

Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften beim
Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre
—
Modellierung eines empirisch gestützten Kompetenzmodells

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Universität Augsburg

vorgelegt von Nicolas Uhl-Sonntag

2024

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernhard Hofmann

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gabriele Puffer

Tag der mündlichen Prüfung: 03.06.2024

Danksagung

Dass diese Arbeit gelingen konnte, war nur aufgrund vieler Beteiligten möglich. Jede*r von Euch hat einen großen Beitrag geleistet – ich möchte diese Seiten dazu nutzen, Euch allen zu danken!

Mein erster Dank gilt meinen beiden Mentor*innen Bernhard Hofmann und Gabriele Puffer. Lieber Bernhard, liebe Gaby, ich möchte Euch beiden von Herzen für all Eure Hilfestellungen, kritischen Diskussionen und wertschätzenden Gesprächen in den letzten Jahren danken. Ohne Euer Zu- und Vertrauen in mich wäre diese Arbeit wohl nie entstanden. Auch möchte ich Euch beiden dafür danken, meine Neugierde und Begeisterung für die Wissenschaft entfacht zu haben, die ich nicht mehr missen möchte!

Genauso möchte ich meinem Freund und Kollegen Johannes Meyer danken. Lieber Johannes, unsere zahlreichen Gespräche und gegenseitigen Hilfestellungen konnten mich immer wieder motivieren, weiterzumachen und das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Ein herzliches Dankeschön an Anne Niessen und Michael Göllner und das „Kölner Methodenkolloquium“ für meine Aufnahme in der Arbeitsgruppe, sowie die interessierten, kritischen, wertschätzenden und vor allem gewinnbringenden Gespräche in den Arbeitsgruppen.

Für viele Gespräche, Hilfestellungen, Diskussionen und Anregungen in den verschiedenen Stadien meiner Arbeit möchte ich mich herzlich bei Stefan Pausch, Philipp Schlosser, Patrick Ehrich und Mario Frei bedanken.

Danke an Julia Schweinstetter und Benedikt Renner für Eure Hilfe beim Transkribieren und Kodieren der Interviews sowie Eure interessierten Nachfragen zu meinem Forschungsvorhaben.

Ein besonderer Dank gilt allen Lehrkräften und Dozent*innen, die sich zu Interviews bereit erklärt hatten – ohne Eure und Ihre Offenheit mir gegenüber hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Für ihr sorgfältiges Lektorat möchte ich meiner Schwiegermama Corinna und meinem Papa danken!

Von Herzen möchte ich meinen Eltern und meiner ganzen Familie danken für all Eure intensive Unterstützung, Eure offenen Ohren, Euer Interesse in den

letzten Jahren. Danke, dass Ihr immer für mich da seid – und ich einfach ich sein kann!

Zuletzt gilt mein größter Dank meiner wundervollen Frau. Liebe Mona, tausend Dank für Deine große Unterstützung, Deine unfassbare Geduld mit mir, dein Verständnis, wenn die Arbeit wieder mal „wichtiger“ war, Deinen ständigen, großen Zuspruch, egal in welcher Phase der Arbeit, oder wenn ich einmal wieder alles angezweifelt habe – ohne Dich wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Danke, dass es Dich gibt!

Augsburg, im Februar 2024

Nicolas Uhl-Sonntag

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
A	Theorie	7
2	Modellierung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften	7
2.1	Generische Modellierungen von Kompetenzen	7
2.1.1	Professionswissen im kompetenztheoretischen Ansatz	9
2.1.2	P-I-D: Professionelle Kompetenz als Prozess	12
2.2	Fachspezifische Aspekte	15
2.2.1	Kompetenzbegriff	15
2.2.2	Kompetenzmodellierungen	15
3	Schulpraktisches Instrumentalspiel	22
3.1	Begriffsklärung	22
3.2	Forschungsstand	28
4	Anforderungen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel	35
4.1	Begriffsklärung	35
4.2	Literatursichtung	37
4.2.1	Musikdidaktische Literatur	37
4.2.2	Curricula	45
4.2.3	Weitere Quellen	51
4.3	Fazit	52
4.3.1	Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen	52
4.3.2	Kognitive Kompetenzen	54
4.3.3	Perzeptive Kompetenzen	55
4.3.4	„Musikleitende“ Kompetenzen	55
4.3.5	Zusammenfassung	56
B	Empirie	58
5	Forschungsfragen	58

6 Methodisches Vorgehen	59
6.1 Forschungsdesign	59
6.2 Durchführung der Untersuchung	66
6.2.1 Interviewleitfäden	66
6.2.2 Stichprobe	70
6.2.3 Ablauf der Datenerhebung	72
6.2.4 Datenaufbereitung	75
6.2.5 Auswertungsverfahren	76
7 Empirisch ermittelte Kompetenzen beim Schulpraktischen	
Instrumentalspiel mit Gitarre	86
7.1 Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen	88
7.1.1 Instrumentale Fähig- und Fertigkeiten	89
7.1.2 „Musikleitende“ Fähig- und Fertigkeiten	99
7.1.3 Vokale Fertigkeiten	102
7.1.4 Koordination	104
7.1.5 Exkurs 1: Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten	108
7.1.6 Exkurs 2: Typische Schwierigkeiten und Fehler	109
7.1.7 Zusammenfassung	111
7.2 Kognitive Kompetenzen	117
7.2.1 Didaktisch-methodisches Wissen	117
7.2.2 Wissen um Stilistik und Repertoire	124
7.2.3 Musiktheoretisches Wissen	128
7.2.4 Gitarrenspezifisches Wissen	133
7.2.5 Stimmphysiologisches Wissen	136
7.2.6 Zusammenfassung	137
7.3 Perzeptive Fähigkeit	142
7.3.1 Analytische Wahrnehmung	142
7.3.2 Zusammenfassung	147

7.4	Motivationale und volitionale Merkmale _____	149
7.4.1	Enthusiasmus _____	149
7.4.2	Volition _____	151
7.4.3	Zusammenfassung _____	154
7.5	Exkurs 3: Selbsteinschätzung von Musiklehrkräften hinsichtlich des Stellenwerts von Schulpraktischem Instrumentalspiel _____	156
8	Zusammenwirken verschiedener Kompetenzfacetten _____	160
8.1	Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien _____	160
8.2	Adaptivität _____	172
8.2.1	Adaptives Musizieren _____	173
8.2.2	Adaptives Anleiten _____	179
8.2.3	Zusammenfassung _____	182
8.3	Adaptivität als vermittelnder Faktor _____	184
C	Kompetenzmodellierung _____	188
9	Ein empirisch gestütztes Modell _____	188
9.1	Modellierung von Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre _____	189
9.1.1	Kognitive Komponente _____	189
9.1.2	Affektiv-motivationale Komponente _____	192
9.1.3	Perzeptive Komponente _____	193
9.1.4	Musikpraktisch-künstlerische Komponente _____	193
9.2	Modell professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften beim Schulpraktischen Instrumentalspiel _____	202
D	Fazit _____	204
10	Diskussion _____	204
10.1	Reflexion und Limitationen _____	205
10.2	Anbindung zentraler Ergebnisse an den Forschungsstand _____	207
11	Ausblick _____	212

Literaturverzeichnis	215
Curricula	225
Anhang	229
Anhang A: Übersicht Lehr- und Bildungspläne	230
Anhang B: Interviewleitfäden	236
a) Interviewleitfaden für Lehrkräfte	236
b) Interviewleitfaden für Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre	240
c) Kombiniertes Interviewleitfaden	243
Anhang C: Transkriptionsleitfaden	247
Anhang D: Kodierleitfaden	249
a) Hauptkategorien	251
b) Subkategorien - Übersicht	257

1 Einleitung

Die Idee zum Forschungsvorhaben „Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre – Modellierung eines empirisch gestützten Kompetenzmodells“ entstand durch das BMBF-geförderte Forschungsprojekt „KomVok“¹ (Medial gestützte Förderung professioneller Kompetenzen im Bereich „Vokales Klassenmusizieren“, siehe Universität Augsburg, 2022). Dieses wurde im Rahmen des LeHet²-Projekts („Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“) am Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Augsburg von 2020 bis 2023 entwickelt und umgesetzt. Im Zentrum dieses Programms standen die Erstellung und Erprobung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien zur Unterstützung vokalen Klassenmusizierens in der Grundschule, mit einem Fokus auf Liedbegleitung (Uhl et al., 2021, S. 119). Die Bedeutung des Handlungsfelds „Singen und Liedbegleiten“ reicht im Unterricht, vor allem in der Grundschule, deutlich über das Fach Musik hinaus (Fuchs, 2015, S. 92; siehe auch Oberhaus, 2015, S. 330ff.). Entsprechende Fähigkeiten sind beispielsweise auch in Fächern wie Religion, Englisch, Deutsch als Zweitsprache, im fächerübergreifend³ angelegten „grundlegenden Unterricht“ oder bei Schulfeiern und -festen gefragt (Uhl et al., 2021, S. 119; siehe auch StMBW, 2014).

¹Für weitere Informationen siehe <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/musikpaedagogik/forschung/lehet-komvok/>, zuletzt abgerufen am 02.02.2024.

² Das Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1809 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

³ Zum Terminus „fächerübergreifend“: Im Wesentlichen kann zwischen den Begriffen Fachübergreifend – Fachverbindend – Fächerübergreifend (Oberhaus, 2015, S. 330) unterschieden werden. Da eine inhaltliche Ausdifferenzierung an dieser Stelle nicht notwendig und zielführend erscheint, wird stattdessen lediglich darauf verwiesen, dass im „Fächerübergreifenden Musikunterricht“ auf andere Themenfelder aus anderen Schulfächern Bezug genommen wird (Oberhaus, 2015, S. 331).

Musikunterricht an Grundschulen wird überwiegend „fachfremd“⁴ erteilt, „[q]ualifizierter Musikunterricht ist die Ausnahme, nicht die Regel“ (Fuchs, 2015, S. 7). So wird angenommen, dass etwa 60 % des Musikunterrichts an Grundschulen bundesweit von nicht im Fach Musik ausgebildeten Lehrkräften gegeben wird (Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 10). Diese Problematik wird häufig durch einen Mangel an ausgebildeten Musiklehrkräften begründet (Fuchs, 2015, S. 7), hat ihre Wurzeln aber auch in schulpolitischen Rahmenbedingungen: „Selbst an Schulen mit genügend Musiklehrkräften werden die Musikdeputate aufgrund des Klassenlehrerprinzips oft nicht fachspezifisch eingesetzt“ (Fuchs, 2015, S. 7).

Um dem entgegenzusteuern, wurden unterschiedliche Programme zur (Nach-)Qualifizierung von Musiklehrkräften entwickelt: Hier können beispielsweise die Basisqualifikation Musik an bayerischen Universitäten (StMUK, 2009; Universität Augsburg, 2017; Universität Passau, 2020; siehe auch Uhl et al., 2021, S. 120; Brunner, 2006) oder das Paderborner Projekt BaSiMusiG⁵ (Herbst & Düsterhaus, 2021, S. 210) genannt werden. Aufgrund der sich doch immer weiter zuspitzenden Situation, in der „teaching out-of-field“ (Ní Ríordáin et al., 2019) zumindest im Fach Musik in der Grundschule zur Gewohnheit zu werden scheint, ist der Bedarf einer Nachqualifikation unumgänglich. Das betrifft vorwiegend den umfassenden und zentralen Bereich der Musikpraxis.

