses Ziel zu erreichen, berichten die Musiklehrenden von häufigen Wiederholungen relevanter musiktheoretischer Inhalte, einer Anpassung der Fachsprache und Reduzierung anspruchsvoller Themengebiete, zusätzlicher Bearbeitungszeit sowie einer gezielten musikpraktischen Aktivierung. Die „Nichtmusiker“ (Jost, 54)⁸⁰ bekommen häufig leichte Stimmen und je nach Bedarf Unterstützung von einem Klassenkameraden mit Instrumentalerfahrung. Allen Musiklehrenden ist dabei sehr wohl bewusst, dass die Förderung dieser Schülergruppe ein herausforderndes und anstrengendes Unterfangen ist, das durchaus auch mit Rückschlägen verbunden sein kann. Doch der Ertrag dieser regelmäßigen und langfristigen Bemühungen rechtfertigt all diese Anstrengungen. Die unterschiedlichen Förderangebote sind primär als Unterstützung und Motivationsanschub gedacht und werden von den unerfahrenen Schülerinnen und Schüler auch angenommen.

Die Kehrseite der Förderung

Die beschriebenen Förderangebote können allerdings auch aus einer anderen, eher kritischen Perspektive betrachtet werden. Obwohl Frau Trapp selbst vergleichbare Förderangebote für die unerfahrenen Schülerinnen und Schüler anbietet wie die übrigen Musiklehrenden, wird der Erfolg dieser Lernangebote von ihr in Frage gestellt:

⁸⁰ Da die Lehrenden leistungsschwache Schülerinnen und Schüler mit instrumental unerfahrenen Schülern gleichsetzen, steht der Begriff der Nichtmusiker im Nachfolgenden synonym für beide Schülergruppen. Obwohl davon auszugehen ist, dass zwischen diesen beiden Gruppen neben den Gemeinsamkeiten sehr wohl auch Unterschiede existieren, sind hier die Überzeugungen der Lehrenden für die Begriffswahl bindend.

„Allerdings muss man dazu sagen, dass mir auffällt, dass denen häufig schon klar ist, dass sie da eben etwas tun, was nicht auf besonders hohem Niveau läuft, und die das deshalb auch häufig als nicht so positiv bewerten. [...] Und, ja, es ist dann tatsächlich, glaube ich so, dass diese rudimentären Dinge als minderwertiger angesehen werden, und das kann mal Spaß machen für eine Stunde, irgendwelche Grundtöne auf einem Off-Instrumentarium zu spielen. Aber das ist auf jeden Fall nicht das, wo die jetzt, glaube ich, musikalische Verwirklichung erfahren.“ (Trapp, 32)

Frau Trapp ist der Ansicht, dass die Differenzierung der Lehrenden bei der Vergabe von Stimmen für das Musizieren durchaus enttäuschte Reaktionen auf Seiten der Schüler auslösen kann. Den unerfahrenen Schülerinnen und Schülern wird in diesen Situationen bewusst, dass ihnen aufgrund ihrer Vorerfahrungen nur Stimmen mit einem geringen Anspruch zugetraut werden. Schnell können die Schülerinnen und Schüler dies nach Ansicht von Frau Trapp auf ihre Person im Musikunterricht übertragen, da sie ja hören, spüren und erleben, dass ihre instrumental erfahrenen Mitschülerinnen und Mitschüler besser musizieren können:

„Weil ich, wie gesagt, halt immer merke, okay, die sind auch frustriert, wenn sie nur die mindere Aufgabe da erfüllen. So, wie man selber halt im Sport auch immer frustriert war, wenn die Fußballmannschaften gewählt wurden. Und bei den letzten zehn, die da noch da standen, hieß es einfach, ach ja, und ihr teilt euch einfach auf, oder so. [...] Und ich hab das Gefühl, dass es im Musikunterricht eben auch schwierig ist für die, die dann gar nichts musikalisch machen, sich mit denen zu messen, die eben viel können.“ (Trapp, 86)

Es hat den Anschein, als ob die Lehrenden an dieser Stelle des Umgangs mit Heterogenität ein Dilemma vorfinden. Zum einen wollen die Lehrenden durch die Reduzierung des Schwierigkeitsgrades sowie der Fachsprache den fachlichen Rückstand der Nichtmusiker auf ihre Mitschüler verringern und dadurch Spaß am Musikunterricht generieren. Zudem wird in den Interviews deutlich, dass den Musiklehrenden kaum Alternativen bekannt sind, um dieses Ziel zu erreichen. Auf der anderen Seite beschleunigt die Zuweisung von unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden die Konstruktion von Heterogenität innerhalb der Lerngruppe im Sinne von Jürgen Budde (vgl. Budde 2012).

Um dieses Spannungsfeld zu entschärfen versucht Frau Trapp beispielsweise in Unterrichtsphasen, in denen große Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern offensichtlich werden, durch eine transparente Einordnung der heterogenen Voraussetzungen einen Großteil der Enttäuschung auszugleichen. Sie erreicht dadurch zwar ein höheres Verständnis der Schülerinnen und Schüler für die Ungleichheiten, ist sich aber dennoch darüber im Klaren, dass mit diesem Ansatz das Problem des Umgangs mit heterogenen Gruppen nicht gelöst, sondern lediglich verschoben wird.

Wenngleich die Anstrengungen zur Förderung der Nichtmusiker bei allen Musiklehrerinnen und -lehrern unterschiedlich stark ausgeprägt auftreten, stellen sie dennoch ein gemeinsames Vorgehen dar, welches den Umgang mit Heterogenität deutlich prägt. Ausgehend von diesem Förderziel muss allerdings die Frage eingebracht werden, wie weit sich ein Schulfach an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anpassen und wie viel fachliches Vorwissen und Können von den Kindern und Jugendlichen gefordert werden darf. Immerhin ist im Rahmen der Oberstufe auch ein Abitur in Musik vorgesehen, welches unter anderem wissenschaftspropädeutische Aufgaben und Ziele verfolgt. Dass die Berücksichtigung dieses Aspekts zu neuen Problemen beim Umgang mit Heterogenität führen kann, fällt vor allem bei den Musiklehrenden aus Hessen auf, bei denen die Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe zwei Klausuren pro Schuljahr schreiben müssen:

„Und ich meine, dann hat man natürlich immer das Druckmittel Leistungsbewertung, dass man einfach dann in der Oberstufe wesentlich klarer als in der Mittel- oder Unterstufe sagen kann, hier, passt mal auf, ihr müsst zwei Klausuren schreiben, ihr müsst das einbringen in die Abi-Qualifikation. Ihr könnt jetzt nicht hier nur rumsitzen und gar nix sagen. Dann gibt's null Punkte und dann ist es halt nicht gut. Dann ist natürlich immer... ist vielleicht nicht der beste Punkt, um auf Heterogenität zu reagieren.“ (Krüger, 2)

In der Unter- und Mittelstufe kann Frau Krüger aufgrund der fehlenden Klausuren druckfreier auf die Interessen und Bedürfnisse von allen Lerngruppen und insbesondere der Nichtmusiker eingehen. Dies ändert sich anscheinend aber mit dem Beginn der Oberstufe. In dem letzten Satz des Zitats wird ihre Unzufriedenheit über den Notendruck als Reaktion auf Heterogenität deutlich. Es scheint, als wollte sie sich für den Einsatz des Druckmittels Leistungsbewertung regelrecht entschuldigen. Die beschriebenen Förder- und Lernangebote können jedoch nur dann erfolgreich sein, wenn die Schülerinnen und Schüler diese annehmen und ihren Nutzen

daraus ziehen. Fehlt dieser Einsatz, berührt dies schlussendlich auch die Leistungsbewertung. Die direkte Verbindung von heterogenen Schülergruppen und Leistungsbewertung taucht darüber hinaus noch an zwei weiteren Stellen auf: Zum einen bei uninteressierten Schülerinnen und Schülern, die den Musikunterricht stören oder ignorieren, was dementsprechend schlechte Noten nach sich zieht; andererseits tauchen immer wieder Äußerungen der Lehrenden auf, die gute Leistungen im Musikunterricht auf außerschulisch erworbene Instrumentalerfahrungen zurückführen.

5.3.2 Zusammenhang zwischen Instrumentalerfahrung und Leistungsstärke

*„In Mathe ist klar, das sind die guten Mathematiker, das sind die schlechten Mathematiker. Und irgendwie kommt man da nicht so raus. Und in Musik – das Fach ist so vielfältig, dass man merkt, jeder hat da wirklich seine Stärken. Natürlich, die einen mehr, die anderen weniger. Aber das ist schon... das ist keine festgelegte Heterogenität. Es gibt nicht die Starken und die Schwachen im Kurs.“
(Ende, 38)*

Dieses Zitat erweckt den Eindruck, dass die unterschiedlichen Inhaltsfelder des Musikunterrichts dafür sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Summe aller unterrichtlichen Anforderungen vergleichbar viele gute und schwache Leistungen zeigen. Obwohl auch Frau Koch sowie Frau Jost im Interview ähnliche Beobachtungen erwähnen, erscheint diese These auf den zweiten Blick doch ein wenig anders. Es darf sicherlich unbestritten angenommen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler Teilbereiche im Musikunterricht vorfinden, die ihnen besser oder schlechter liegen. Schaut man sich die Äußerungen der Musiklehrerinnen und -lehrer jedoch genauer an, fällt auf, dass sie einer bestimmten Schülergruppe fast durchweg gute Leistungen zuschreiben, was dann eben doch wieder an die von Herrn Ende beschriebene Überzeugung zur Unterteilung der Schülerschaft im Mathematikunterricht erinnert.

In allen Beliefs zum Umgang mit Heterogenität wird das Erlernen eines Instruments als der entscheidende Faktor für die Schülerleistung im Musikunterricht angesehen. Die Instrumentalisten können leichter Notensysteme verfolgen oder ganze Partituren lesen als ihre Mitschüler, haben weniger Probleme bei Analysen von Musikbeispielen oder beim hörenden Erschließen und bringen den Unterrichtsinhalten des Musikunterrichts ein größeres Interesse entgegen.

Zudem berichten die Interviewteilnehmer, die eine Streicher-, Bläser- oder Bandklasse an ihrer Schule unterrichten, von einer erhöhten Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne der Instrumentalisten, die nicht selten in Verbindung mit einem vorbildlichen Sozialverhalten auftritt. Daher überrascht auch die Feststellung der Lehrenden nicht, dass Instrumentalisten sehr häufig auch durch sehr gute Leistung auffallen:

„Mit Vorwissen meine ich natürlich auch eine musikalische Vorbildung. Je mehr dort ist, ja, desto fruchtbarer ist auch der Beitrag, den dieser Schüler leisten kann im Unterricht. [...] Wenn jemand ein Instrument spielt, geht er ganz anders ran, wenn Musik gemacht wird. Er weiß, dass er diszipliniert sein muss, dass er zuhören muss. Ich kann ihn für komplexere Aufgaben einsetzen beim Klassenmusizieren.“
(Gruß, 2; 4)

Wie Frau Gruß in diesem Zitat setzen einige Musiklehrende Instrumentalisten direkt mit leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gleich. Der fachliche Ertrag der instrumentalen Förderung sorgt nach Ansicht der Musiklehrerinnen und -lehrer für einen direkten Wissens- oder Kompetenzvorsprung gegenüber den instrumental unerfahrenen Mitschülern. Dieser Zusammenhang kann durch die Forschungsergebnisse von Hasselhorn und Lehmann wissenschaftlich bestätigt werden. Ihre Untersuchung belegt, dass musikpraktisch erfahrene Schülerinnen und Schüler sehr häufig durch ihre guten musikpraktischen Leistungen auffallen (vgl. Hasselhorn; Lehmann 2015, S. 174). Allerdings spielen auch hier wieder die Lehrenden eine wichtige Rolle, da diese den beschriebenen Zusammenhang selber bestärken. Gute Leistungen werden von fast allen Musiklehrenden inhaltlich ausschließlich mit musikpraktischen Kompetenzen wie Musizieren, Singen und guten Hörkompetenzen gleichgesetzt, da sie die Grundlage für Improvisationen, das Analysieren von Notenbeispielen oder das Komponieren bilden. Zwar verweisen manche Lehrende auch auf ausgeprägte Lese- und Sprachkompetenzen, die leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auszeichnen, doch tauchen diese Merkmale im Vergleich zu den musikpraktischen Erfahrungen nur am Rande auf.

Wenngleich alle Lehrenden angeben, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler Instrumentalisten sind, gilt diese These jedoch nicht immer auch für die entgegengesetzte Richtung. So verweisen die Lehrende darauf, dass dieser fachliche Vorteil der Instrumentalausbildung nicht automatisch mit einer guten musikpraktischen Leistung im Musikunterricht gleichzusetzen ist. Letztlich ist der Einzelne dafür verantwortlich, wie erfolgreich die Kompetenzen und das fachbezogene Wissen in den Musikunterricht eingebaut werden. Manchmal beobachten

die Lehrenden jedoch auch, dass der Instrumentalunterricht die Schülerinnen und Schüler kreativ hemmen kann.

Schubladen als Orientierung und gleichzeitig als Ausgangspunkt für die Konstruktion von Heterogenität

Schülerinnen und Schüler ohne Instrumentalerfahrung fallen den Lehrenden lediglich in einzelnen musikpraktischen Themenbereichen des Musikunterrichts positiv auf:

„Und es gibt natürlich auch immer wieder Schüler, die einen wahnsinnig überraschen, von denen man sich vielleicht einen Eindruck macht und die möglicherweise auch aufgrund von Vorerfahrungen in irgendeine Schublade steckt. Und in der einen oder anderen Situation offenbaren sich dann eben individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen man vielleicht erst mal nicht gerechnet hätte. Und gerade sowas ist natürlich auch im Musikunterricht besonders beeindruckend, wenn man dann eben Schüler, von denen man glaubt, dass sie vielleicht gar nicht besonders interessiert sind am Fach oder... ja, vielleicht auch keine Begabung, kein Talent; falls es sowas überhaupt gibt; mitbringen, die dann auf einmal aufstehen und anfangen, wunderschön zu singen oder irgendein exotisches Instrument spielen, von dem man nichts wusste. Fagott hatte ich letztens noch von jemandem, wo ich das auch überhaupt nicht gedacht hätte.“ (Trapp, 4)

Die hier angesprochenen Schubladen, die in vergleichbarer Form auch von anderen Lehrenden angesprochen wurden, helfen Frau Trapp dabei, Situationen und Handlungen im Musikunterricht schnell einordnen und beurteilen zu können. Sie dienen in erster Linie dazu, Entscheidungen schnell zu treffen, ohne dass damit ein längerer Prozess des Abwägens und Vergleichens verbunden ist. Bringen unerfahrene Schülerinnen und Schüler eine gute Leistung in einem Bereich, in dem sich sonst nur erfahrene Mitschüler hervortun, erzeugt das einen überraschenden Effekt, weil eben nicht damit gerechnet wird. Die von Frau Trapp angesprochenen Schubladen stehen somit als Metapher sowohl für Vorurteile zur schnellen Einordnung der Schülerschaft als auch für eine weitere Konstruktion von Heterogenität durch die Lehrenden. Neben den von ihr genannten Vorteilen verweist sie auch auf die Gefahr solcher Schubladen, die durch ein regelmäßiges, kritisches Hinterfragen verringert werden können.

„Und, ja. Ich glaube, gerade die Lehrer stehen da in der Verantwortung, das dann auch aufzubrechen und vielleicht Erwartungen zuzulassen oder Dinge zuzulassen, mit denen man nicht rechnet.“ (ebd.)

Viel schwerer wiegt jedoch, dass in keinem einzigen Interview instrumental unerfahrene Schülerinnen und Schüler zu den Besten des Kurses gezählt werden, sondern nur in manchen Themenfeldern fachlich positiv auffallen. Zudem verweisen die Lehrenden in diesem Zuge häufig auf Probleme im Unterricht, die auf fehlenden Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler fußen:

„Und ich glaube, die größte Schwierigkeit für Schüler, die jetzt keine musikalische oder keine instrumentale Vorbildung haben, ist nicht, Notenhüllen zu erkennen, nämlich in der Horizontalen zu denken, sondern in der Vertikalen zu denken, nämlich den Rhythmus zu erfassen. Die kriegen schon am Keyboard oder am Xylofon oder an irgendwelchen Instrumenten kriegen die irgendwie eine Melodie gespielt, aber die kriegen den Rhythmus nicht, diese zweite Dimension, den Rhythmus. Das ist schwierig für die.“ (Schäfer, 18)

Als Reaktion auf diese Probleme bieten die Musiklehrenden häufig leichte Stimmen für die unerfahrenen Schülerinnen und anspruchsvolle Stimmen für die Instrumentalisten an. Diese Differenzierung ist zwar in erster Linie als konstruktive Reaktion auf die unterschiedlichen Kompetenzstände gedacht, führt jedoch gleichzeitig auch dazu, dass Unterschiede verfestigt werden. Darauf verweist auch Herbert Kalthoff, der die Praxis des mündlichen Bewertens durch Lehrende untersucht hat. Manche schwierigen Fragen werden grundsätzlich leistungstärkeren Schülerinnen und Schülern gestellt, wohingegen diese bei leichten Fragen nicht drangenommen werden: „Über die unterschiedlichen Zuständigkeiten werden [...] unterscheidbare Standards von Schulwissen erzeugt, so dass die Kommunikation von ‚Stoff‘ eine Differenz von guten und schlechten Schülern bewahrt.“ (Kalthoff 2000, S. 441)

Auch der Einsatz des Lerntempoduetts oder das Austeilen von zusätzlichen Aufgaben kann zur Vergrößerung von Heterogenität beitragen: „Geschwindigkeit ist an dieser Stelle ein Differenzierungs- und Hierarchisierungskriterium zugleich. Hier droht das Risiko, dass Leistungsdifferenzen geradezu verstärkt werden, da langsamere Kinder – die ja nicht unbedingt die leistungsschwächeren Kindern [sic] sein müssen, sondern vielleicht eben die Langsameren oder die Gründlicheren – weder in den Genuss von Gratifikationen kommen, noch sich mit den zusätzlichen Aufgaben beschäftigen können und dieser Bildungsinhalt ihnen

deswegen von Schule wegen vorenthalten wird. Dadurch etabliert die Schule nicht nur selber Heterogenität, sondern ist an der Produktion guter und schlechter (in diesem Sinne schneller und langsamer) Schüler beteiligt.“ (Budde 2013, S.180) Welche Auswirkungen zusätzliche Aufgaben auf die langsamen Schülerinnen und Schüler haben kann, wird unter anderem bei Frau Krüger angesprochen:

„Wenn man dann irgendwie merkt, okay, ja, die zehn fangen schon mit der dritten Aufgabe an und ich pruckele hier immer noch an der ersten rum. Es ist halt immer so, dass [...] sich dann manche Schüler dann auch so ein bisschen gedemütigt fühlen.“ (Krüger, 62)

Auch der Einsatz der Instrumentalisten als Unterstützer für ihre Mitschüler, die noch Probleme bei der Umsetzung der Aufgaben oder beim Musizieren haben, kann als Teil dieser Konstruktion gesehen werden, da die Lehrenden die beiden Gruppen der Helfer und der Hilfesuchenden mit stark bzw. schwach ausgeprägten Kompetenzen verbinden. Das Übernehmen von solchen sozialen Aufgaben durch die Instrumentalisten steht dabei auch für eine Reihe von Förderangeboten, die den Umgang mit dieser Schülergruppe auszeichnen und die nachfolgend vorgestellt werden sollen.

5.3.3 Förderung der Instrumentalisten als Routine mit begrenzten Möglichkeiten

Obwohl die Belief Systems der Lehrenden zum Umgang mit Heterogenität unterschiedliche Schwerpunkte besitzen, tauchen immer wieder ähnliche Überzeugungen zu Umgangsweisen mit instrumental erfahrenen Schülerinnen und Schülern auf, von denen manche schon kurz erwähnt wurden. So werden die Instrumentalisten von den Musiklehrerinnen und -lehrern gezielt in unterschiedlichen Phasen als Experten eingesetzt, in denen sie ihre individuellen Fertigkeiten und Erfahrungen einbringen und ihre Mitschüler in Gruppen- oder Partnerarbeiten unterstützen können. Sie dürfen schwierige Stimmen bei musikpraktischen Phasen und Aufführungen spielen, sind Experten für die Vorstellung ihres Instruments innerhalb der Unterrichtsreihe zur Instrumentenkunde und fungieren als Motivatoren, um andere Schülerinnen und Schüler für das Musizieren zu begeistern.