Die im Projekt „KomVok“ entwickelten Materialien möchten sowohl die Anbahnung und Verbesserung von musikpraktischen Fähig- und Fertigkeiten als auch die Förderung von vokaldidaktischem Wissen ermöglichen. Dieser musikpraktisch orientierte Zugang ist in erster Linie ein Fortbildungs- und Nachqualifizierungsangebot für Lehrkräfte, die Musik fachfremd oder mit lediglich geringer

⁴ Der weit verbreitete Begriff „fachfremd“ erscheint ungünstig, da „er zu implizieren scheint, dass die betreffenden Lehrer sich ‚dem Fach fremd‘ fühlen. Egal wie vertraut einem Grundschullehrer Musik sein mag: Auch wer nebenberuflich in einem Orchester spielt, leidenschaftlich gern Musik hört und musikwissenschaftlich bewandert ist, wird als fachfremder Musiklehrer bezeichnet, wenn er das Fach Musik unterrichtet ohne es studiert zu haben“ (Hammel, 2011, S. 26). Dem schließt sich Raphaela Posch an. So unterrichten „fachfremde“ Musiklehrkräfte Musik, „obwohl ihnen die formale Qualifikation bzw. die Ausbildung für dieses Fach fehlt“ (Porsch, 2016, S. 395). Hammel stellt dem „fachfremden Unterrichten“ den Begriff „fachnah“ entgegen. Dieser Terminus ist zwar positiver konnotiert, unterstellt aber ebenfalls eine „bestimmte Einstellung zur Musik“ (Hammel, 2011, S. 26) bzw. zum „fachnah“ unterrichteten Fach. Bei beiden Begriffen wird impliziert, dass es sich zwar um ausgebildete Lehrkräfte handelt, die über pädagogische und didaktische Kompetenzen zu „unterrichten“ im Allgemeinen und in bestimmten Fächern verfügen, jedoch nicht über Wissen und Fähigkeiten zu domänenspezifischem Unterrichten im Fach Musik. „Teaching out-of-field“ rückt dagegen eine weniger pejorative Perspektive in den Mittelpunkt (Ní Ríordáin et al., 2019).

⁵ BaSiMusiG steht für Basiskompetenz Singen und Musizieren in der Grundschule (Herbst & Düsterhaus, 2021, S. 210).

fachlicher Qualifikation unterrichten. Durch interaktive, über eine digitale Plattform zugängliche Lehrvideos sollen (Grundschul-)Lehrkräfte beim Auf- und Ausbau von Fähig- und Fertigkeiten in der Liedbegleitung auf einem Harmonieinstrument unterstützt werden (Uhl et al., 2021, S. 124). „KomVok“ fokussiert sich dabei aus den folgenden Gründen auf Instruktionsvideos zur Liedbegleitung mit der Gitarre:

Die Gitarre ist einerseits ein Akkordinstrument im Sinne der Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK, 2019, S. 42) und beispielsweise in Bayern zur Staatsprüfung „Schulpraktisches Instrumentalspiel für Unterrichtsfach an Grund-, Mittel- und Realschulen“ (StMUK, 2008, § 52) bzw. „Schulpraktisches Singen und Instrumentalspiel“ des Didaktikfachs Musik für Grund- und Mittelschule (StMUK, 2008, § 36) zugelassen. Andererseits ist die Gitarre ein Akkord- bzw. Harmonieinstrument das zumindest in den Anfängen relativ leicht erlernbar zu sein scheint und vergleichsweise günstig angeschafft werden kann. Sie ist stilistisch variabel einsetzbar, gut transportabel und ohne weitere Hilfsmittel wie Verstärker oder Stromverfügbarkeit nutzbar (Pöcksteiner, 2018, S. 38). Zudem scheint die Gitarre gesellschaftliche Anerkennung bzw. Popularität zu genießen, wie die Fülle an Lernvideos zur Gitarre im Internet (z. B. auf YouTube⁶) vermuten lässt.

Im Zuge der Arbeit am Projekt „KomVok“ stellte sich wiederholt die Frage, welche professionellen Kompetenzen in welchem Ausmaß und welcher Qualität bei Musiklehrkräften im Bereich der Musikpraxis insgesamt notwendig und grundlegend sind, insbesondere aber in vokalen Klassenmusizier⁷-Situationen. Hierbei steht in besonderem Interesse die Frage nach der Bedeutung des Schulpraktischen Instrumentalspiels von Lehrkräften, da eben jene Verbindung von Gesang und Instrumentalspiel „traditionelles Kernelement des Musikunterrichts“ (Kraler, 2019, S. 9; siehe auch Herbst, 2023, S. 24) ist. Einschlägige musikdidaktische Literatur legt nahe, dass Lehrkräfte in Musiziersituationen offenbar zahlreiche

⁶ Das verdeutlicht eine kurze Suche bei Videoplattformen wie beispielsweise YouTube. Sucht man hier ‚Gitarre Tutorial‘ erscheinen allein zahllose deutschsprachige Videovorschläge. Eine Suche mit dem gleichen Stichwort in der Suchmaschine Google zeigt ca. 1.120.000 Beiträge (Stand 24.11.2022).

⁷ Der Begriff Klassenmusizieren ist in der Literatur mehrdeutig besetzt (z. B. Heß, 2018, S. 306; Pabst-Krueger, 2013, S. 160; Wallbaum, 2005, S. 72). Besonders unterschieden wird zwischen der Setzung, ob Klassenmusizieren nur rein instrumentales Musizieren in Gruppen (z. B. Schneider, 2005, S. 132) umfasst oder auch vokale Aktivitäten miteinbezogen werden können (z. B. Bähr, 2005, S. 160).

und unterschiedliche Anforderungen bewältigen müssen. Dazu zählen beispielsweise: Handlungen in der Ensembleleitung, den Umgang und Interaktionen mit musizierenden Schüler*innen, der Bedarf einer Auswahl und einer altersgerechten Aufbereitung bzw. eines Arrangements von geeigneten Stücken, sowie vokale und instrumentale musikpraktische Fähig- und Fertigkeiten (z. B. Pabst-Krueger, 2017, S. 163; Herbst, 2023, S. 29; Pezenburg, 2018, S. 298; Dartsch, 2018, S. 305; Redmann, 2005, S. 225).

Wie bei jedem Unterrichtsfach ist davon auszugehen, dass es Kernkompetenzen gibt, über die auch fachfremd Unterrichtende zumindest in gewissen Umfang verfügen müssen (Uhl et al., 2021, S. 120). Um diese zu ermitteln, erscheint die strukturierte Aufarbeitung professioneller Anforderungen notwendig, die in der vorliegenden Arbeit für den Bereich des Schulpraktischen Instrumentalspiels auf der Gitarre geleistet werden soll.

Ziele der Arbeit

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie sich professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften im Bereich des schulischen Liedbegleitens auf der Gitarre so modellieren lassen, dass das Ergebnis dabei einerseits überfachlichen Diskursen und Forschungsergebnissen Rechnung trägt, andererseits aber fachspezifische Anforderungen so aufzeigt, dass diese in den fachlichen Diskurs der Musikpädagogik eingebettet werden können.

Dazu sollen zunächst die Anforderungen, mit denen Musiklehrkräfte im Unterricht täglich konfrontiert sind, sowie die zur Bewältigung nötigen Kompetenzen theoretisch aufgearbeitet werden. Darauf aufbauend soll ein domänenspezifisches, durch Interviewdaten empirisch gestütztes Kompetenzmodell zum Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre entwickelt werden. Dabei folgt die Arbeit einer kompetenztheoretischen Rahmung im Anschluss an das generische Modell professioneller Kompetenz (P-I-D-Modell) von Blömeke et al. (2015a, b)⁸. Aus fachspezifischer Perspektive nimmt die Arbeit das erweiterte Modell professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften von Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann

⁸ Siehe Kapitel 2.1.2.

(2022)⁹ als Grundlage und zielt dabei im Besonderen auf die Modellierung von Dispositionen, die für das schulische Liedbegleiten notwendig erscheinen.

Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier übergeordnete Teile. Im Anschluss an die Einleitung (Kapitel 1) folgt zunächst der theoretische Teil der Arbeit. Dieser gibt einen Überblick über theorie- und literaturbasierte Modellierungen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften (Kapitel 2) sowie über den aktuellen Forschungsstand zum Schulpraktischen Instrumentalspiel (Kapitel 3). Im Anschluss daran widmet sich Kapitel 4 literaturbasierten Anforderungen an bzw. Kompetenzen von Lehrkräften, die für das Schulpraktische Instrumentalspiel einschlägig erscheinen. Einschlägige Forschungsliteratur wird dazu durch schulische Lehrpläne und Curricula (Prüfungsordnung der Lehramtsausbildung, Richtlinien der Kultusministerkonferenz) ergänzt. Daran anschließend folgt eine Sortierung und Einordnung dieser Anforderungen und Kompetenzen in die kompetenztheoretischen Rahmenmodelle der Forschungsarbeit. Die resultierende Modellierung dient als Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit.

An den theoretischen Teil anknüpfend folgt der empirische Teil der Arbeit. Dabei erläutert Kapitel 5 auf Grundlage der vorangegangenen Kapitel das konkrete Forschungsinteresse und benennt die zu untersuchenden Forschungsfragen. Kapitel 6 stellt das Forschungsdesign, die Erhebungsinstrumente sowie die Durchführung der Untersuchung und die Auswertungsmethodik vor. Die empirische Studie stützt sich auf qualitative Interviews mit Musiklehrkräften an allgemeinbildenden Schulen und Dozierenden des Schulpraktischen Instrumentalspiels mit Gitarre. Die mit Hilfe eines Leitfadens erhobenen Interviews werden mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet.

Im Anschluss an die Beschreibung des empirischen Teils der Arbeit folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Dabei werden zunächst aus einem kompetenztheoretischen Rahmen grundlegende, in den Daten ausgemachte

⁹ Siehe Kapitel 2.2.2.

Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre aufgezeigt (Kapitel 7). Dem folgend setzt Kapitel 8 die ausgemachten Kompetenzfacetten in Beziehung zueinander.

Im Anschluss an den empirischen Teil der Schrift folgt im dritten Hauptteil eine zusammenfassende Modellierung professioneller Kompetenzen für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit Gitarre, für die literaturbasiert modellierte und empirisch ermittelte Kompetenzen integriert werden.

Abschließend vereint der letzte größere Teil der Arbeit im Fazit die Diskussion der im Vorfeld vorgestellten Ergebnisse und Modellierungen in Hinblick auf kompetenztheoretische und fachliche Diskurse sowie Limitationen der Studie und bietet einen Ausblick auf weitere Anknüpfungsmöglichkeiten der Arbeit.

A Theorie

2 Modellierung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften

2.1 Generische Modellierungen von Kompetenzen

Professionelle (Handlungs-)Kompetenzen (Weinert, 2001a, b) im Sinne der Voraussetzungen für eine erfolgreiche „Bewältigung *beruflicher* Anforderungen“¹⁰ (Kunter et al., 2009, S. 153) von Lehrkräften sind ein zentrales Thema der empirischen Bildungsforschung (Kunter et al., 2009, S. 153). Dabei spielt die Annahme eine gewichtige Rolle, dass erfolgreiches Unterrichten „weniger eine Folge von individuellen Talenten als vielmehr das Ergebnis eines bewussten professionellen Entwicklungsprozesses ist“ (Kunter et al., 2009, S. 153; siehe auch Baumert & Kunter, 2006).

Kompetenz kann vielfältig gefasst werden: Eine im deutschsprachigen Raum verbreitete und anerkannte Definition bezeichnet diese als die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001b, S. 27–28).

Dieser inhaltlichen Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffs folgend beziehen sich Kompetenzen also auf notwendige Voraussetzungen, um aufkommende Anforderungen mit einem ausreichenden Grad an Komplexität bewältigen zu können und diese auch bewältigen zu wollen (Weinert, 2001a, S. 62f.).