„Dass man diese Leute nutzt, um zum Beispiel, wenn es um Erklärungen von Rhythmen geht, da können die einem ja auch ganz anders weiterhelfen, als man das als Lehrer tut, weil die Schüler auch untereinander ganz anders erklären würden. Da kann man das dann wieder nutzen.“ (Jost, 48)

Im Musikunterricht von Frau Jost sollen die Instrumentalisten nach Fertigstellung ihrer Aufgaben durch die Klasse gehen und anderen Mitschülern helfen. Auf diese Weise können deutlich mehr individuelle Fragen geklärt und Probleme beseitigt werden, als wenn Frau Jost alleine Rede und Antwort stehen müsste. Auch für die Art und Weise, wie die Gespräche untereinander geführt werden, findet Frau Jost lobende Worte. Sie geht zwar nicht weiter auf die Gesprächspraktiken ein, doch es ist anzunehmen, dass sowohl die Art des Erklärens als auch die Möglichkeiten des Fragenstellens sehr positive Resultate hervorbringen. Im außerunterrichtlichen Bereich wird zudem versucht, Sängerinnen und Sänger sowie Instrumentalisten im Rahmen von Aufführungen des Schulchores oder des -orchesters zu fördern. Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür stellt das Bemühen von Frau Trapp dar, einem Pianisten ihres Musikleistungskurses eine besondere Lernleistung durch ein Gesprächskonzert zu ermöglichen. Daneben verweisen fast alle Musiklehrenden darauf, dass sie häufig noch zusätzliche Aufgaben für die Instrumentalisten bereithalten. Diese Aufgaben sind aber nicht an dem einzelnen Schüler und seinen individuellen fachlichen Stärken orientiert, sondern verfolgen primär ein anderes Ziel:

„Und da muss ich eben immer auch eine zweite Klavierauszugsseite parat haben für Schülerinnen und Schüler, die das eben leichter können und dann eben nach 10, 15 Minuten neues Futter, neuen Stoff brauchen, um sich nicht Däumchen drehend im Unterricht zu langweilen.“ (Herbst, 48)

Deutliche Grenze

Der Hauptgrund für die begrenzte Berücksichtigung der Instrumentalisten innerhalb des Musikunterrichts liegt nach Ansicht der Interviewteilnehmer vornehmlich in der diagnostischen Begleitung, da ihnen, wie in Abschnitt 5.2.1 ausgeführt, geeignete Diagnoseinstrumente und Erfahrungswerte fehlen. Darüber hinaus fokussiert ihre defizitorientierte Diagnose eher die leistungsschwachen oder unerfahrenen Schülerinnen und Schüler:

„Weil man die Defizite leichter wahrnimmt als die Stärken. [...] Und da komme ich noch mal auf den einen Punkt zurück. Man gibt sich sehr leicht zufrieden, wenn Schüler wenige Schwierigkeiten haben. Da bleibt man oft stehen. Das darf man nicht vergessen. Weil man vielleicht an der Stelle etwas weiterdenken muss, als vielleicht das Ziel ist. Vielleicht formuliert man Unterrichtsziele in Hinblick auf die besseren Schüler zu eng.“ (Schäfer, 32, 36)

Herr Schäfer verweist hier auf zwei wesentliche Probleme im Umgang mit erfahrenen Schülerinnen und Schülern, die sich auch in anderen Interviews angedeutet haben. Zum einen ist die Diagnose eher auf die Schwierigkeiten und Probleme ihrer musikpraktisch unerfahrenen Mitschüler ausgerichtet, sodass die individuellen Stärken und musikbezogenen Kompetenzen kaum in den Fokus des Lehrenden kommen. Aufgrund der Vielfältigkeit des Faches Musik sind davon auch die restlichen Schülerinnen und Schüler betroffen, da jeder auf Stärken in unterschiedlichen Unterrichtsreihen zurückgreifen kann. Allerdings trifft diese Einschränkung in erster Linie die Instrumentalisten, da diese nach Ansicht der Lehrenden über deutlich ausgeprägtere fachliche Stärken und Kompetenzen verfügen. Und zum anderen sind die Unterrichtsziele häufig nicht ausreichend auf die Voraussetzungen und Fähigkeiten der erfahrenen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, weil sich die Musiklehrenden primär auf die leistungsschwächeren Mitschüler konzentrieren:

„Und da ist dann einfach wirklich so diese Überlegung, wie kann ich jetzt die Guten oder sehr Guten noch mehr fördern, die tatsächlich hier und da mal unter den Tisch gefallen ist. Ich glaube einfach, dass so dieses Kümmern um etwas schwächere Schüler in bestimmten Bereichen dann vielleicht mehr Platz einnimmt. Und dass einfach dieses Kümmern um die guten und sehr guten Schüler, die vielleicht mal was ganz anderes machen wollen, dann vielleicht ein bisschen vor die Hunde geht.“ (Krüger, 84)

Das Fördern und die unterrichtliche Berücksichtigung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler besitzen anscheinend nicht den gleichen Stellenwert wie die Förderung ihrer unerfahrenen Mitschüler. Das kann unter anderem daran liegen, dass in den Interviews mit den Musiklehrerinnen und -lehrern zusätzlich eine Unsicherheit im Umgang mit erfahrenen Schülerinnen und Schülern spürbar ist. Es scheint unklar, wie diese Schülergruppe gezielt

gefördert oder deren Potentiale und fachliche Stärken in den unterschiedlichen Phasen des Musikunterrichts nachhaltig angesprochen werden können:

„Dann ist die Frage, was können das für Aufgaben sein, weil das eben ein Schüler ist, der schon wahnsinnig viel weiß über Musiktheorie, der wahnsinnig gut Klavier spielt. Und da kann man eben sicherlich nicht mehr viel beibringen.“ (Trapp, 50)

Was darf man von der Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler erwarten?

Sicherlich kann angenommen werden, dass manche Instrumentalisten schon einen Großteil der musikpraktischen oder -theoretischen Lernziele eines Schuljahrs deutlich vor ihren Mitschülern erreicht haben. Dies rechtfertigt jedoch nicht eine Unterbrechung der fachlichen Förderung dieser Schülerinnen und Schüler. Zumal die bislang vorgestellten Umgangsweisen noch keine fachlichen Förderungen darstellen, da sie in erster Linie Aufgaben des Lehrenden übernehmen:

„Aber auch da wäre es mal spannend, inwieweit die das als bereichernde Aufgabe sehen, dann diesen Expertenunterricht anzuleiten. [...] Irgendwas kommt bestimmt dabei rum; und wenn es nur Sozialkompetenz ist. Aber es ist jetzt auf jeden Fall keine fachliche Förderung.“ (Trapp, 76f)

Verbindet man diese Aussage von Frau Trapp, die in ähnlicher Form auch von anderen Lehrenden geäußert wurde, mit den Ergebnissen aktueller empirischer Veröffentlichungen, dass die Einstellung der kompetenten Schülerinnen und Schüler zum Musikunterricht vor allem durch ein motivierendes Lehrerhandeln signifikant ansteigt (vgl. Carmichael, Harnischmacher 2015, S. 189), wird die Brisanz der geringen Förderung von Instrumentalisten oder leistungsstarker Schülerinnen und Schüler innerhalb des Musikunterrichts umso deutlicher:

„Es ist wichtig, Schüler mit einem hohen musikbezogenen Kompetenzerleben im Musikunterricht nicht aus den Augen zu verlieren. Gerade kompetente Schüler können den Unterricht bereichern und stützen. Dies gilt umso mehr, wenn wir auch und gerade diese Schüler motivieren.“ (ebd., S. 190)

An dieser Stelle wird wiederholt das Spannungsfeld der Instrumentalistenförderung deutlich. Nur weil manche Instrumentalisten ein höheres Kompetenzniveau als ihre Mitschüler erreichen, haben sie dennoch ein Recht auf eine individuelle Förderung durch die Musiklehrenden. Diese Förderungsverpflichtung kann nicht durch einen hohen

Vorbereitungsaufwand aufgeweicht oder vernachlässigt werden. Das ist sicherlich eine Aussage, die alle Musiklehrerinnen und -lehrer auch so unterschreiben würden. Andererseits darf in diesem Zuge nicht ignoriert werden, dass sowohl die Diagnose als auch der Umgang mit Instrumentalisten für alle Lehrenden, unabhängig von ihrer Unterrichtserfahrung oder ihren Schwerpunkten beim Umgang mit Heterogenität, komplexe Herausforderungen mit großen Problemen in der unterrichtspraktischen Umsetzung darstellen. Man darf daher nicht von den Lehrenden erwarten, dass sie den gesamten Umfang der Instrumentalistenförderung, der in nichtempirischen Veröffentlichungen umrissen und gefordert wird, umsetzen können.

Trotz der beschriebenen Probleme, die von den Lehrenden auch auf ihre unzureichende Ausbildung zurückgeführt werden, bleibt der Eindruck zurück, dass die Lehrenden im Rahmen ihrer Möglichkeiten sehr darum bemüht sind, eine bestmögliche Förderung für die Instrumentalisten umzusetzen. Dass ihre Förderung dabei noch nicht den angesprochenen Erwartungen entspricht und noch weiter ausgebaut werden muss, ist ihnen jedoch klar:

„Und da denke ich, da bin ich sicherlich noch auf einem Lernweg, dass ich da noch nicht so die ultimativen Sachen raus hab, wie ich die da fördern kann oder weiter fördern kann.“ (Krüger, 82)

5.4 Formulierung der materialen Theorie

Die Formulierung einer materialen Theorie fußt direkt auf den Ergebnissen der Auswertung und hebt diese „auf ein abstrakteres Niveau“ (Hammel, 2011, S. 361). Daher werden im Folgenden einige Aspekte noch einmal benannt, die in den vorangegangenen Abschnitten schon vorgekommen sind. Dies darf jedoch nicht als eine Form der Zusammenfassung missinterpretiert werden, da die Daten „mit einer konzeptuellen Bezeichnung versehen“ (Strauss; Corbin 1996, S. 13) und interpretiert werden. Zudem „werden die Konzepte durch Aussagen über ihre Beziehung miteinander verknüpft“ (ebd.).

Die Heterogenität der Schülerschaft wird von den Musiklehrerinnen und -lehrern als wichtiger, aber auch herausfordernder Teil des Musikunterrichts wahrgenommen und akzeptiert. In ihren Augen soll die Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen und Heterogenitätsmerkmale der einzelnen Schülerinnen und Schüler ein täglicher Bestandteil des Unterrichts sein. Im Zuge der Theorieentwicklung kristallisierte sich jedoch immer mehr

heraus, dass nicht alle Ziele, die von den Lehrenden für den Umgang mit Heterogenität geäußert wurden, erreicht werden können. Es scheint eine Grenze beim Unterrichten von heterogenen Schülergruppen zu geben, die von den Lehrenden kaum oder gar nicht überschritten werden kann. So beschreiben die Musiklehrerinnen und -lehrer drei Aspekte des Umgangs, die sie nach eigenen Angaben im Musikunterricht nur unzureichend umsetzen können:

- Eine ausführliche unterrichtsbegleitende Diagnose, die mit verschiedenen Diagnoseinstrumenten nicht nur die instrumentalen Erfahrungen, sondern möglichst viele individuelle musikalische Voraussetzungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfasst;
- eine regelmäßige und flexible Binnendifferenzierung, die auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe immer wieder neu ausgerichtet wird;
- individualisierte Lernangebote, Materialien oder Aufgaben innerhalb des Musikunterrichts.

Dass sich die Lehrende außerstande sehen, diese Aspekte des Umgangs mit Heterogenität zu realisieren, hängt in ihren Augen mit der knappen Unterrichtszeit, der kaum zu überblickenden Vielfalt an Heterogenitätsmerkmalen sowie der eigenen unzureichenden Ausbildung zusammen. Auch bei der Förderung der Instrumentalisten sehen die Lehrenden Probleme bei einer gezielten fachlichen Förderung im Musikunterricht. So beschränken sie sich darauf, die Sozialkompetenzen der Instrumentalisten durch das Übernehmen von sozialen Funktionen im Klassenverbund zu stärken und instrumentale Fertigkeiten durch Referate vor der Klasse oder in außerunterrichtlichen Projekten wie Konzerten anzusprechen.

Trotz der anspruchsvollen und teils problematischen Herausforderung des Umgangs mit Heterogenität, die auch in anderen Untersuchungen beschrieben wird (vgl. u. a. Wischer 2008), formulieren die Lehrenden teil direkt, teils zwischen den Zeilen ein wichtiges Ziel: Ausgehend von der eigenen Schule, ihrer Schülerschaft sowie ihrer persönlichen Ausrichtung des Musikunterrichts wollen sie einen möglichst vielfältigen und nachhaltigen Umgang mit Heterogenität bis zu der beschriebenen unterrichtspraktischen Grenze regelmäßig umsetzen. So versuchen alle Lehrenden, den Schülerinnen und Schülern Spaß am eigenen Musizieren und an den Inhalten des Unterrichts zu vermitteln sowie schülernahe Themen in den Musikunterricht einzubauen. Zudem möchten sie nach eigenem Bekunden möglichst viele

Heterogenitätsmerkmale der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Musikunterricht ansprechen, wenngleich die individuelle Anzahl der berücksichtigten Merkmale teils stark variiert.

Mit der besonderen Berücksichtigung der instrumentalen Erfahrung existiert zudem eine gemeinsame Grundausrichtung, die die Bereiche Diagnose, Unterrichtsplanung und -durchführung sowie Förderung maßgeblich prägt. Alle drei vorgestellten Schlüsselkategorien drehen sich vornehmlich um dieses zentrale Heterogenitätsmerkmal und den damit verbundenen unterrichtlichen Balanceakt zwischen Instrumentalisten und Nichtmusikern. Eine vergleichbare Fokussierung auf einzelne Heterogenitätsmerkmale beschreibt auch Agnes Böing in ihrer Untersuchung:

„Die Lehrenden fokussieren, bewußt und unbewußt, auf bestimmte Heterogenitätsmerkmale, die für sie persönlich wichtig sind. Diese Wahrnehmung wirkt wie ein ‚individueller Filter‘, der die soziale Realität des Kurses so strukturiert, daß die Lehrenden arbeitsfähig werden.“ (Böing 1996, S. 71)

Die von Böing angesprochene Struktur wird von den Lehrenden in der vorliegenden Untersuchung sehr stark in Richtung der instrumental unerfahrenen Schülerinnen und Schülern ausgerichtet. Diese Schwerpunktsetzung hat drei Gründe. Zum einen empfinden sie die Förderung von Instrumentalisten als sehr komplex und herausfordernd, weshalb diese auch fast vollständig hinter der beschriebenen Grenze liegt. Zum anderen konzentrieren sich die Musiklehrerinnen und Musiklehrer auf die Nichtmusiker, da sie ihrer Ansicht nach wegen der fehlenden außerschulischen Musikförderung eine intensivere Förderung verdienen. Zudem werden sie von ihnen häufig automatisch zu den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gezählt, die es besonders zu fördern gilt. Diese Konstruktion von Leistungsheterogenität wird dadurch verstärkt, dass zusätzliche oder anspruchsvolle Aufgaben fast ausschließlich für die Instrumentalisten vorgesehen sind, wohingegen die Nichtmusiker in der Regel leichte Aufgaben, vereinfachtes Material oder simple Stimmen beim Musizieren zugewiesen bekommen.

6 Forschungsperspektiven

Im Zuge des Problemaufrisses wurde zu Beginn dieser Studie ein Forschungsdesiderat formuliert, welches die Überzeugungen von Musiklehrerinnen und -lehrern zum Umgang mit Heterogenität als Lücke in der musikpädagogischen Forschung herausgestellt hat. Daran schloss sich die Vorstellung und Diskussion des theoretischen Hintergrunds sowie die Auswertung der Interviews an. Auf diesem Fundament konnte dann die Formulierung der materialen Theorie als erste inhaltliche Öffnung dieser Thematik erfolgen. Rückblickend erwies sich das Konzept der Lehrerüberzeugungen als sehr gut geeignet, um die Lehrererfahrungen und -ansichten zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Musikunterricht zu erforschen. Allerdings reifte im Auswertungsprozess die Motivation, im abschließenden Reflexionsteil ein paar inhaltliche oder methodische Alternativen zu diskutieren.

Leider haben sich die ersten interviewten Lehrenden gegen das Filmen ihres Musikunterrichts entschieden, weshalb bei den weiteren Interviews ebenfalls darauf verzichtet wurde. Aus diesem Grund standen im Auswertungsteil nur Aussagen der Lehrenden über ihren Umgang mit heterogenen Schülergruppen zur Verfügung. Inwieweit ihr beobachtbares Handeln im Unterricht deckungsgleich mit diesen Aussagen ist, war nicht feststellbar. Allerdings könnten in der Triangulation von Videographie und Interview weitere Anknüpfungspunkte für die Erforschung der Thematik liegen, da auf diese Weise das implizite Handeln oder Kommunizieren mehr in den Mittelpunkt der Forschung rücken würden.

Darüber hinaus hatten die Musiklehrenden nur ein einziges Mal die Gelegenheit, im Rahmen des Interviews ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen zu äußern. Ähnlich wie bei Göllner und Niessen (vgl. 2016a, S. 12) könnte man jedoch auch noch weitere zeitversetzte Interviews mit den Lehrenden führen, um auch eine Entwicklung der Überzeugungen zu rekonstruieren und zu erforschen. Zudem erfassen Göllner und Niessen auch die Schülerperspektive, indem sie nicht nur die Lehrenden, sondern auch jeweils sechs bis sieben Schülerinnen und Schüler interviewt haben (s. ebd.). Auch dieser Perspektivwechsel kann für das vorliegende Forschungsinteresse weitere Impulse und wichtige Ergebnisse bereithalten.

Während des Forschungsprozesses haben sich zudem noch Anknüpfungspunkte für die musikpädagogische und erziehungswissenschaftliche Forschung sowie für Musiklehrende offenbart, die unmittelbar an die vorgestellten Forschungsergebnisse anknüpfen und nachfolgend vorgestellt werden sollen. Der letzte Abschnitt dieses Forschungsbeitrages endet mit einem

persönlichen Impuls an die Bildungspolitik und die zukünftige Ausrichtung des Musikunterrichts, der eine intensivere Auseinandersetzung mit der Heterogenitätsthematik im Umfeld des Musikunterrichts einfordert.

6.1 Der Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht als richtungsweisende Forschungsthematik

„Ein weiterer Bereich, in dem ich ebenfalls einen dringenden Handlungsbedarf sehe, ist der Umgang mit Heterogenität. [...] In der Verbesserung des Umgangs mit Differenz liegt vermutlich die eigentliche Herausforderung der Modernisierung des Systems.“ (Baumert 2002)

Wenige Monate vor diesem Zitat von Jürgen Baumert wurde die erste PISA-Studie veröffentlicht, die das deutsche Bildungssystem aufschreckte und ein bildungspolitisches Umdenken anstoßen konnte. Neben dem unterdurchschnittlichen Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich standen unter anderem die unzureichenden diagnostischen Kompetenzen der Lehrenden, die unbefriedigende Umsetzung von individuellen Fördermaßnahmen und die kaum vorhandene Begabtenförderung im Mittelpunkt unzähliger Diskussionen (vgl. Fischer 2012, S. 52). Alle untersuchten Kompetenzfelder sowie die Chancengleichheit im Hinblick auf Bildung haben sich in den nachfolgenden PISA-Untersuchungen nachweislich verbessert, sodass die Schülerleistungen nun über dem ermittelten Durchschnittswert liegen (vgl. OECD 2012). Im Gegensatz zur Steigerung der Schülerleistungen ist bei den Lehrerinnen und Lehrern nur eine geringe Weiterentwicklung beim Umgang mit Heterogenität zu beobachten (vgl. Wischer 2007, S. 426).

Daher sind weitere Untersuchungen seitens der Musikpädagogik und der Bildungsforschung notwendig, um die Grundlagen dafür zu schaffen, dass der Umgang mit Heterogenität aus Schüler- und Lehrersicht zu einem erfolgreichen Baustein des täglichen Musikunterrichts wird. Die Probleme und Herausforderungen rund um die pädagogische Diagnostik, die individuelle Förderung sowie der Binnendifferenzierung müssen stärker in den Fokus der Unterrichtsforschung rücken. Die Mathematikdidaktik und eine Vielzahl an erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zeigen eindrucksvoll, wie der Unterricht durch eine intensive Erforschung dieser zentralen Themenfelder weiterentwickelt und modernisiert werden kann.⁸¹ Daher soll

⁸¹ Vgl. u.a. Baumert; Lehmann 1997; Rathgeb-Schnierer 2009; Baumert et al. 2011

an dieser Stelle die Aufforderung an die musikpädagogische Forschung gerichtet werden, den roten Faden der Heterogenitätsforschung aufzunehmen, um das Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen intensiver als bisher zu erforschen. Das betrifft nicht nur die Musiklehrerforschung, die oben beschrieben noch zu wenig Beachtung findet, sondern auch die Konstruktion von Heterogenität durch die Lehrenden. Zudem verspricht auch das Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und der Konstruktion von Leistungsunterschieden, wie es Heberle und Kranefeld für den JeKi-Unterricht erforscht haben, viele interessante Ergebnisse.