Klieme und Leutner (2006) definieren Kompetenz als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879). Diese Definition betont vor allem den starken situationsspezifischen Charakter von Kompetenzen. Vor allem in Bezug auf die Problemlösefähigkeit verdeutlicht

¹⁰ Bei der genannten „Bewältigung beruflicher Anforderungen“ (Kunter et al., 2009, S. 153) spielt vor allem die „Kontextabhängigkeit“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879) in einer bestimmten Domäne eine zentrale Rolle. „Kompetenz bezieht sich immer darauf, Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879).

diese auf Schüler*innen-Kompetenzen bezogene Definition die Rolle bzw. Funktion des jeweiligen Kontexts, der auch im Lehrberuf eine bedeutende Rolle spielt. Auch der bereits angesprochene hohe Grad an Komplexität ist im Lehrberuf gegeben (Kunter et al., 2020, S. 270), welcher den, unter anderem durch eine heterogene Schülerschaft verstärkten, schwierig zu planenden Aspekt des Unterrichtens unterstreicht.

Professionalität von Lehrkräften und Professionalisierungsansätze der Lehrer*innenbildung können und werden sowohl strukturtheoretisch als auch berufsbiographisch oder kompetenztheoretisch gedacht (z. B. Terhart, 2011; Tillmann, 2014). Der strukturtheoretische Ansatz sieht Anforderungen an Lehrkräfte als in sich widersprüchlich: Lehrkräfte „stehen vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische [...] Struktur aufweisen“ (Terhart, 2011, S. 206). Der berufsbiografische Ansatz deutet Lehrkräfte-Professionalität „als ein [solches] Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 208) und adressiert insbesondere individuellere Zugänge zu Professionalität im Lehrberuf.

Die vorliegende Arbeit folgt einem kompetenztheoretischen Ansatz (z. B. Tillmann, 2014; Kraus & Bruckmaier, 2014). Dabei werden Anforderungen des Lehrberufs und Kompetenzen, die „für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig bzw. notwendig sind“ (Terhart, 2011, S. 207), möglichst detailliert beschrieben. Gleichzeitig kann „[d]er Grad der Professionalität [...] zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt [...] auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler [...] Schüler eine wichtige Rolle“ (Terhart, 2011, S. 207). Dieser Ausgangspunkt soll dazu genutzt werden, in Anschluss an das generische Modell professioneller Lehrer*innenkompetenz von Blömeke et al. (2015a) domänenspezifische professionelle Kompetenzen von Lehrkräften beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit der Gitarre zu konzeptualisieren. Diese sollen in ein entsprechendes anschlussfähiges Modell eingebettet werden. Dazu wird als Grundannahme Lehrer*innenhandeln als eine aktive Auseinandersetzung mit variablen, sich veränderbaren Unterrichtssituationen (Kunter et al., 2020, S. 270) gedeutet. Unterrichten im Allgemeinen, und damit auch fachspezifischer Musikunterricht, wird demnach als das Lösen von Handlungsproble-

men auf der Basis professionellen Wissens und Könnens verstanden (Puffer & Hofmann, 2022, S. 500; siehe auch Bromme, 1992; Dann & Haag, 2017). Diese auftretenden Probleme zeigen sich in Form zahlreicher „simultan ablaufende[r] Ereignisse [und] erfordern Aufmerksamkeit und Konzentration, da oftmals schnelle Entscheidungen zu treffen sind, ohne dabei die ursprünglichen Lernziele aus dem Blick zu verlieren“ (Kunter et al., 2020, S. 270).

Als Bezugsrahmen für die Modellierung professioneller Kompetenzen im Zuge von kompetenztheoretischen Ansätzen eignen sich Angebots-Nutzungs-Modelle von Unterricht (z. B. Helmke, 2014; siehe auch Kunter et al., 2011). Helmke deutet institutionell gerahmte Lernprozesse und -erträge als Ergebnis von „intensiver Nutzung qualitativvoller Unterrichtsangebote“ (Puffer, 2021, S. 3; siehe auch Helmke, 2014, S. 71–72). Die Qualität der Lehr- und Lernangebote, wird dabei von individuellen „Merkmale[n] der Lehrperson bestimmt, wie etwa Art und Umfang professioneller Wissensbestände oder Kompetenzen im fachlichen, didaktischen und diagnostischen Bereich“ (Puffer, 2021, S. 3; siehe auch Helmke 2014, S. 71–72).

2.1.1 Professionswissen im kompetenztheoretischen Ansatz

Professionswissen kann als besonders wirkmächtige Komponente pädagogischer Professionalität (Kunter et al., 2011) gedeutet werden. Aus kognitionspsychologischer Sichtweise gilt die Grundannahme, dass Unterrichten als eine aktive Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen gedeutet wird. (Musik-)Unterrichten kann dabei als das Lösen von Handlungsproblemen auf Basis professionellen Wissens und Könnens aufgefasst werden (Puffer & Hofmann, 2022, S. 500; siehe auch Bromme, 1992, 1997; Dann & Haag, 2017). Lee Shulman's Wissens-Taxonomie (1986/1987) unterteilt für das Unterrichten relevantes Lehrer- bzw. Professionswissen in die folgenden, seiner Ansicht nach (Shulman, 1987, S. 8) mindestens notwendigen, Wissenskategorien:

- *content knowledge,*
- *general pedagogical knowledge,*
- *curriculum knowledge,*

- *pedagogical content knowledge,*
- *knowledge of learners and their characteristics,*
- *knowledge of educational contexts,*
- *knowledge of educational ends, purposes, and values*

(Shulman, 1987, S. 8).

Dabei sind im Kontext von Lehrer*innenprofessionalisierung und in Anschluss an weiterführende Arbeiten im deutschsprachigen Raum (z. B. Baumert & Kunter, 2006) vor allem die Wissensfacetten *content knowledge*, *pedagogical content knowledge* sowie *pedagogical knowledge* (Shulman 1986, 1987) relevant bzw. untersucht. *Content knowledge* meint dabei im Allgemeinen „knowledge of subject matter“ (Shulman, 1986, S. 9). Dieses inhaltliche Wissen ist grundlegend, um überhaupt in Unterrichtshandlungen Wissen vermitteln zu können. Dabei ist zentral, dass die Lehrkraft nicht nur weiß, dass etwas in bestimmter Weise ist, sondern auch versteht, warum das so ist (Shulman, 1986, S. 9). *Pedagogical content knowledge* adressiert dagegen fachspezifische Wissensbestände, die zur Vermittlung von *content knowledge* notwendig sind. Shulman betont, dass es sich auch hierbei um inhaltliches Wissen handelt, welches jedoch stark auf die Vermittelbarkeit von Wissen bezogen ist (Shulman, 1986, S. 9). *Pedagogical knowledge* bezieht sich dagegen u. a. allgemeinpädagogisches Wissen wie Wissensfacetten zum Classroom Management oder zur unterrichtlichen Organisation (Shulman, 1987, S. 8). Shulman unterstreicht in seinen Ausführungen vor allem *pedagogical content knowledge*: „It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction“ (Shulman, 1987, S. 8).

Im deutschsprachigen Raum folgen Baumert und Kunter (2006) im Rahmen von COACTIV dieser Einteilung. Die das Fach Mathematik untersuchende COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2006) versuchte, „professionelle[s] Wissen von Mathematiklehrkräften zu konzeptualisieren und zu operationalisieren“ (Krauss et al., 2017, S.16). Auf Grundlage der Erkenntnisse aus den gewonnenen Daten entstand ein elaboriertes Modell professioneller Kompetenz von Mathematiklehrkräften (Abb. 1).¹¹

¹¹ Die Nummerierung von Abbildungen und Tabellen folgt in der vorliegenden Arbeit dem Prinzip, dass Abbildungen und Tabellen jeweils kontinuierlich durchnummeriert werden.

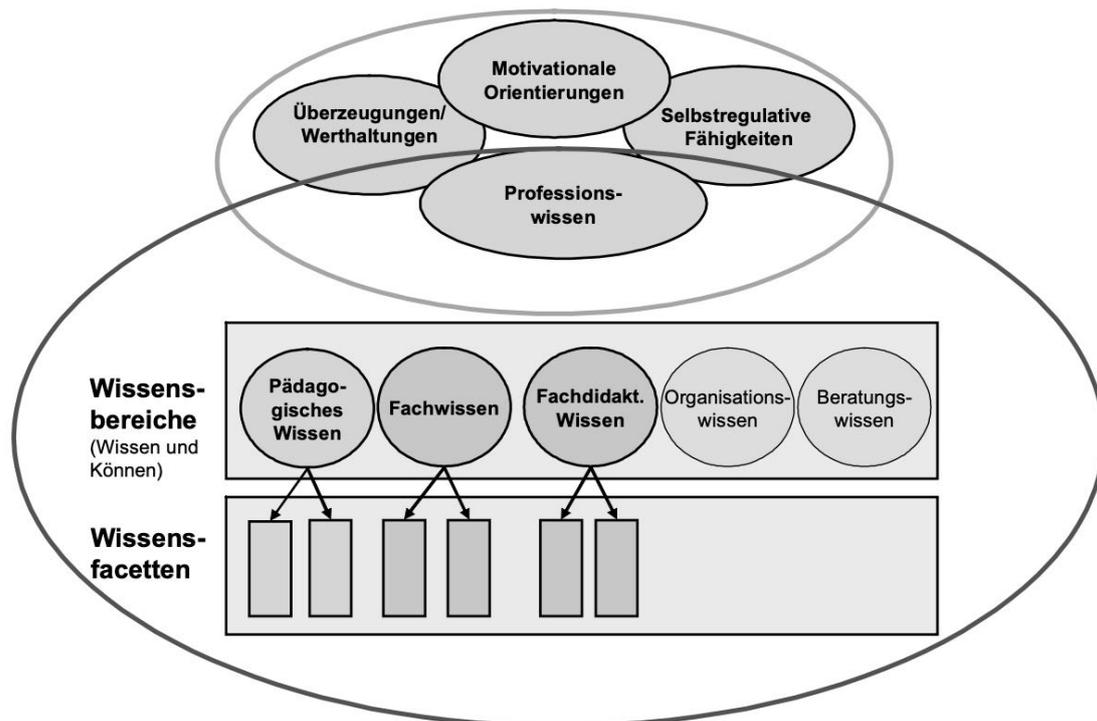


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen nach Baumert und Kunter (aus Baumert & Kunter, 2006, S. 482).

Dieses Modell bezieht sich auf Aspekte professioneller (Handlungs-)Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006). Diese umfassen dem Modell nach Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Baumert und Kunter (2006) operationalisieren dabei in Anlehnung an Shulman (1986, 1987) im Besonderen das Professionswissen und gliedern dieses in die Kompetenzbereiche *Fachwissen*, *Fachdidaktisches Wissen*, *Pädagogisches Wissen*, *Organisationswissen* und *Beratungswissen*. Vor allem die drei erstgenannten Wissensarten werden dabei als bedeutsam angesehen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). *Fachwissen* adressiert dabei ein „tiefes Verständnis des zu unterrichtenden Schulstoffs“ (Kunter et al., 2020, S. 273), *fachdidaktisches Wissen* meint „Wissen darüber, wie fachliche Inhalte durch Instruktion vermittelt werden können“ (Kunter et al., 2020, S. 273) und *allgemeines pädagogisches Wissen* umfasst „Wissen über die Schaffung und Optimierung von Lehr-Lern-Situationen sowie entwicklungspsychologisches und pädagogisch-psychologisches Grundwissen“ (Kunter et al., 2020, S. 273). Diese aus der Mathematikdidaktik erarbeitete und begründete Strukturierung von Professionswissen sowie Erkenntnisse aus weiteren, bereits besser erforschten

Schulfächern, wie naturwissenschaftliche oder sprachliche Fächer, lassen sich für andere Fächer adaptieren. Jedoch erscheint zumindest problematisch, dass durch diese starke Fokussierung auf wenige Fächer ein Großteil unzureichend beachtet wird (Praetorius et al., 2020; vgl. auch Puffer, 2021, S. 3) respektive nur durch Adaptionen sinnvoll nutzbar gemacht werden können.

2.1.2 P-I-D: Professionelle Kompetenz als Prozess

Blömeke et al. (2015a) beschreiben Kompetenz als multidimensionales Konstrukt, sowie als ein Kontinuum von Dispositionen und Performanz. Das daraus resultierende generische Modell professioneller Kompetenz (P-I-D model of competence transformation¹²; Blömeke et al., 2015a, b) versucht dabei im Besonderen, den prozesshaften Charakter von Kompetenzen hervorzuheben. Kompetenz wird „als Kontinuum mit vielfachen Übergängen“ (Blömeke et al., 2015b, S. 312) betrachtet, die prinzipiell erlernbar ist (Baumert & Kunter, 2013). Blömeke et al. (2015a, S. 9) ergänzen, dass Kompetenz in verschiedenen Ausprägungen vorhanden sein kann, sodass die Frage aufkommt: „how much is enough to be called ‚competent‘“ (Blömeke et al., 2015a, S. 9).¹³

Unterrichtliches Handeln von Lehrkräften wird demnach von erlernbaren professionellen Kompetenzen beeinflusst. Dabei sind Kompetenzen „kontextabhängig“ (Klieme & Leutner, 2006) und „prozesshaft“ (Blömeke et al., 2015a). Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015a) betonen die Rolle der namengebenden und verbindenden situationsspezifischen Kompetenzen „perception, interpretation and decision-making“ (P-I-D-Modell; Blömeke et al., 2015a, S. 9). Der Einbezug bzw. die Erweiterung um eben jene situationsspezifischen Fähigkeiten ergänzt vorangegangene Konzeptionen (z. B. Shulman, 1986, 1987; Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2011, S. 13ff.). „Dieser theoretische „Brückenschlag“ soll Prozesse abbilden, die zwischen (prinzipiell messbaren) Dispositionen einer

¹² Siehe Abbildung 2.

¹³ Dabei gilt auch stets abzuwägen, ob sich verschiedene Dimensionen von Kompetenz gegenseitig ausgleichen können: „whether the different dimensions of competence can compensate for each other (i.e., are additive by nature) or if strength on one cannot compensate for weakness in another dimension“ (Blömeke et al., 2015a, S. 9).

Lehrperson und ihrem beobachtbaren Verhalten im Unterricht vermitteln“ (Puffer, 2021, S. 6).

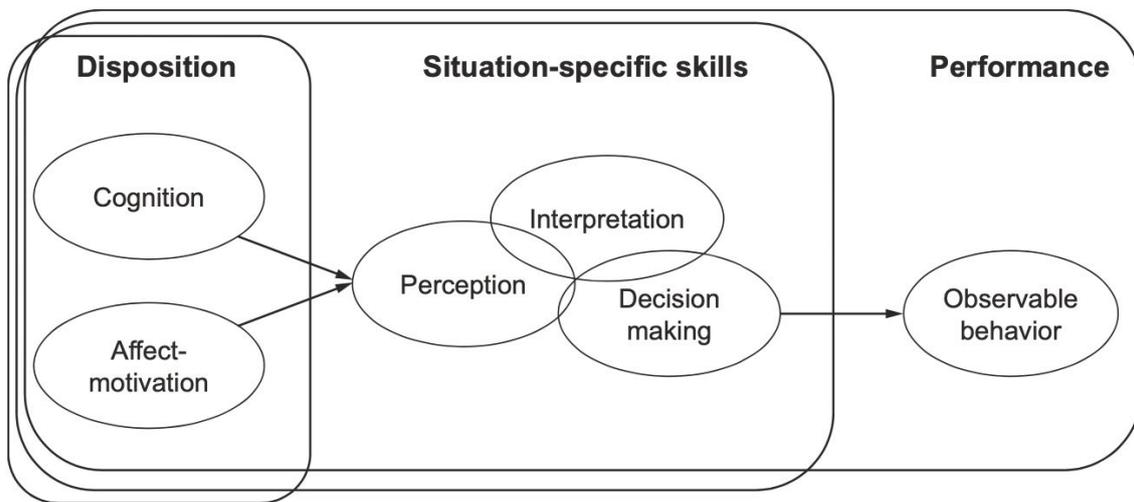


Abbildung 2: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften als Kontinuum nach Blömeke et al. (2015b, S. 312).

Dispositionen in Form von kognitiven und affektiv-motivationalen Kompetenzen, die als „wichtiger Prädiktor für Unterrichtsqualität und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern“ (Puffer, 2021, S. 5; siehe auch Kunter et al., 2011) gelten, lassen sich als wesentliche Grundlage kompetenten beobachtbaren Unterrichtshandelns einer Lehrperson deuten. Dabei wird angenommen, dass diese Wahrnehmungen und Handlungsentscheidungen beim Planen, Durchführen und Nachbereiten von Unterricht eine zentrale Rolle spielen (Blömeke et al., 2015a). Sicht- und beobachtbare Handlungen lassen wiederum Rückschlüsse auf situationsspezifische Kompetenzen und Dispositionen zu (Blömeke et al., 2015a). Für die vorliegende Arbeit eignet sich das Modell aufgrund seiner kompetenztheoretischen Strukturierung sowie durch den Einbezug von situationsspezifischen Fähigkeiten als konzeptioneller Gesamtrahmen und als heuristisches Raster für die theoretische Modellierung entsprechender Kompetenzen (vgl. auch Puffer, 2021, S. 5).

Auf Ebene der Dispositionen adressiert das P-I-D-Modell von Blömeke et al. (2015a) vor allem kognitive und affektiv-motivationale Kompetenzen. Kognitive Kompetenzen können dabei in Hinblick auf das Unterrichten in die von Shulman (1986, 1987) bzw. Baumert und Kunter (2006, siehe auch Kunter et al.,

2020, S. 273) ausgearbeiteten Facetten des Professionswissens unterteilt werden.¹⁴ Affektiv-motivationale Kompetenzen lassen sich dagegen u. a. in motivationale und emotionale Merkmale einteilen (Kunter et al., 2020). Neben sogenannten „teacher beliefs“ (Kunter et al., 2020, S. 274), also Lehrerüberzeugungen, die „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente [beinhalten]“ (Kunter et al., 2020, S. 274), können motivationale und emotionale Merkmale Kompetenzen und damit das Unterrichten von Lehrkräften beeinflussen (Kunter et al., 2020, S. 284). Motivationale Merkmale umfassen dabei u. a. Enthusiasmus, also Freude am Unterrichten sowie Zielorientierungen (Kunter et al., 2020, S. 279ff.), während emotionale Merkmale beispielsweise das Beanspruchungserleben von Lehrkräften betreffen (Kunter et al., 2020, S. 280–281).

¹⁴ Siehe Kapitel 2.1.1, sowie Abbildung 1.

2.2 Fachspezifische Aspekte

2.2.1 Kompetenzbegriff

„Der in der empirischen Bildungsforschung verwendete Kompetenzbegriff ist in der Musikpädagogik nach wie vor stark umstritten“ (Hasselhorn, 2015, S. 19; siehe auch Knigge, 2014); es gibt hier bislang keinen einheitlich verwendeten bzw. akzeptierten Begriff. Knigge (2014) macht in Hinblick auf den Kompetenzbegriff innerhalb des Fachs Musikpädagogik die folgenden Unstimmigkeiten aus:

1. Ungenaue oder fehlende Kompetenzbeschreibungen,
2. inhaltsorientierte Bildungspläne, die lediglich kompetenzbezogen umformuliert wurden und
3. ein „synonymer Gebrauch von Kompetenz- und Bildungsbegriff“
(Hasselhorn & Knigge, 2018, S. 201; siehe auch Schiemann, 2021, S. 36).

Als Folge dieser Problematik gibt es, im Gegensatz zu anderen Fächern wie Englisch, Mathematik oder Deutsch, keine einheitlichen Bildungsstandards bzw. Kompetenzrahmenpläne für das Fach Musik (Knigge, 2014). Weiterführend steht die Erwünschtheit dieser zur Diskussion (Puffer & Hofmann, 2022, S. 501; siehe auch Hasselhorn & Knigge, 2018), sodass Musikunterricht zumindest „aus dem Blickwinkel der Expertiseforschung [...] [als] gering strukturierte Domäne“ (Puffer & Hofmann, 2022, S. 503; siehe auch Puffer & Hofmann, 2017, S. 247) eingestuft werden kann.

2.2.2 Kompetenzmodellierungen

Innerhalb der Musikpädagogik gibt es bislang nur vereinzelte empirische Kompetenzmodelle (Hasselhorn & Knigge, 2018, S. 201). Diese beziehen sich dabei meist „auf die Analyse der bundesdeutschen Curricula für das Fach Musik – und der dort formulierten Inhalts- und Zieldimensionen“ (Hasselhorn & Knigge, 2018, S. 199) – und somit auf Kompetenzausprägungen bei Schüler*innen:

Das Modell „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (Knigge, 2011; Jordan et al., 2012) fokussiert sich auf den von Niessen et al. (2008) vorgeschlagenen Kompetenzbereich „Rezeption“. Dabei wurden vier Dimensionen der Hörwahrnehmung bei Schüler*innen entwickelt (Jordan et al., 2012, S. 503). Hasselhorn und Lehmann adressieren mit ihrem „Modell musikpraktischer Kompetenzen“ (Hasselhorn, 2015; Hasselhorn & Lehmann, 2014) den Kompetenzbereich „Reproduktion“. Hier wurden die drei Dimensionen Gesang, instrumentales Musizieren und Rhythmusproduktion bei Schüler*innen (Hasselhorn, 2015, S. 153) untersucht. Beide Kompetenzmodellierungen nehmen die für den Musikunterricht wichtige Seite der Schüler*innen in den Blick: Welche Kompetenzen sind bei Schüler*innen für musikpraktische Anwendungen oder das Wahrnehmen von Musik notwendig? Wie lassen sich diese konzeptualisieren?