Impulse für die Lehrenden

Allerdings kann für die vorliegende Untersuchung festgehalten werden, dass Heterogenität als täglicher Begleiter im Musikunterricht, mitsamt den damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrenden, akzeptiert wird. Viele der Musiklehrerinnen und -lehrer argumentieren in den Interviews in eine vergleichbare Richtung wie Jürgen Baumert, indem sie die Bedeutung der Differenzierung und der individuellen Förderung als aktuelle und zukünftige Herausforderungen hervorheben. Gerade die älteren Musiklehrenden verweisen mehrfach darauf, dass diese genannten Bereiche in den letzten Jahren deutlich wichtiger geworden sind und zukünftig eine noch wichtigere Rolle spielen werden. Allerdings finden sich auch die von Baumert angesprochenen unbefriedigenden Lehrerkompetenzen in dieser Untersuchung wieder. Individuelle Förderung, eine gezielte Diagnose sowie eine Begabtenförderung waren in fast allen Interviews Schlagwörter, die mit Problemen verbunden oder als nicht umsetzbar beschrieben wurden. Sowohl die erfahrenen als auch die jungen Musiklehrenden sehen die Gründe für diese Problematik in der unzureichenden Vorbereitung auf die Heterogenitätsthematik durch ihr Studium, Referendariat oder Fortbildungen. Neben diesen Parallelen zu Baumert sind jedoch auch positive Aspekte des Umgangs mit Heterogenität aufgefallen, die so bei Baumert nicht angesprochen wurden.

Wie in der materialen Theorie deutlich wurde, kann festgehalten werden, dass die Lehrenden trotz der komplexen Herausforderungen sehr darum bemüht sind, möglichst produktiv mit der Heterogenität der Lerngruppe umzugehen. So ist der Umgang mit Heterogenität bei den Musiklehrenden der drei beschriebenen Gruppen durch unterschiedliche Ziele geprägt. Die einen konzentrieren sich auf das Musizieren oder auf Nichtmusiker, während andere möglichst viele Heterogenitätsmerkmale durch ihre Lernangebote berücksichtigen wollen. Allen ist jedoch

gemeinsam, dass sie auf positive Reaktionen seitens der Schülerinnen und Schüler im Anschluss an ihre Lernarrangements und Förderangebote verweisen. Die jeweiligen Schülergruppen sind dankbar, dass auf ihre speziellen Merkmale und Interessen gezielt eingegangen wird.

Dazu kommt noch ein weiterer, zentraler Zusammenhang: Häufig wird der Einsatz von Förder- oder Differenzierungsmöglichkeiten, die die Musiklehrenden bei ihrem Umgang mit Heterogenität nicht berücksichtigen, von ihnen eher kritisch betrachtet und häufig als nicht umsetzbar eingeschätzt. Beispiel dafür ist die Skepsis, die einige Musiklehrende der Umsetzung einer nachhaltigen Instrumentalistenförderung entgegenbringen. Dies gilt auch für die Überzeugung, dass man entweder mit den Schülerinnen und Schülern musizieren oder theoretische Inhalte unterrichten kann. So berichten vor allem diejenigen Musiklehrerinnen und -lehrer von großen Problemen und kaum zu überwindenden Hindernissen beim Unterrichten von heterogenen Schülergruppen, die selbst nur wenige Aspekte des Umgangs mit Heterogenität in ihrem Musikunterricht berücksichtigen.

Im Vergleich der einzelnen Belief Systems wird allerdings immer wieder deutlich, dass unterschiedliche Lernangebote, die manche Lehrenden als nicht umsetzbar beschreiben, von anderen regelmäßig in den Musikunterricht integriert werden. Dazu gehören unter anderem das Erstellen von binnendifferenzierenden Materialien oder das Verknüpfen von Musizieren mit anspruchsvollen theoretischen Inhalten. Hinzu kommt: Wenn sich Musiklehrende dafür entscheiden, einen Aspekt des Umgangs mit Heterogenität in ihren Musikunterricht einzubauen oder ein bestimmtes Schülermerkmal zu berücksichtigen, dann klappt dies in der Regel nach eigenem Bekunden auch. Nur selten berichten die Lehrende davon, dass sie bei ihren diagnostischen oder didaktischen Versuchen, die unterschiedlichen Voraussetzungen oder Interessen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, gescheitert sind.

Dass sich der erhöhte Arbeitsaufwand lohnt, kann man auch an den Äußerungen der Lehrenden erkennen. Denn je abwechslungsreicher der Umgang mit Heterogenität von ihnen gestaltet wird, umso zufriedener und offener begegnen die Lehrenden dieser Herausforderung. Zudem berichten sie sehr viel häufiger davon, dass der Umgang mit Heterogenität auch im Sinne der Schülerinnen und Schüler nachhaltig funktioniert. Dieser Zusammenhang kann als Motivation verstanden werden, neue Wege beim Unterrichten von heterogenen Schülergruppen auszuprobieren, wenngleich das Gefühl vorherrscht, vor einer Grenze der Umsetzung zu stehen. Nicht nur der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, sondern nicht zuletzt auch die eigene Zufriedenheit kann davon nur profitieren.

Dabei fühlen sich die Musiklehrerinnen und -lehrer nicht zuletzt durch ihre unzureichende Ausbildung ganz auf sich allein gestellt. Allerdings muss hier auch die Frage eingebracht werden, inwiefern und in welchem Maße ein Studium und vor allem der Vorbereitungsdienst auf die Anforderungen im Beruf und im Umgang mit Heterogenität vorbereiten kann. Sicherlich darf man nicht erwarten, dass alle Fragen rund um das Unterrichten von heterogenen Lerngruppen am Ende des Referendariats beantwortet sind. Jedoch ist das Maß der Unzufriedenheit der Lehrenden in dieser Untersuchung ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Berücksichtigung dieser Thematik nicht zufriedenstellend verläuft. Gerade angehende Musiklehrerinnen und -lehrer sollten den Umgang mit heterogenen Schülergruppen nicht ausschließlich als komplexe Herausforderung, sondern vielmehr als eine Chance für ihren Musikunterricht wahrnehmen. So kann eine intensivere Auseinandersetzung in den unterschiedlichen Phasen der Ausbildung die Skepsis und die Angst vor diesem Handlungsfeld nehmen sowie die Lehrenden noch zielgerichteter für die anstehenden Herausforderungen beim Unterrichten von heterogenen Schülergruppen vorbereiten.

6.2 *Quo vadis Musikunterricht?*

Viele Stellen der vorangegangenen Abschnitte beziehen sich auf die Mikroperspektive des Unterrichts. Allerdings lohnt sich auch ein Blick auf die Rolle der Rahmenbedingungen des Musikunterrichts, da auch hier der Umgang mit Heterogenität positiv wie negativ beeinflusst werden kann. Darauf verweist auch Martin Weber: „Die Kluft zwischen theoretisch begründeten Ansprüchen und der Unterrichtswirklichkeit hat ihre Ursachen auch in ungünstigen Rahmenbedingungen für Musikunterricht.“ (Weber 1996, S. 4) Viele Musiklehrerinnen und -lehrer verweisen in den Interviews auf zu wenige Stunden und Lücken im Unterrichtsangebot der Mittelstufe, die einem erfolgreichen Umgang mit Heterogenität im Wege stehen. Sowohl eine diagnostische Begleitung als auch eine langfristig angelegte Förderung werden dadurch erheblich verkompliziert. Auch das musikalische und technische Equipment ist nicht an allen Schulen ausreichend vorhanden. Ein Musiklehrer berichtet sogar davon, dass er schon seit mehreren Jahren mit dem Schulträger darüber streitet, ob der Fachschaft Musik eine Schiefertafel zusteht oder nicht.

In seinem Aufsatz formuliert Weber noch eine zweite, zur vorliegenden Untersuchung passende These, welche das Herabsetzen des Unterrichtsniveaus als Reaktion auf die Probleme des Musikunterrichts in Frage stellt:⁸²

„Die Musikpädagogik muß der Versuchung widerstehen, angesichts vielfältiger Probleme auf einen anspruchsvollen Musikunterricht zu verzichten. Aktionismus, bedingungslose Akzeptanz verbreiteter Musikvorlieben oder die Orientierung an hedonistischen Bedürfnissen führen letztlich zur Aufgabe einer kontinuierlichen Arbeit mit langfristigen Zielsetzungen und stellen das Fach auf kürzestem Wege zur Disposition.“ (Weber 1996, S. 4)

Obwohl Weber hier explizit die Musikpädagogik als Empfänger seines Appells deklariert, darf diese Forderung auf die Musiklehrenden übertragen werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeichnen ein deutliches Bild davon, dass alle interviewten Musiklehrerinnen und -lehrer der von ihm beschriebenen Versuchung auf unterschiedliche Weise nicht widerstanden haben. So gehören die bewusste Vereinfachung der Fachsprache, die regelmäßige Berücksichtigung von Schülerinteressen und eine Reduzierung von Themen, die die Schülerinnen und Schüler als langweilig empfinden oder ablehnen, zum Unterrichtsalltag der Musiklehrenden, um den heterogenen Ausgangslagen und Erwartungen gerecht zu werden. Vom Lehrplan vorgeschriebene Themenfelder zur Notenlehre, das Erarbeiten und Analysieren von anspruchsvollen Werken oder das Singen von Liedern, die eben nicht aus der Popmusik stammen, werden häufig wegen der uninteressierten Haltung der Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht verbannt.

Was soll der Musikunterricht überhaupt leisten?

Die vorliegende Untersuchung liefert einen bislang fehlenden Blick auf die Überzeugungen der Musiklehrerinnen und -lehrer inmitten des anstrengenden Balanceakts zwischen Erwartungen und Rollenkonflikten der Heterogenitätsthematik, der teils unlösbar erscheinende Spannungsfelder aufweist. Wird beispielsweise der Musikunterricht auf die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, beobachten die Lehrenden, dass die Instrumentalisten enttäuscht sind und das Fach häufig nicht mehr ernst nehmen. Hält man jedoch an der wissenschaftspropädeutischen Aufgabe des Fachs und den Zielsetzungen des Zentralabiturs fest, so berichten die Musiklehrenden davon, dass viele Schülerinnen und Schüler den Musikunterricht

⁸² Die Überschrift dieses Abschnittes orientiert sich ebenfalls an diesem Aufsatz von Martin Weber (1996).

wegen der Theorielastigkeit und der inhaltlichen Entfernung von ihrem musikalischen Alltag abwählen. Angesichts dieser Herausforderung soll auf die zweite These von Weber mit der Formulierung von offenen Impulsen reagiert werden.