Eine weitere zentrale Perspektive sind musikspezifische professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Welche Anforderungen sind zum gelingenden Unterrichten von Musik notwendig? Das BMBF-geförderte Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) nahm sich dieser Frage an, konnte das unterrichtliche Handeln von Musikschul- und Musik-Lehrkräften in Grundschulen erstmals empirisch untersuchen und daraus entsprechende fachdidaktische Theorien entwickeln (Kranefeld, 2015). Dabei wurde unter anderem offenbar, in welchem hohem Ausmaß musikpädagogische Expertise domänenspezifisch ist (Kranefeld et al., 2016, S. 161ff). Vor diesem Hintergrund stellen sich unter anderem die folgenden Fragen:

- „Welche fach- und domänenspezifischen Anforderungen an die Lehrkräfte stellen sich beim Musik-Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen?
- Welche Kompetenzen sind zu deren Bewältigung notwendig?
- Worin hebt sich das Unterrichten des Fachs Musik an allgemeinbildenden Schulen mit den dafür notwendigen professionellen Kompetenzen vom Unterrichten in anderen Fächern oder vom ‚Unterrichten in der Schule allgemein‘ ab?“ (Puffer, 2021, S. 3–4)
- Welche professionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind zur Gestaltung ästhetisch aktivierender Lern- und Orientierungsangebote notwendig? (Puffer & Hofmann, 2022, S. 504)

Musikpraktische Tätigkeiten im Musikunterricht sind „gleichermaßen anspruchsvolle wie voraussetzungsreiche menschliche Tätigkeiten“ (Puffer, 2021, S. 42). Diese Aktionen erfordern „eine langjährige Ausbildung entsprechender Kompetenzen, in der kontinuierliches Üben eine zentrale Rolle spielt. Solche Lern- und Übevorgänge sowie die dadurch ermöglichte musikpraktisch-künstlerische Performanz schließen kognitive, affektiv-emotionale, senso[motorische und] perzeptive [...] Aspekte ein“ (Puffer, 2021, S. 42; siehe auch Platz & Lehmann, 2018; Müllensiefen & Hemming, 2018). Auf Grundlage dieser Überlegungen schlägt Puffer ein erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften (2021) vor:

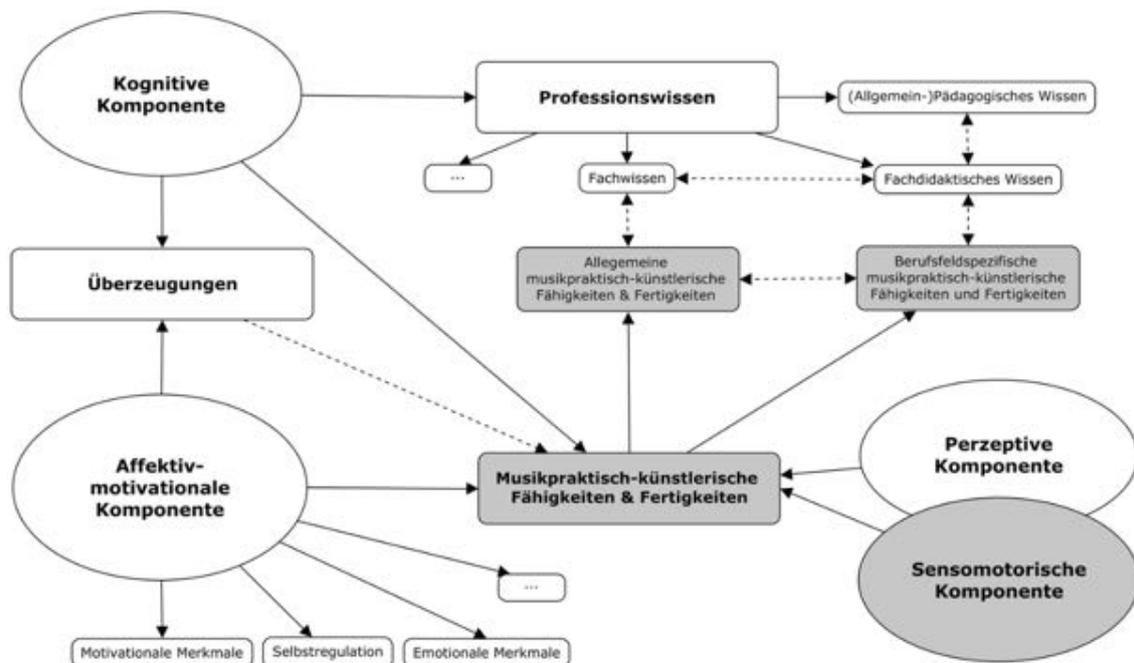


Abbildung 3: Erweitertes Modell professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften nach Puffer (aus Puffer, 2021, S. 43).

Dazu dient das generische Modell professioneller Kompetenz (P-I-D) von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015a) als konzeptioneller Gesamtrahmen.¹⁵

Puffer (2021) ergänzt auf Seiten der Dispositionen die kognitiven und affektiv-motivationalen Komponenten des Rahmenmodells von Blömeke et al. (2015a) um fachspezifische perzeptive, sensomotorische und musikpraktisch-künstlerische Komponenten. Die affektiv-motivationale Komponente beinhaltet

¹⁵ Siehe Kapitel 2.1.2.

dabei motivationale, emotionale und selbstregulatorische Merkmale von Lehrkräften, wie „Zielorientierungen, Enthusiasmus und intrinsische Motivation, Beanspruchungserleben oder selbstregulative Fähigkeiten“ (Puffer, 2021, S. 5; siehe auch Baumert & Kunter, 2011). Die kognitive Komponente umfasst dagegen in Anlehnung an Shulman (1986, 1987) und Baumert und Kunter (2011) vorrangig das Professionswissen sowie professionelle Überzeugungen von Lehrkräften.

Das domänenspezifische Professionswissen von Musiklehrkräften wurde im Rahmen der FALKO-M-Studie (Puffer & Hofmann, 2016, 2017) auf Grundlage der in der COACTIV-Studie entwickelten Modellierung¹⁶ (Baumert & Kunter, 2006; Baumert et al., 2011, S. 9ff.) genauer untersucht. Dabei sollte ein Beitrag geleistet werden, um „jenes Lehrerwissen durch direkte Tests zu erhellen, das in bedeutsamer Weise auf Schülerleistungen durchschlägt, und zu fragen, wo und wie Lehrer dieses Wissen erwerben, insbesondere, inwieweit die bestehenden Ausbildungsangebote relevante Beiträge zu dessen Aufbau leisten“ (Neuweg, 2014, S. 588, in Puffer & Hofmann, 2016, S. 108). Den theoretischen Bezugsrahmen hierzu bildet das Modell professioneller Handlungskompetenz nach Weinert (2001).¹⁷

Puffer und Hofmann folgen dabei bereits vorgestellten, vorangegangenen Konzeptualisierungen (z. B. Shulman, 1986, 1987; Baumert & Kunter, 2006), und nehmen an, dass das fachspezifische Professionswissen neben dem allgemeindidaktischen Wissen in Fachwissen und fachdidaktisches Wissen unterschieden werden kann (Puffer & Hofmann, 2017, S. 253). Allgemeindidaktisches Wissen oder (Allgemein-)Pädagogisches Wissen (Puffer, 2021; Puffer & Hofmann, 2022) umfasst dabei „das allgemeindidaktische, fachunabhängige und erziehungswissenschaftliche Wissen, z. B. über Lernmethoden, Lern- und Denkprozesse, effektive Klassenführung und über die Unterrichtsgestaltung“ (Schiemann, 2021, S. 40). Im Gegensatz dazu meint Fachwissen „vertieftes Wissen über fachliche Inhalte auf der Basis schulischer Musiklehrpläne“ (Puffer & Hofmann, 2016, S. 115). Genauer kann Fachwissen für das Fach Musik als „Wissen über Musiken und Musiker unterschiedlicher Epochen, Kulturen und Genres; Wissen zu Nota-

¹⁶ Siehe Abbildung 1, S. 11.

¹⁷ Siehe Kapitel 2.1.

tion und Beschreibung von Musik; Wissen zu historischen, kulturellen und sozialen Kontexten; Wissen um mediale und technische Aspekte des Umgangs mit Musik“ (Puffer & Hofmann, 2016, S. 111) definiert werden. Entscheidend ist hierbei, das „als Professionswissen von Musiklehrkräften verstandene[...] Fachwissen abzugrenzen von musikbezogenem Alltagswissen, also von Wissen, über das auch musikinteressierte Laien verfügen könnten“ (Puffer & Hofmann, 2016, S. 111). Das fachspezifische fachdidaktische Wissen meint Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien, Wissen über musikbezogene Kognitionen, Lernwege und Schwierigkeiten von Schüler*innen als auch Wissen über das Potenzial von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse (Puffer & Hofmann, 2017, S. 254). Professionswissen wird bei all diesen Überlegungen als prinzipiell erlern- und vermittelbarer kognitiver Faktor der professionellen Kompetenz von Lehrkräften angesehen (Puffer, 2021, S. 28; siehe auch Baumert & Kunter, 2011; Blömeke et al., 2015a).

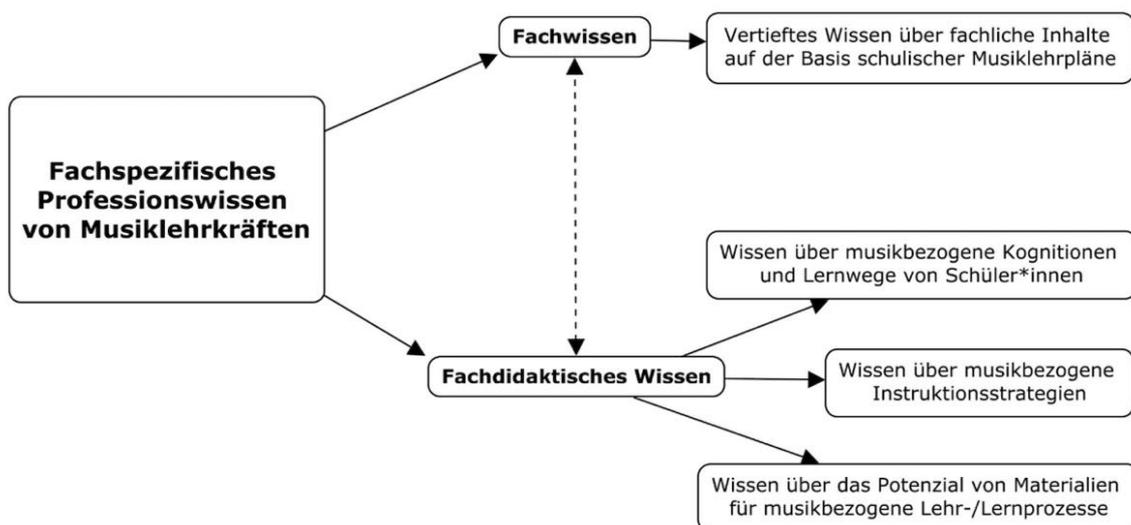


Abbildung 4: Theoretische Konzeptualisierung musikunterrichtsspezifischen Professionswissens (FALKO-M) nach Puffer und Hofmann (2016, 2017) (aus Puffer, 2021, S. 29).

Für den Musikunterricht erscheinen neben dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen auch musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten zentral. Um musikpraktisch auf dem für den schulischen Musikunterricht erforderlichen Niveau tätig sein zu können, sind eine umfassende Ausbildung und kontinuierliches, zielgerichtetes Üben grundlegend (Platz & Lehmann, 2018a,

S. 268; Puffer & Hofmann, 2022, S. 510). Dabei spielen sowohl kognitive (deklaratives und prozedurales Wissen), motivationale (Üben, Selbstregulation), perzeptive als auch sensomotorische Aspekte eine wichtige Rolle (Platz & Lehmann, 2018b). In Hinblick auf musikpraktische Aktivitäten im Unterricht müssen somit kognitive sowie affektiv-motivationale Komponenten um eine sensorisch-perzeptive Komponente erweitert werden. Letztere umfasst dabei beispielsweise „Fähigkeiten im diagnostischen Hören und Sehen“ (Puffer, 2021, S. 36) oder das differenzierte Wahrnehmen und diagnostische Einordnen von unterschiedlichen Klangqualitäten singender Kinderstimmen (Puffer, 2021, S. 36).

Disposition(en)

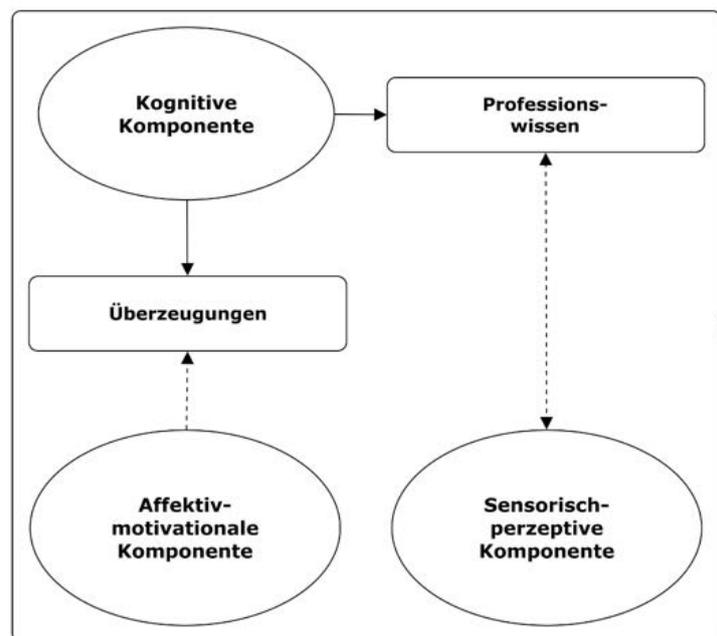


Abbildung 5: Erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften (aus Puffer, 2021, S. 36).