Ist es wirklich erstrebenswert und sinnvoll, den von ihm beschriebenen Versuchungen zu widerstehen? Muss sich Schule und Unterricht nicht ein Stück weit an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anpassen, ohne dass dadurch das ganze Fach in Frage gestellt werden muss? Ist die Konstruktion von Heterogenität durch die Musiklehrenden nicht auch eine unumgängliche Reaktion, um die geforderten Unterrichtsinhalte und -ziele des Lehrplans zu erreichen?

Es ist nicht Aufgabe dieser Untersuchung, diese grundsätzlichen Fragen zu den Zielen des Musikunterrichts sowie zu seiner grundsätzlichen Ausrichtung im Kontext der Heterogenität zu beantworten. Jedoch müssen dies die Musiklehrerinnen und -lehrer jeden Tag wieder aus Neuem tun, da sie entscheiden müssen, was und wie im Unterricht unter Berücksichtigung der heterogenen Schülervoraussetzungen vermittelt beziehungsweise gelernt werden soll:

„Für mich ist halt auch diese Grundsatzfrage da, noch mal an dieser Stelle. Was muss der Musikunterricht überhaupt leisten und was sollen die Schüler, Kinder da für Erfahrungen machen? Und wie ist es wirklich zu bewerten? Das wäre für mich noch mal auch eine ganz andere Frage. Weil mir auch selber zwischendurch nicht so ganz klar ist, worauf der Musikunterricht jetzt abzielt und was man da wirklich erwarten kann und auch umsetzen sollte.“ (Trapp, 60)

Nicht nur die von Frau Trapp aufgeworfenen Fragen, sondern viele der vorgestellten Forschungsergebnisse offenbaren die Notwendigkeit mit der die Heterogenitätsthematik für den Musikunterricht wissenschaftlich erforscht aber auch pädagogisch diskutiert werden muss. Der Umgang mit heterogenen Schülergruppen ist als Aspekt des Musikunterrichts, der musikbezogenen Bildung der Schülerinnen und Schüler, der Musiklehrerausbildung als auch der individuellen Förderung viel zu wichtig, als dass er weiterhin nur am Rande thematisiert oder nur bei-läufig erforscht wird. Vermutlich ist eine erfolgreichere und nachhaltigere Erforschung der Heterogenitätsthematik erst durch eine engere Zusammenarbeit von Wissenschaft und professioneller Praxis möglich. Denn auf diesem Wege können eine Vielzahl an wichtigen und richtungsweisenden Aspekten und Facetten dieser Thematik erfasst und die aufgeworfenen Fragen im Sinne von Schülern, Lehrenden und der Forschung beantwortet werden.

So bleibt zu hoffen, dass die vorliegende Untersuchung als exploratives Beispiel für solch eine Zusammenarbeit gelten kann, die sowohl Impulse für die weitere musikpädagogische und erziehungswissenschaftliche Erforschung dieses Forschungsschwerpunktes, als auch für einen praxisnahen Diskurs liefert, um den Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Musikunterricht weiterzuentwickeln und entscheidend zu verbessern.

Literaturverzeichnis

- Ahner, Philipp (2011):** Wahlfach „Musik“: Musikunterricht an beruflichen Gymnasien in der Sekundarstufe II in Baden-Württemberg aus der Perspektive von Jugendlichen, Musikpädagogik und Kultusverwaltung. Norderstedt: Books on Demand.
- Altrichter, Herbert; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate; Sommerauer, Sonja; Doppler, Birgit (2009):** Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam Verlag. S. 341-360.
- Altrichter, Herbert; Hauser, Bernhard (2007):** Umgang mit Heterogenität lernen. In: Journal für Lehrer/innenbildung, 7. Jg.,1, 4-11.
- Asbrand, Barbara (2011):** Dokumentarische Methode. Online verfügbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf (Stand 19.11.2017)
- Barth, Christina Barbara (2010):** Kompetentes Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in Unterrichtssituationen. Eine theoretische Betrachtung zur Identifikation bedeutsamer Voraussetzungen. Online verfügbar unter: https://hsbwgt.bsz-bw.de/files/50/Dissertation_Barth_Veroeffentlichung.pdf (Stand: 19.11.2017)
- Bastian, Hans Günther (2002):** Musikalische Bildung in Deutschland. Politik - Probleme - Perspektiven. In: Musik in der Schule (1), S. 4–9.
- Bastian, Hans Günther (1992):** Musikunterricht im Schülerurteil. Ergebnisse und Konsequenzen aus qualitativer und quantitativer Forschung. In: Günther, Ulrich; Helms, Siegmund (Hrsg.): Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung. Essen: Die blaue Eule (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik), S. 112–137.
- Bastian, Hans Günther (1991):** Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz: Schott.
- Bauer, Ullrich (2011):** Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (2011):** Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) –

Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann. S. 7-25.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 9 (4), S. 469–520.

Baumert, Jürgen (2002): Umgang mit Heterogenität. Ein Gespräch mit Professor Jürgen Baumert, wissenschaftlicher Leiter des deutschen Teils der PISA-Studie, über „Risikokandidaten“, Diagnoseverfahren und Modernisierungsansätze für das Schulsystem. Online verfügbar unter: http://www.kreismedienzentrum.landkreis-waldshut.de/me_pisa.htm (Stand 19.11.2017)

Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S.323-407.

Baumert, Jürgen; Lehmann, Rainer (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske und Budrich.

Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Müller, Peter et al. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.

Becker, Rolf (2010): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit - eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–189.

Beer, Raphael (2004): Demokratie als normative Prämisse der Ungleichheitsforschung. In: Berger, Peter; Schmidt, Volker (Hrsg.): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden: VS. S. 27-47.

Bildungsbericht (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-

Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS. S. 9-32.

Böing, Agnes M. (1996): Mit Unterschieden umgehen lernen: Heterogenität im Unterricht. Abschlussbericht des Forschungsschwerpunktes "Heterogenität im Unterricht" am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Huber, Ludwig; Wenzel, Anna (Hrsg.): "Wir sind alle gleich. Wir sind alle verschieden". Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II. Bielefeld: Ambos 41. S. 43–78.

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Boudon, Raymond, (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre (2014): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 24. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (2005): Einleitung. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. S. 9-16.

Breuer, Franz; Mey, Günter; Mruck Katja (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 427-448.

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bromme, Rainer, Rheinberg, Falko (2006): Lehrende in Schulen. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag.

Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber Verlag.

Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Problemen. Unter Mitarbeit von Sebastian Göppert und Tim Unger. Wiesbaden: VS.

Budde, Jürgen (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzierungsstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 169-185.

- Budde, Jürgen (2012):** Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (4). S. 522-540.
- Burzan, Nicole (2011):** Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS Verlag.
- Calderhead, James (1996):** Teachers: Beliefs and knowledge. In: Berliner, David C.; Calfee, Robert C. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan. S. 709-725.
- Carmichael, Melina; Harnischmacher, Christian (2015):** Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In: Niessen, Anne; Knigge, Jens (Hrsg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster: Waxmann. S. 177-198.
- Cslovjecsek, Markus (2012):** „Alle müssen wollen“ – musikalische Aktivität im Klassenunterricht als Herausforderung und Chance. In: Grunder, Hans-Ulrich; Gut, Adolf (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 82-92.
- Dann, Hans-Dietrich (1994):** Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Hans Huber Verlag. S. 163-182.
- Dethlefs, Beate (1989):** Musikunterricht in der Gesamtschule. Möglichkeiten, Bedingungen und Probleme. In: Musik & Bildung. 21 (1989) 4-5. S. 232-236.
- DiMaggio, Paul (1982):** Cultural Capital and School Success: The Impact Of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. In: American Sociological Review 47. S. 189-201.
- DiMaggio, Paul; Mohr, John (1985):** Cultural Capital, Educational Attainment and Marital Selection. In: The American Journal of sociology 90. S. 1231-1261.
- Ditton, Hartmut (2010):** Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS. S. 247–275.

- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2013):** Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg. Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Stand vom 19.11.2017)
- Duit, Reinders; Lehrke, Manfred; Müller, Christoph T. (2001):** Ein Interviewleitfaden zur Exploration allgemeiner und situationspezifischer Unterrichtsvorstellungen von Lehrkräften. In: Prenzel, Manfred; Duit, Reinders; Euler, Manfred; Lehrke, Manfred; Seidel, Tina (Hrsg.): Erhebungs- und Auswertungsverfahren des DFG-Projekts „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht – eine Videostudie“. Kiel: IPN. S. 145-156.
- Eagly, Alice H.; Chaiken, Shelly (1998):** Attitude structure and function. In: Gilbert, Daniel T.; Fiske, Susan T.; Lindzey, Gardner (Hrsg.): The Handbook of Social Psychology. Vol. 1. New York: McGraw-Hill. S. 269-322.
- Eckhart, Michael (2010):** Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Chancen und Problemlagen (Band 2). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 133-150.
- Eckstein, Boris; Reusser, Kurt; Stebler, Rita; Mandel, Debbie (2013):** Umsetzung der integrativen Volksschule - Was Lehrpersonen optimistisch macht. Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich. In: Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Nr.1, S. 91-112.
- Ehmke, Timo; Baumert, Jürgen (2008):** Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: In: Prenzel, Manfred (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann. S. 319-342.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004):** Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim: Juventa Verlag.
- Fiedler, Daniel; Müllensiefen, Daniel (2015):** Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen. In: Niessen, Anne; Knigge, Jens (Hrsg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster: Waxmann. S. 199-220.
- Fiedler, Detlef; Hermsen, Hans (1996):** "Heterogenität" in der Sicht der Lehrenden: eine Befragungsstudie. In: Huber, Ludwig; Wenzel, Anna (Hrsg.): "Wir sind alle gleich. Wir sind alle

verschieden." Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe II. Bielefeld: Ambos 41, S. 170–183.

Fischer, Christian (2012): Begabungs- und Hochbegabtenförderung. In: Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett und Balmer Verlag. S. 52-62.

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Frischmann, Bärbel (2009): Zum Begriff der Anerkennung: Philosophische Grundlegung und pädagogische Relevanz. Soziale Passagen. Journal für Theorie und Empirie der Sozialen Arbeit, 1 (2), S. 145-161.

Fussangel, Kathrin (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften.

Online verfügbar unter: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/GFEDG3V4IGWXUIY5SEZDUVSRDWOCWNTC/full/1.pdf> (Stand: 19.11.2017).