Nach Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann (2022) prägen sich musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten durch ein Zusammenspiel der kognitiven, affektiv-motivationalen, sensomotorischen und perzeptiven Komponenten aus.¹⁸ Dabei werden musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten genau wie das Professionswissen als „erlern- und trainierbare Dispositionen aufgefasst“

¹⁸ Siehe Abbildung 3.

(Puffer, 2021, S. 43). Analog zur Differenzierung und Modellierung des Professionswissens unterscheidet das Modell analytisch zwischen allgemeinen musikpraktisch-künstlerischen und berufsfeldspezifischen musikpraktisch-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten.

Allgemeine musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen können dabei als Gegenstück zum Fachwissen gelten und meinen musikpraktische „Fähigkeiten, wie sie nicht nur, aber auch für Musiklehrkräfte relevant sind“ (Puffer & Hofmann, 2022, S. 512). Diese „vertiefte[n] musikalische[n] Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die beispielsweise auch Professionelle aus anderen Musikberufen oder besonders fortgeschrittene musikalische Laien verfügen können“ (Puffer, 2021, S. 43), können dabei als Grundvoraussetzung für gelingende musikpraktische Umsetzungen im Musikunterricht angesehen werden.

Berufsfeldspezifische musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten adressieren dagegen in Anschluss an Shulman (1987, S. 8) Kompetenzen, „die ausschließlich im Berufsfeld schulischer Musikunterricht bzw. in verwandten musikpädagogischen Kontexten benötigt werden. In diese Kategorie fallen etwa Fertigkeiten im Schulpraktischen Instrumentalspiel¹⁹, die sich nicht nur im Spiel einer Liedbegleitung erschöpfen“ (Puffer & Hofmann, 2022, S. 512). Hier sind u. a. weitere Kompetenzen gefordert, wie z. B. variables Begleiten oder das Einsetzen von geeigneten Verfremdungstechniken. Berufsfeldspezifische musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen bilden somit das Gegenstück zum fachdidaktischen Wissen, etwa zur Facette „Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien“ (Puffer & Hofmann, 2022, S. 511–512). Musikpraktische Kompetenzen, wie eben genannte, die zur erfolgreichen Ausübung des Berufs Musiklehrer*in notwendig sind, werden als erlern- und trainierbare Dispositionen aufgefasst (Puffer, 2021, S. 43; siehe auch Hasselhorn & Lehmann, 2014; Platz & Lehmann, 2018a, b). Da Kompetenzen individuelle, personengebundene Eigenschaften sind, eben solche Voraussetzungen für Leistungen, die selbstständig und ohne Hilfe durch Dritte erbracht werden (Hasselhorn, 2015, S. 26), beziehen sich dem folgend musikpraktische Kompetenzen auch auf die eigene Musizierleistung.

¹⁹ Vgl. KMK, 2019, S. 41–42.

3 Schulpraktisches Instrumentalspiel

3.1 Begriffsklärung

Musikpraxis gilt als entscheidende Grundlage musikalischer Bildung (z. B. Puffer, 2021, S. 18; Hasselhorn & Lehmann, 2014, S. 79). Die große Bedeutung musikpraktischen Handelns im Rahmen des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen zeigt sich durch eine vielfältige Gestaltung dieser Praxen (Puffer, 2021, S. 18). Neben dem umfassenden Bereich des Klassenmusizierens²⁰ (z. B. Bähr, 2005, S. 160; Pabst-Krueger, 2017, S. 158), der „als Oberbegriff zentraler Aktionsformen²¹ im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen bezeichnet werden [kann]“ (Pabst-Krueger, 2017, S. 158), spielt auch die schulische Liedbegleitung sowohl in der Ausbildung von Studierenden als auch im Unterrichtsalltag von Musiklehrkräften eine wichtige Rolle.

Das im Musikunterricht praktizierte Schulpraktische Instrumentalspiel oder auch das Schulpraktische Musizieren (KMK, 2019, S. 42) können dabei als Formen des Klassenmusizierens gedeutet werden, die hohe Anforderungen an Lehrkräfte stellen (Pabst-Krueger, 2017, S. 163, 2011). Dazu zählen unter anderem Kenntnisse und praktische Erfahrungen auf und mit Instrumenten sowie Erfahrungen in der Leitung von heterogenen Ensembles (Pabst-Krueger, 2017, S. 163).

Innerhalb der Domäne des Schulpraktischen Instrumentalspiels sind zahlreiche Begriffe gängig; beispielsweise können hier die verbreiteten und in der Literatur genutzten Bezeichnungen „Schulpraktische Liedbegleitung“ (Herbst, 2023, S. 27), „Schulpraktisches Klavierspiel“ (z. B. Bialek, 2012, S. 11; Hochstein, 1993, S. 4; Seipel, 2013, S. 80), „Populäre Klavierbegleitung“, (Bialek, 2012, S. 11), „Klavierpraxis“ (z. B. Steiner 2012, S. 19; 2019, S. 88; Blum, 2021), „Schulpraktisches Musizieren“ (z. B. Hochstein, 1993, S. 4; Wagner, 2018, S. 142), „künstlerisch-pädagogisches Instrumentalspiel“ (Herbst, 2023, S. 31) oder auch „Liedspiel, Improvisation, Partiturspiel“ angeführt werden (Bialek, 2012, S. 11).

²⁰ Klassenmusizieren wird hier als eine „didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene – einzeln bzw. in Kombinationen“ (Bähr, 2005, S. 160) verstanden. Es umfasst dabei „alle auf Musik bezogenen Tätigkeiten [...], die aktives Musizieren beinhalten“ (Bähr, 2005, S. 160).

²¹ Hierzu ergänzend: „Klassenmusizieren beschreibt nicht ein Methodenkonzept, vielmehr lässt sich eine große Vielzahl von Konzepten und Modellen sehr unterschiedlicher Art unter diesem Begriff subsumieren: Von Bläser-, [...] Bandklassen usw., [...] bis zu Musizierphasen in einem allgemeinbildenden Musikunterricht“ (Pabst-Krueger, 2017, S. 158).

Diese Vielzahl an geläufigen Fachbegriffen zeigt die Schwierigkeit, „die inhaltliche Breite dieses Ausbildungsfachs sprachlich komprimiert und gleichzeitig umfassend darzustellen“ (Bialek, 2012, S. 11).

Auffällig ist, dass ein beträchtlicher Teil der gebräuchlichen Bezeichnungen direkt das Instrument Klavier benennt, wie „Schulpraktisches Klavierspiel“ (z. B. Bialek, 2012, S. 11; Hochstein, 1993, S. 4; Seipel, 2013, S. 80) oder „Klavierpraxis“ (z. B. Steiner, 2012, S. 19, 2019, S. 88; Blum 2021), oder dieses zumindest mit inhaltlichem Bezug klar implizieren, wie „Liedspiel, Improvisation, Partiturspiel“²² (Bialek, 2012; siehe auch Herbst, 2023, S. 28). Diese starke Fokussierung auf das „Klavier als Universalinstrument“ (Bialek, 2012, S. 17) lässt sich unter anderem durch die gymnasiale Schulmusikerausbildung im Zuge der Reform Leo Kestenbergs (1921)²³ und eine damit einhergehende Tradition des Klaviers im Musikunterricht begründen. So ist beispielsweise in der gymnasialen Lehramtsausbildung in Bayern nach wie vor das Klavier für den Bereich des Schulpraktischen Instrumentalspiels verpflichtend (StMUK, 2008, §74–75). Das Klavier bietet zahlreiche Möglichkeiten für den Musikunterricht. Neben dem Bereich der Liedbegleitung kann es auch außerhalb des praktischen Musizierens mit Schüler*innen eingesetzt werden, wie Stefan Görg betont: „Man benutzt es im günstigsten Fall, um musiktheoretische Phänomene klanglich zu veranschaulichen, Partiturauszüge aufs Wesentliche zu reduzieren, Klangbeispiele und Phantasiereisen stimmungsvoll zu untermalen, vor allem aber, um Lieder unterschiedlichster Herkunft stilgerecht zu begleiten“ (Görg, 2022²⁴; siehe auch Steiner, 2019, S. 90; Bialek, 2012, S. 17). Trotz der „vielfältigen klanglichen Darstellungsmöglichkeiten“ (Bialek, 2012, S. 18) des Klaviers scheint es zumindest erwähnenswert, dass beispielsweise im Lexikon der Musikpädagogik zwar ein Artikel zum „Schulpraktischen Klavierspiel“ (Redmann, 2005, S. 225) existiert; andere mögliche Harmonieinstrumente für den Musikunterricht werden dagegen

²² Auch wenn es möglich erscheint, zumindest einzelne Bereiche der Bezeichnung „Liedspiel, Improvisation, Partiturspiel“ auch mit anderen Instrumenten umzusetzen, sind vor allem das Liedspiel und das Partiturspiel doch stark auf das Klavier (oder zumindest Tasteninstrumente wie die Orgel) zugeschnitten und lassen sich beispielsweise mit Saiteninstrumenten nicht in gleicher Weise, zumindest aber wesentlich schwieriger, umsetzen.

²³ Im Zuge einer Reform (1921) unter Leo Kestenbergs „wurde der bisherige Gesangunterricht zum Musikunterricht im heutigen Sinn“ (Fuchs, 2015, S. 11). Die Reform forderte u. a., dass Musikunterricht von „musikalisch vorgebildeten Lehrkräften“ (Fuchs, 2015, S. 11) erteilt wird (Fuchs, 2015, S. 11).

²⁴ Online abrufbar unter: <http://www.stephan-goerg.de/html/klavierspiel.html>, zuletzt abgerufen am 12.10.2022.

nicht erwähnt. Es wäre wohl der allgemeinere und umfassendere Begriff „Schulpraktisches Instrumentalspiel“ durchaus sinnvoll. Immerhin besteht mittlerweile z. B. in Bayern die Möglichkeit, die erste Staatsprüfung des Schulpraktischen Singens und Instrumentalspiels für die Schularten Grund-, Mittel- und Realschule mit Akkordeon, Gitarre oder Klavier abzulegen (StMUK, 2008, § 36). Das unterstreicht die in Curricula legitimierte Öffnung von schulischen Musiziersituationen für andere Harmonieinstrumente wie die Gitarre, auch wenn dadurch besonders offenbar wird, dass zumindest mit Blick auf die Lehramtsausbildung und in Curricula das Gitarrenspiel historisch betrachtet offenbar keinen allzu großen Stellenwert im Musikunterricht hatte und – je nach Schulart – zumindest in der offiziellen Prüfungsordnung (z. B. für das gymnasiale Lehramt in Bayern, in welchem explizit das „Schulpraktische Klavierspiel“ geprüft wird) (StMUK, 2008, §74–75) auch nach wie vor nicht hat.

Eine vom tatsächlichen Musizieren und nicht vom Instrument ausgehende Differenzierung des Schulpraktischen Instrumentalspiels versucht Johannes Steiner in seinem Beitrag „Selbstbegleitetes Singen in der Schule“ (2019). Dabei nimmt er eine inhaltliche Unterscheidung von verschiedenen Musiziersituationen im Musikunterricht vor. Steiner unterscheidet im Wesentlichen zwischen der *Instrumentalen Liedbegleitung*, dem *Schulpraktischen Instrumentalspiel* und dem *Selbstbegleiteten Singen*. Alle drei Formen des Musizierens haben dabei die Begleitung einer Singstimme gemein.

Bei der *Instrumentalen Liedbegleitung* ist es nach Steiner dabei „unerheblich, welches Instrument für die Begleitung eines Liedes herangezogen wird“ (Steiner, 2019, S. 88). Damit wird eine Öffnung für sämtliche Harmonieinstrumente impliziert. Zudem ist nicht eindeutig gekennzeichnet, ob die am Instrument musizierende Person zugleich selbst singt oder lediglich eine*n Sänger*in bzw. eine singende Gruppe begleitet. Der Schwerpunkt dieser Musizierhandlung liegt somit klar auf der instrumentalen Begleitung von Liedern. Der spieltechnischen Umsetzung der Liedbegleitung wird demnach, zumindest unter dem Blickwinkel der Instrumentalen Liedbegleitung, mehr Bedeutung zugewiesen als dem Gesang bzw. der Verbindung von Gesang und Instrumentalspiel (Steiner, 2019, S. 88).

Instrumentaler Liedbegleitung steht das *Schulpraktische Instrumentalspiel* gegenüber: *Schulpraktisches Instrumentalspiel* meint bei Steiner alle Formen des

instrumentalen Gebrauchs im Schulkontext (Steiner, 2019, S. 88). Der Begriff *Schulpraktisches Instrumentalspiel* impliziert damit, genau wie *Instrumentale Liedbegleitung*, auch den Einbezug der Gitarre und anderer Begleitinstrumente wie des Akkordeons oder der Ukulele in das schulische Musizieren. Der Begriff wird zudem an Universitäten und Musikhochschulen in den jeweiligen Curricula des Lehramtsstudiums (z. B. Universität Augsburg, 2017, Universität München, 2018) verwendet (Steiner 2019, S. 88; siehe auch Wagner, 2018, S. 139–140) und hat sich „im wissenschaftlich-musikpädagogischen Dialog weitgehend durchgesetzt“ (Wagner, 2018, S. 139–140).

Als dritte Variante stellt Steiner das *Selbstbegleitete Singen* vor. Dieses umfasst „alle Formen des Musizierens, bei denen sich eine singende Person selbst auf einem Musikinstrument begleitet. Der Begriff lenkt den Fokus verstärkt auf die musikalische Tätigkeit des Singens“ (Steiner, 2019, S. 88–89). Dadurch steht die instrumentale Liedbegleitung eher im Hintergrund. Zudem ist die reine Tätigkeit des Sich-Selbst-Begleitens zentraler als die Wahl des Akkordinstruments; hier gilt nur die Voraussetzung, dass die instrumentale Begleitung mit den Händen und/oder den Füßen gespielt werden muss, damit ein gleichzeitiger Gesang möglich ist: „Die Stimme und das begleitende Instrument werden von einer einzigen Person zu einer einheitlichen Performance zusammengefügt“ (Steiner, 2019, S. 89). Ob die musizierende Person dabei allerdings allein oder mit einer Gruppe zusammen singt und spielt, scheint bei dieser Terminologie durch die Fokussierung auf die musizierende Person primär keine Rolle zu spielen.

Die von Steiner ausschraffierten Begriffe unterscheiden sich im Wesentlichen durch ihren künstlerischen Einsatz im jeweiligen (Schul-)kontext. Dabei kann beispielsweise unterschieden werden zwischen Präsentationen vor Publikum (z. B. bei Konzerten oder vor Mitschüler*innen innerhalb der Klasse), typischen Probesituationen (z. B. im Schulchor) und sämtlichen Formen des Klassenmusizierens (z. B. die Liederarbeitung innerhalb einer Klasse). Wichtig und entscheidend ist, dass zwar ähnliche Herangehensweisen und Mittel in verschiedenen Situationen genutzt werden können, aber keine direkte Eins-zu-Eins-Übertragung möglich ist. Hier scheinen Adaptionen von Methodik, Inhalten und Zielen notwendig (Steiner, 2019, S. 92). Dies führt zu unterschiedlichen Formen des Musizierens, wie instrumentales Einstudieren, unterstützendes Singen oder die Performance im Sinne eines musikalischen Auftritts (Steiner 2019, S. 92–93).

Als weiteren Begriff, der parallel zum Schulpraktischen Instrumentalspiel verwendet wird, nennen sowohl Reinhard Blum (2019) als auch Johannes Steiner (2019) die Klavierpraxis. Dieser Begriff ist vor allem in Österreich im Kontext des „Klaviereinsatzes in einem künstlerisch-pädagogischen Zusammenhang“ (Steiner, 2019, S. 89) gängig. In aller Konsequenz können die beiden Begriffe Klavierpraxis und Schulpraktisches Klavierspiel synonym verwendet werden (Blum, 2019, S. 25). Die Klavierpraxis oder das Schulpraktische Instrumentalspiel definieren sich dabei anders als die reine (künstlerische) Liedbegleitung und Improvisation (musikalisch-strukturell klar normierte Bereiche) über einen bestimmten situativen, meist schulischen Kontext (Blum, 2019, S. 25).

Sebastian Herbst (2023) nennt den Begriff des „künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels“. Damit will er verdeutlichen, dass Musizieren im Musikunterricht mit Schüler*innen künstlerischen Anteil hat (Herbst, 2023, S. 32). Des Weiteren möchte Herbst die „pädagogischen Anforderungen an Musiklehrende im Kontext von Unterricht angemessen in den Blick nehmen“ (Herbst, 2023, S. 32), die das Instrumentalspiel ergänzen bzw. beeinflussen (Herbst, 2023, S. 32). So finden sich in der Literatur zahlreiche verschiedene Begriffe, die im Wesentlichen den Bereich der Liedbegleitung im Schulkontext adressieren und dabei u. a. gängige Begleitpattern, das Spielen nach Akkordsymbolen in verschiedenen Stilrichtungen wie Rock, Pop oder Jazz, selbstbegleitetes Singen und entsprechend spieltechnisch-musikalische Fertigkeiten an einem Harmonieinstrument abdecken möchten (Blum, 2019, S. 34).

Die von Bialek (2012, S. 11) angesprochene „Breite“ (S. 11) des Gegenstands Schulpraktisches Instrumentalspiel führt neben begrifflichen Unsicherheiten zu einer Verschleierung bzw. zu Unklarheiten von instrumentalen, „musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Anforderungsbereiche[n]“ (Bialek, 2012, S. 11). Der Begriff Schulpraktisches Instrumentalspiel, abgeleitet aus der Tradition des Schulpraktischen Klavierspiels, ist in Bezug auf die zahlreichen Anforderungen bei der gelingenden Ausführung im Musikunterricht nicht ideal gewählt, wenngleich er zumindest die Instrumentenwahl offen lässt und direkten Bezug zum Einsatzfeld Schule impliziert. Notwendige Tätigkeiten wie das Anleiten einer Gruppe, den Einbezug von Gesang oder die methodisch-didaktische Aufbereitung von Inhalten werden hierbei nicht deutlich herausgearbeitet. Außer-

dem fokussiert bzw. beschränkt sich der Begriff sehr stark auf das Instrumentalspiel bzw. lediglich die Umsetzung von Liedbegleitungen. Dennoch sind die beiden Begriffe Schulpraktisches Klavierspiel bzw. Schulpraktisches Instrumentalspiel innerhalb der Musikpädagogik so geläufig, dass im Folgenden der Begriff des Schulpraktischen Instrumentalspiel genutzt wird.²⁵

Schulpraktisches Instrumentalspiel umfasst zweifelsohne die Umsetzung von Liedbegleitung. Liedbegleitung (z. B. Rath, 1980; Frank, 2007; Abelein & Tenni, 2014; Diedrich, 1998; Sell, 2012) „zeigt zweifachen Wortgebrauch: Im weiteren Sinn bezeichnet *Liedbegleitung* das instrumentale Arrangement eines im Klassenverband gesungenen Vokalstücks (z. B. Volkslied, Popsong)“ (Uhl et al., 2021, S. 121). Dabei wird primär das Musizieren von Schüler*innen am Instrument (Uhl et al., 2021, S. 121) adressiert. Mit Fokussierung auf für Musiklehrkräfte relevante Kompetenzen zeigt sich Liedbegleitung als Teil einer vielseitigen Disziplin (Uhl et al., 2021, S. 121), dem Schulpraktischen Instrumentalspiel. Liedbegleitung meint hier „eine Unterrichtshandlung, bei der die Lehrkraft die Melodie eines Vokalstücks mit einem selbst gespielten akkordischen Satz unterlegt“ (Uhl et al., 2021, S. 121). Der Vorgang eben jener Liedbegleitung mit dem Schwerpunkt auf vokale und instrumentale Fähig- und Fertigkeiten der musizierenden Lehrperson muss beim schulischen Liedbegleiten um zahlreiche zusätzliche Anforderungen für die Lehrperson ergänzt gedacht werden. Dazu zählen beispielsweise das „Musizieren der Lerngruppe [zu] motivieren, initiieren, koordinieren und an[zul]eiten, Lernleistungen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler diagnostisch wahr[zul]ehmen sowie über die nächsten Unterrichtsschritte [zu] entscheiden“ (Puffer, 2021, S. 19). Diese Darstellung wird für die folgenden Ausführungen als Arbeitsdefinition zum Schulpraktischen Instrumentalspiel gelten.

²⁵ Versuche, eine andere, womöglich passendere Begrifflichkeit zu etablieren, werden hierbei unterlassen, da nach Ansicht des Autors dadurch nur die (durch zahlreiche geläufige Begrifflichkeiten) bereits vorhandene begriffliche Unschärfe vergrößert werden würde.

3.2 Forschungsstand

Schulpraktisches Instrumentalspiel bzw. Klavierspiel ist erst seit ca. 2010 in den Fokus musikpädagogischer Forschung gerückt (vgl. z. B. Bialek, 2012, S. 32). Forschungsarbeiten zum Schulpraktischen Instrumentalspiel beziehen sich beinahe ausnahmslos auf das Klavier als Begleitinstrument. Bereits vorliegende Publikationen, die sich im weitesten Sinne mit der schulischen Liedbegleitung bzw. dem Schulpraktischen Instrumentalspiel beschäftigen, haben dabei unter anderem das inhaltlich und methodisch umfassendere Feld des Klassenmusizierens im Fokus. Hier kann exemplarisch die Forschungsarbeit von Susanne Stamm (2017) genannt werden. Die Arbeit „Klassenmusizieren im Praktikum. Kompetenzselbsteinschätzungen von Musiklehramtsstudierenden“ beleuchtet die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich des Klassenmusizierens bei angehenden Musiklehrkräften und adressiert dabei u. a. Aspekte des Schulpraktischen Instrumentalspiels (Stamm, S. 66, S. 91, S. 195). Stamm betrachtete die Selbsteinschätzung von Studierenden in Hinblick auf deren „klassenmusizierspezifische[n] (Lehr)-Kompetenzen“ (Stamm, 2017, S. 277). Schulpraktisches Instrumentalspiel oder Schulpraktisches Musizieren (Stamm, 2017, S. 195) nimmt demnach im Zuge von Klassenmusizieren eine bedeutende Rolle ein. Das zeigte sich u. a. durch die Bedeutsamkeit von „instrumentalen und vokalen Tätigkeiten“ (Stamm, 2017, S. 279).