Gaffer, Yvonne; Liell, Christoph (2013): Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarischen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden. Springer VS. S. 195-222.

Gebauer, Miriam; McElvany, Nele; Klukas, Stephanie (2013): Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In: McElvany, Nele; Gebauer, Miriam ; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz, Günter (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa. S. 191-216.

Gebauer, Heike (2011): „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen video-basierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik. Bd. 2, Nr.2.

Gemoll, Wilhelm; Vretska, Karl (2006): Gemoll. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch von W. Gemoll und K. Vretska. München [u. a.]. Oldenbourg Schulbuchverlag.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Glaser, Barney (1998): Doing Grounded Theory. Issues and Discussions. Mill Valley: Sociology Press.

- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1979):** Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett Verlag. S. 91-111.
- Glaser, Edith (1999):** Verberuflichung weiblicher Lehrtätigkeit. Das Beispiel Sachsen (1859-1914). In: Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgreen, Peter; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 124-142.
- Göllner, Michael; Niessen, Anne (2016b):** Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. In: Diskussion Musikpädagogik. 70. S. 48-57.
- Göllner, Michael; Niessen, Anne (2016a):** Adaptivität im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht in der Wahrnehmung von Schülern und Lehrenden. In: Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit. Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung. S. 11-24. Online verfügbar unter: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2016/07/Abschlussdokumentation.pdf> (Stand: 19.11.2017).
- Göllner, Michael; Niessen, Anne (2016):** Planungsanpassungen als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hrsg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann. S. 121-135.
- Graaf, Paul M. de; Graaf, Nan Dirk de (2006):** Hoch- und populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK-Verlag. S. 147-174.
- Graumann, Olga (2002):** Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Green, Thomas (1971):** The activities of teaching. Tokio: MacGraw-Hill Kogakusha.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte; Schlee, Jörg (1988):** Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Gröhlich, Carola; Scharenberg, Katja; Bos, Wilfried (2009):** Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: Journal für Bildungsforschung Online (1), S. 86–105.
- Gruehn, Sabine (2000):** Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.

- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2010):** Bildung als Privileg und Fluch - zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–78.
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1983):** Musikunterricht 5-11. Weinheim: Beltz.
- Haep, Christopher (2013):** Individuelle Förderung. In: engagement 4/2013. S. 267-269.
- Hachfeld, Axinja (2013):** Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Online verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000012951/e_Hachfeld_Dissertation_Kulturelle_Ueberzeugungen_und_professionelle_Kompetenz.pdf (Stand: 19.11.2017)
- Hammel, Lina (2011):** Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. Berlin: Lit-Verlag.
- Hanft, Anke (1998):** Einstellungen. In: Grubitzsch, Siegfried; Weber, Klaus (Hrsg.): Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 114-115.
- Hanke, Petra (2005):** Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag. S. 115-128.
- Harnitz, Matthias (2000):** Lehren und Lernen im Schatten von Konflikten. Ergebnisse einer empirischen Studie zum Musikunterricht. In: Musik & Bildung, Heft 3, S. 22–27.
- Hasselhorn, Johannes; Lehmann Andreas C. (2015):** Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangstufe 9. In: Niessen, Anne; Knigge, Jens (Hrsg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster: Waxmann. S. 163-176.
- Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C. (2014):** Entwicklung eines empirisch überprüfbareren Modells musikpraktischer Kompetenz. In: Clausen, Bernd (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity. Münster: Waxmann. S. 77-93.
- Heberle, Kerstin; Kranefeld, Ulrike (2014):** Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht. Theoretische Perspektiven und forschungspraktische

Überlegungen. In: Clausen, Bernd (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Münster: Waxmann. S. 41-56.

Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik (34), S. 1–17.

Heinze, Thomas (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München: Oldenbourg.

Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.

Helmke, Andreas.; Weinert, Franz Emanuel (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe. S.71-176.

Helmke, Andreas; Weinert, Franz Emanuel (1989): Das SCHOLASTIK-Projekt. München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Wortspiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 53, S.354-361.

Hoene, Sabine; Thurmann, Birgit (2012): Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht, Band 2. Musik erleben und gestalten. Praxismaterialien für die Klassenstufen 3-6. Kronshagen.

Hoene, Sabine; Thurmann, Birgit (2011): Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Kronshagen.

Höffling, Christian; Plaß, Christine & Schetsche, Michael (2002): Deutungsmusteranalyse in der kriminologischen Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. 3(1). Art. 14. Online verfügbar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0201149> (Stand 19.11.2017)

Hoffmann, Dietrich (1989): Grundprobleme der Rezeption in der Pädagogik. In: König, Eckhard; Zedler, Peter(Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 17-40.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.

Janik, Tomas; Janikova, Marcela; Najvar, Petr; Najvarova, Veronika (2008): Ziele und Zielorientierung im Physikunterricht: Einblicke in die Überzeugungen von tschechischen Physiklehrern. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. 14.Jg. S. 201-217.

- Jank, Werner (2009a):** Grundlagen und Bestandsaufnahmen. In: Jank, Werner (Hrsg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor. S. 9-68.
- Jank, Werner (2009):** Grundlinien eines aufbauenden Musikunterrichts. In: Jank, Werner (Hrsg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor. S. 69-91.
- Jank, Werner; Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Nimczik, Ortwin (2009):** Aufbauender Musikunterrichts. In: Jank, Werner (Hrsg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor. S. 92-122.
- Jeismann, Karl-Ernst (1999):** Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgreen, Peter; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Jünger, Rahel (2008):** Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Kaiser, Hermann J. (2008):** Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In: Lehmann, Andreas C.; Weber, Martin (Hrsg.): Musizieren innerhalb und außerhalb von Schule (Musikpädagogische Forschung 29). Essen: Die Blaue Eule. S.15-31.
- Kalthoff, Herbert (2000):** „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. S. 429-446.
- Kane, Ruth; Sandretto, Susan; Heath, Chris (2002):** Telling half of the story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. In: Review of Educational Research. Vol.72, No. 2. S. 177-228.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010):** Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, Wolfgang (1975):** Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule, Heft 10/1975, S. 528.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.

- Kuckartz, Udo (2007):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (1988):** Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken. Frankfurt: Peter Lang.
- Kreienbaum, Maria Anna (2005):** Vom Umgang mit Mädchen und Jungen in der Schule. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag. S. 71-84.
- Langfeldt, Hans-Peter (2006):** Psychologie für die Schule. Weinheim: Beltz.
- Legewie, Heiner (2005):** 12. Vorlesung: Gütekriterien und Qualitätssicherung qualitativer Methoden. Online verfügbar unter: http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_12.pdf (Stand 19.11.2017)
- Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2004):** Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen". Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. Forum Qualitative Sozialforschung: Qualitative Research. Art.22. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1217> (Stand 19.11.2017)
- Lehberger, Reiner; Sandfuchs, Uwe (2008):** Heterogenität in Schule und Unterricht - einleitende Reflexionen. In: Lehberger, Reiner; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9–17.
- Lehmann-Wermser, Andreas; Krause-Benz, Martina (2013):** Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Krause-Benz, Martina (Hrsg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann Verlag. S. 7-12.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2008):** Kompetenzorientiert Musik unterrichten? Aufgabenstellungen als Beitrag. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München: Allitera Verlag. S. 112-133.
- Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (2004):** Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. Essen: Die Blaue Eule. S. 131-162.
- Leuders, Timo; Lars Holzäpfel (2011):** Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, Nr. 39. S. 213 -230.

- Linn, Lawrence S. (1965):** Verbal attitudes and overt behavior: A study of racial discrimination. In: *Social Forces*. No. 44. S. 353–364.
- Lüttger, Will (2001):** Leistungsrückmeldungen im Fach Musik. In: *Pädagogik*. Nr. 1. S. 46-50.
- Maas, Georg (1992):** Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. In: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): *Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*. Essen: Die Blaue Eule. S. 149-169.
- Marland, Perc (1987):** Response to Clandinin and Connelly. In: *Journal of Curriculum Studies*. S. 503-505.
- Mayring, Philipp (2010):** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mehan, Hugh (1992):** Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. In: *Sociology of Education* 65. S. 1-20.
- Meijnen, Gus Wim (1987):** From six to twelve. Different school careers in primary education. Vom sechsten zum zwölften Lebensjahr. Schichtspezifische Laufbahnen in der schulischen Eingangsphase. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (7), S. 209–225.
- Meulemann, Heiner (2004):** Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen. In: Berger, Peter; Schmidt, Volker (Hrsg.): *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung*. Wiesbaden: VS. S. 115-136.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011):** Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-48.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2009):** Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, Wilhelm; Kiefer Markus (Hrsg.): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichen Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Band 3. Berlin: Regner. S. 100-152.
- Mey, Günter (1999):** *Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodische und empirische Erkundungen*. Berlin: Köster Verlag.
- Müllensiefen, Daniel; Gingras, Bruno; Musil, Jason; Stewart, Laureen (2014):** The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population. Online verfügbar unter: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0089642> (Stand: 19.11.2017)

- Müller, Renate (1990):** Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule.
- Neuhoff, Hans (2007):** Musikalische Sozialisation. In: Helga de La Motte-Haber und Hans Neuhoff (Hrsg.): Musiksoziologie. Laaber: Laaber-Verl., S. 389–417.
- Niessen, Anne (2013a):** Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In: Knigge, Jens; Mautner-Obst, Hendrikje (Hrsg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. S. 171–194.
- Niessen, Anne (2013):** Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Krause-Benz, Martina (Hrsg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann. S. 81-98.
- Niessen, Anne (2008):** Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht. In: Schäfer-Lembeck (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München: Allitera Verlag. S. 134-152.
- Niessen, Anne (2006):** Individualkonzepte von Musiklehrern. Berlin: LIT Verlag.
- OECD (2012):** Ländernotiz. PISA 2012 Ergebnisse. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> (Stand 19.11.2016)
- OECD (1985):** Education in Modern Society. Paris: OECD
- Oevermann, Ulrich (2001a):** Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung (1973). In: Sozialer Sinn. 2 (1). S. 35-81.
- Oevermann, Ulrich (2001):** Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (1973). In: Sozialer Sinn. 2 (1). S. 3-33.
- Pajares, M. Frank (1992):** Teachers` beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct. In: Review of Educational Research. 62(3). S. 307-332.
- Pfeiffer, Wolfgang (2012):** Differenzierung im Musikunterricht. In: Eisenmann, Maria; Grimm, Thomas (Hrsg.): Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 218-227.
- Pregel, Annedore (2005):** Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag. S. 19-36

- Prengel, Annedore (2004):** Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz; Tillmann, Klaus-Jürgen; Werning, Rolf; Winter, Felix (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII. Seelze: Friedrich, S. 44–46.
- Prengel, Annedore (1993):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014):** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Rachow, Axel (2007):** Sichtbar. Bonn: ManagerSeminare Verlag.
- Rathgeb-Schnierer, Elisabeth (2009):** Moderierte Sektion: Heterogenität als Herausforderung und Chance für das Mathematiklernen in der Primarstufe. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2009. Vorträge auf der 43. Tagung für Didaktik der Mathematik. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 02.03. bis 06.03.2008 in Oldenburg. (2009). Online verfügbar unter: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2009/Beitraege/alle%20ModSek/Rathgeb-Schnierer_ModSek/RATHGEB-SCHNIERER_Elisabeth_2009_modSek.pdf (Stand 19.11.2017)
- Reh, Sabine (2005):** Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrer so schwer, mit Heterogenität umzugehen? In: Die deutsche Schule. Heft 97. S. 76-86.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christiane; Elmer, Anneliese (2011):** Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann. S. 478-495.
- Roeder, Peter (1997):** Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, 2, S. 241-259.
- Rolka, Katrin (2006):** Eine empirische Studie über Beliefs von Lehrenden an der Schnittstelle Mathematikdidaktik und Kognitionspsychologie. Online verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=14526> (Stand 19.11.2017).
- Rosenberg, Milton J.; Hovland, Carl I. (1966):** Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: Rosenberg, Milton J.; Hovland, Carl I.; McGuire, William J., Abelson, Robert P.; Brehm, Jack W. (Hrsg.): Attitude Organization and Change. New Haven: Yale University Press. S. 1-14.

- Schaal, Nora K.; Bauer, Anna-Katharina R.; Müllensiefen, Daniel (2014):** Der Gold-MSI: Replikation und Validierung eines Fragebogeninstrumentes zur Messung *Musikalischer Erfahrung* anhand einer deutschen Stichprobe. In: *Musicae Scientiae*. S. 1-25.
- Schaffrath, Helmut; Funk-Henning, Erika; Ott, Thomas; Pape, Winfried (1982):** Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins. Mainz ;, New York: Schott.
- Schenz, Christina (2011):** LehrerInnenexpertise im Umgang mit Heterogenität. In: Schenz, Christina; Rosebrock, Stephan; Soff, Marianne (Hrsg.): *Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik*. Berlin: LIT. S. 11–25.
- Schieferdecker, Rald (2015):** Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schmitt, Rainer (1994):** Zensuren im Musikunterricht. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard ; Weber, Rudolf (Hrsg.): *Neues Lexikon der Musikpädagogik*. Sachteil. Kassel: Bosse-Verlag.
- Schmotz, Christiane (2009):** Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien. Eine Studie zu Überzeugungen und Skripts von Lehrerinnen und Lehrern. Online verfügbar unter: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-892211> (Stand 19.11.2017).
- Schneider, Sibylle (2008):** Heterogene Lerngruppen und Bildungserfolge – Befunde der Lehr- und Lernforschung. In: Lehberger, Reiner; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 18-32.
- Schoenfeld, Alan H. (1998):** Torward a theory of teaching-in-context. In: *Issues in Education*. Vol 4. S. 1-94.
- Schönknecht, Gudrun; de Boer, Heike (2008):** Heterogenität aus der Perspektive von Studierenden oder der Wunsch nach Normalität. In: Ramsegger, Jörg; Wagener, Matthea (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule – Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 255-258.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008):** Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In: Scheider, Wolfgang; Hasselborn, Marcus (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie (Handbuch der Psychologie, Band 10)*. Göttingen: Hogrefe. S. 168-177.

- Schümer, Gundel (2008):** Familiäre und schulische Bedingungen heterogener Schülerleistungen. In: Lehberger, Reiner; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 33-44.
- Schulten, Maria Luise (1980):** Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden im Musikunterricht. In: Behne, Klaus (Hrsg.): Einzeluntersuchungen. Laaber: Laaber-Verlag. S. 96-111.
- Schulze, Theodor (1992):** Biographisch orientierte Pädagogik. In: Petersen, Reinert, Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth: Auer Verlag. S. 269-294.
- Schwerdt, Ulrich (2005):** Impulse der Integrationspädagogik für die Heterogenitätsdebatte. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag. S. 95-112.
- Solga, Heike, Dombrowski, Rosine (2009):** Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Online verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf (Stand: 19.11.2017).
- Solzbacher, Claudia (2008):** Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, Ingrid (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Hohengehren: Schneider. S. 27-42.
- Steinke, Ines (1999):** Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1994):** Grounded Theory Methodology. An Overview. In: Denzin, Norman K: (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. New York: Sage. S. 273-285.
- Strauss, Anselm (1991):** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1990):** Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.
- Strübing, Jörg (2014):** Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 3. Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Taibi, Melanie (2013):** Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung. Online verfügbar unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/5319/>

(Stand: 19.11.2017)

Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, Heiner; Terhart, Ewald (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S.81-90.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe. In: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII, S. 6–9.

Trapp, Ernst Cristian (1780/1913): Versuch einer Pädagogik. Paderborn.

Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trautwein, Caroline (2013): Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Nr.3. S. 1-14.

UN Konvention (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>

(Stand 19.11.2017)

Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK-Verlag. S. 13-54.

Vogt, Jürgen (2012): Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In: Jürgen Vogt (Hrsg.): Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: LIT, S. 6–19.

Vogt, Jürgen (2009): Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf>

(Stand 19.11.2017)


Vogt, Jürgen (1996): Musikpädagogische Kasuistik. Vorüberlegungen zu einer Theorie musikpädagogischer Fallstudien aus phänomenologischer Sicht. In: Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf-Dieter; Maas, Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1995. Physiologische und neuropsychologische Aspekte musikalischen Wahrnehmens, Verarbeitens und Verhaltens. Augsburg: Wißner. S.169-197.

- Weber, Martin (1996):** Quo vadis – wo liegen die Perspektiven der Musikpädagogik im Zeitalter des Pluralismus? In: AfS-Magazin. S. 3-7.
- Weinert, Franz Emanuel (1997):** Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich-Jahresheft (1997): Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit. Seelze. S. 50-52.
- Wenning, Norbert (2008):** Scheitern inklusive? Wieder ein unbedachtes Eingliedern. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 53(4). S. 375-389.
- Wenning, Norbert (2007):** Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Sebastian Boller, Elke Rosowski und Thea Stroot (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz. S. 21–31.
- Wermke, Matthias; Kunkel-Razum, Kathrin, Scholze-Stubenbrecht, Werner (Hrsg.) (2007):** Duden. Das Synonymwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.
- Wischer, Beate (2009):** Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen „Dauerbrenner“. In: Wischer, Beate; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 69-93.
- Wischer, Beate (2009a):** Umgang mit Heterogenität im Unterricht - Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. In: TIPP (Teachers in Practice and Process): Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog. Online verfügbar unter: http://www.uni-jena.de/unijenamedia/www_teachers_ipp_eu+_+Umgang+mit+Heterogenit%C3%A4t-p-46329.pdf (Stand: 19.11.2017).
- Wischer, Beate (2008):** Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. In: Erziehung & Unterricht, 158 (2008) 9-10, S. 714-722.
- Wischer, Beate (2007a):** Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz (Pädagogik). S. 32–41.
- Wischer, Beate (2007):** Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über programmatische Fallen im aktuellen Reformdiskurs. In: Die Deutsche Schule, 99. JG. Heft 4, S. 422-433.

- Wischmeier, Inka (2012):** „Teachers`Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: Wiater, Werner; Manschke, Doris: Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägung. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 167-190.
- Wittek, Doris (2013):** Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Leverkusen: Budrich UniPress.
- Witzel, Andreas (2000):** Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Stand 19.11.2017).
- Wolfer, Markus (2010):** Diagnostische Pädagogik als Grundlage für die (innere) Differenzierung zwischen Lernbehinderung und Hochbegabung. Berlin: Logos Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Indikatoren eines "Bildungskapitals" (Bastian 1991, S. 73)	21
Abbildung 2: Musikbezogene Verhaltensweisen (Hoene; Thurmann 2011, S. 54).....	29
Abbildung 3: Organisationsformen des Unterrichts (Hoene; Thurmann 2011, S. 75).....	30
Abbildung 4: Modell der Individualkonzepte (Niessen 2006, S. 227)	33
Abbildung 5: Dimensionen für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse (Eckhart 2010, S. 145).	57
Abbildung 6: Modell professioneller Handlungskompetenz (nach Baumert; Kunter 2006, S. 482).....	62
Abbildung 7: Zusammenfassung der Datenauswertung (Schieferdecker 2015, S. 177).....	69
Abbildung 8: Die fünf Anforderungsbereiche mit den jeweils zugehörigen Tätigkeitsfeldern (Wittek 2013, S. 180)	72
Abbildung 9: Der Forschungsprozess der Grounded Theory (Mey; Mruck 2009, S.111).....	89
Abbildung 10: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle; Kluge 2010, S. 92).....	106
Abbildung 11: Belief System des Musiklehrenden	111
Abbildung 12: Belief System von Frau Krüger	122
Abbildung 13: Belief System von Frau Jost.....	145
Abbildung 14: Belief System von Herrn Damm	156
Abbildung 15: Belief System von Herrn Albe	176



Im Rahmen ihrer außerschulischen Musikaktivitäten erwerben einige Schülerinnen und Schüler eine Vielzahl an musikalischen Kompetenzen sowie ein umfangreiches fachbezogenes Wissen. Dies führt unter anderem dazu, dass sich Lerngruppen im Musikunterricht durch eine sehr heterogene Schülerschaft auszeichnen. Obwohl diese Situation zu großen Herausforderungen für die Lehrenden führt, finden sich kaum Veröffentlichungen, die sich gezielt mit ihren Erfahrungen und Überzeugungen zu dieser Thematik auseinandersetzen. Vor diesem Hintergrund leistet die vorliegende qualitative Interviewstudie einen explorativen Beitrag, indem Lehrerüberzeugungen zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Musikunterricht rekonstruiert sowie eine bereichsbezogene Theorie entwickelt werden.

Zum Autor:

Frederik Linn studierte Mathematik und Musik für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Siegen und absolvierte anschließend sein Referendariat an einer Siegener Schule. Parallel zu seiner Lehrtätigkeit begann er 2010 als externer Doktorand an der Universität Siegen sein Dissertationsvorhaben. Seit 2012 unterrichtet er am Gymnasium Maria Königin in Lennestadt.