Wie bereits dargestellt²⁶, thematisieren Forschungsarbeiten zum Schulpraktischen Instrumentalspiel sehr stark das Klavier als Begleitinstrument, so auch die Arbeit „Klavierpraxis im Musikunterricht: Analysen zum Musizieren mit Schulklassen“ (Steiner, 2012). Diese beschäftigt sich mit dem Einsatz des Klaviers im Musikunterricht mit Fokus auf die Entwicklung und Anwendung von systematisch ausgearbeiteten Begleitmustern in Hinblick auf musikdidaktische Konzeptionen. Dabei beforscht Steiner die Klavierpraxis²⁷ in der Musikerziehung bzw. im Musikunterricht in allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich (Steiner,

²⁶ Siehe Kapitel 3.1.

²⁷ Siehe Kapitel 3.1. „Klavierpraxis“ meint dabei alle Formen des Klaviergebrauchs im Klassenunterricht sowie in musikbezogenen unverbindlichen Übungen und Proben. Unverbindliche Übungen adressieren dagegen u. a. Chor-, Orchester- und Bandproben (vgl. Steiner, 2012, S. 15).

2012, S. 15). Der Einbezug des Klaviers in den Musikunterricht erfordert verschiedene Fertigkeiten wie flexible Liedbegleitung in Hinblick auf die Umsetzung fertiger Begleitpattern auf verschiedene Lieder oder den Umgang mit unvorhergesehenen Situationen im Musikunterricht (Steiner, 2012, S. 32), auditives Erfassen und entsprechendes Arrangieren eines Liedes (Steiner, 2012, S. 33) sowie angemessene Gestaltung von Vor-, Schluss- und Zwischenspielen oder Unabhängigkeit der Ausführung von Gesang und Klavierspiel (Steiner, 2012, S. 34).

„Anwendung der Klavierpraxis im Musikunterricht erfordert [demnach] die Beherrschung von [...] spieltechnischen und [...] schulpraktischen Fertigkeiten. Bei den spieltechnischen Fertigkeiten wird das Hauptaugenmerk auf die technische Umsetzung von Klavierbegleitmustern gelegt, bei den schulpraktischen rücken kommunikative und musizierunterstützende Fähigkeiten in den Vordergrund, die für eine Umsetzung von musikpraktischen Unterrichtssequenzen in der Klassensituation erforderlich sind“ (Steiner, 2012, S. 15).

Steiner untersucht mithilfe quantitativer und qualitativer Erhebungen empirisch, welche klavierpraktischen Fertigkeiten Lehrkräfte als relevant für den Musikunterricht erachten. Dabei konnte erarbeitet werden, dass die Verwendung verschiedener Begleittechniken am Klavier (Melodiespiel, Akkordspiel etc.) beim Klassensingen hilfreich ist: „spontan veränderbare[...] klavierpraktische[...] Fertigkeiten haben für die befragten Musikerzieher*innen eine große Bedeutung“ (Steiner, 2012, S. 162; siehe auch S. 148, S. 187). Des Weiteren arbeitete Steiner die Relevanz stilistisch passender Begleitung heraus (Steiner, 2012, S. 187) sowie die Fähigkeit, während des Musizierens „nonverbal über das Instrument mit einer Schülergruppe [zu] kommunizieren und das Klassensingen bzw. -musizieren so [zu] gestalten“ (Steiner, 2012, S. 187).

Das Klavier als schulisches Begleitinstrument fokussiert auch Walter Bialek in seiner Arbeit „Schulpraktisches Klavierspiel. Bestandsaufnahmen der Ausbildung in Niedersachsen – bundesweiter Stichprobenvergleich – Ausblick“ (2012). Er untersucht Einsatzmöglichkeiten des Schulpraktischen Klavierspiels im gymnasialen Musikunterricht (Bialek, 2012, S. 31) und nimmt dabei eine kritische Haltung hinsichtlich der Ausbildung im Schulpraktischen Klavierspiel ein. Bialek versucht, durch eine Befragung von Gymnasial- und Hochschullehrkräften (Bialek, 2012, S. 41) sowohl institutionelle als auch personelle Komponenten der schulpraktischen Klavierausbildung zu erfassen. Dabei geht er in besonderer

Weise auf das pianistische Anforderungsprofil heutiger Musiklehrkräfte ein und sieht dabei u. a. die Notwendigkeit eines stärkeren Einbezugs fachdidaktischer Aspekte (Bialek, 2012, S. 97, siehe auch S. 94). Bialek leitet ab, dass es 2012 in Niedersachsen erhebliche Ausbildungsmängel im Schulpraktischen Klavierspiel gab. Auf dieser Grundlage stellte er ein Modell zur Reformierung und Optimierung der Ausbildung im Fach Schulpraktisches Klavierspiel auf (Bialek, 2012, S. 94).

Seipel untersuchte in der Arbeit „Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden“ (2013) das klavierbezogene Handeln von Lehrkräften im Musikunterricht auf Grundlage individueller Lernbiografien. Seipel konnte feststellen, dass das Klavier, trotz unterschiedlicher Ausbildungen, regelmäßig zur Begleitung von Liedern herangezogen wird. Im Besonderen identifizierte Seipel, dass Flexibilität (Seipel, 2013, S. 225) sowie freies Spiel (Seipel, 2013, S. 226) für schulisches Klavierspiel besonders zentral erscheinen. Dazu „umfasst der Einsatz des Klaviers im Musikunterricht auch die Fähigkeit zu simultanem pädagogischem Handeln“ (Seipel, 2013, S. 226).

Dem folgt Robert Wagner. Er adressiert aus der Perspektive des Schulpraktischen Klavierspiels inklusives Musizieren im schulischen Kontext (2018). Dabei betont er in Anlehnung an Seipel (2013) vor allem die Bedeutung von Offenheit und Flexibilität der Lehrperson in inklusiven Musizier-Settings.

Sonja Ulrich untersuchte 2011 mit ihrer Arbeit „Heterogenität und Leistungsverhalten erwachsener Lerner in einer musikalischen Ausbildungssituation: Eine explorative Studie zum Instrumentalen Gruppenunterricht im Schulpraktischen Klavierspiel“ das universitäre Ausbildungsfach Schulpraktisches Klavierspiel aus der Perspektive von Gruppenunterricht sowie den Lernerfolg in solchen Gruppensettings. Dabei wurden mithilfe quantitativer und qualitativer Methoden empirische Daten erhoben und untersucht: Teilnehmende wurden in Gruppeninterviews befragt, führten Übetagebücher und unterzogen sich psychomotorischen Tests zu musikalischen Fertigkeiten. Die untersuchten Lehrveranstaltungen hatten dabei das Ziel, angehenden Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen „spezifische[...] Techniken und Fertigkeiten [zu vermitteln] [...], die in der täglichen Unterrichtspraxis möglichst abrufbereit zur Verfügung stehen sollen“ (Helms et al., 1994, S. 244). Inhaltlich wurden in den Veranstaltungen primär die

Lernbereiche Liedbegleitung (mit Vor-, Zwischen- und Nachspielen, sowie verschiedene Begleitpatterns), Blattspiel, Transponieren von Liedern sowie Improvisation thematisiert (Ulrich, 2011, S. 93). Ergänzend wurden technische Übungen am Klavier sowie Harmonielehre hinzugefügt. Dabei konnte festgestellt werden, dass unter bestimmten Bedingungen Gruppenunterricht für Schulpraktisches Klavierspiel positiv wirken kann: Das Lernen in Gruppen beeinflusst das Leistungsverhalten von Studierenden und begünstigt den Fertigkeitserwerb, auch können manche, für das Schulpraktische Klavierspiel relevante Inhalte nur in Gruppen thematisiert bzw. umgesetzt werden. Für diese positiven Faktoren bedarf es jedoch besonderer Settings, die ausreichend Zeit im Sinne eines mehrsemestrigen Kurskonzeptes beinhalten (Ulrich, 2011, S. 263). Allerdings muss angemerkt werden, dass personenbezogene und gruppenspezifische Einflussfaktoren stark auf Gruppenunterrichtssituationen einwirken können (Ulrich, 2011, S. 263). Dadurch treten potenziell Schwierigkeiten im Sinne einer Steigerung von ohnehin vorherrschender Aufregung und Nervosität auf, was zu einer noch größeren Hemmung führen kann, vor Gruppen zu musizieren (Ulrich, 2011, S. 254, 264).

In den die Klavierpraxis betrachtenden Sammelbänden „Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts“ (Blum & Steiner, 2019) und „Klavierpraxis und Selbstbegleitetes Singen“ (Blum & Steiner, 2021) finden sich interessante Perspektiven auf das Fach Schulpraktisches Instrumentalspiel, die jedoch – wie gesagt – lediglich das Klavier thematisieren. Johannes Steiner beschreibt in seinem Artikel „Selbstbegleitetes Singen in der Schule – Musikalische Prozesse leiten und gestalten“ (2019) verschiedene Umsetzungen, die einschlägig für den Einsatz von Schulpraktischem Klavierspiel erscheinen, wie Klassensingen, Klassenmusizieren sowie der Begleitung von Tänzen bzw. Bewegungssequenzen, der Gestaltung von Hintergrundmusik für didaktische Einsätze sowie für Chorsingen (Steiner, 2012). Auf Grundlage verschiedener Begriffsdefinitionen zur Umsetzung von Liedbegleitung in der Schule²⁸ führt Steiner drei Ebenen des von ihm beschriebenen selbstbegleiteten Singens an, die verschiedene Anforderungen an Lehrkräfte stellen: So würden spiel- bzw. vokaltechnische Fertigkeiten, musikleitende“ Kompetenzen und die Beachtung der didaktischen Ebene notwendig

²⁸ Siehe Kapitel 3.1.

sein, um im Musikunterricht oder anderen pädagogischen Musizierkontexten im Sinne des selbstbegleiteten Singens umfassend tätig zu werden (Steiner, 2019, S. 91–92)²⁹: Beim „Selbstbegleiteten Singen“ macht Steiner zudem aus, dass eine tiefere Fokussierung auf die Verbindung von Gesang und Instrumentalspiel innerhalb der Ausbildung „die Entwicklung einer authentischen Musizierpraxis von Studierenden fördern“ (Steiner, 2021, S. 46) könnte. Des Weiteren betont er den Aspekt der Anleitung (Steiner, 2021, S. 42) der je nach Kontext sowohl aus künstlerischer als auch aus pädagogischer Perspektive betrachtet werden kann (Steiner, 2021, S. 42). Im Musizieren mit Gruppen ist demnach das Herstellen eines Gleichgewichts dieser Aspekte eine wesentliche Herausforderung (Steiner, 2021, S. 42).

Reinhard Blum macht im Rahmen der Arbeit „Künstlerisch-musikpädagogische Persönlichkeitsentwicklung und Schulpraktisches Klavierspiel“ (2019) einen Modellvorschlag zur „Vermittlung [von] künstlerisch-praktischen Fähigkeiten und Kompetenzen“ (Blum, 2019, S. 28). Blum führt aus, dass sich Klavierpraxis³⁰ im Gegensatz und in Abgrenzung zu musikalisch-strukturell klar normierten Bereichen wie Liedbegleitung oder Improvisation vorrangig über einen bestimmten situativen Kontext definiere (Blum, 2019, S. 25). Studierende sollen dabei in ihrem späteren Berufsleben im Klassenunterricht in der Lage sein, relevante Literatur auf einem ästhetisch ansprechenden und stilistisch adäquaten Niveau zu interpretieren. Das erfordert als Voraussetzung musiktheoretisches Wissen, ein hinreichend ausgeprägtes instrumentaltechnisches Niveau, auditive Kompetenzen, sowie improvisatorische Fertigkeiten und Spieltechnik (Blum, 2019, S. 25–26). Blum nimmt einen festgestellten Mangel an Kompetenzen im schulmusikalischen Begleiten als Ausgangspunkt für die Forderung einer nachhaltigen Professionalisierung (Blum, 2019, S. 28).

Blum (2021) macht zudem auf Grundlage der eben beschriebenen Arbeit zentrale berufsfeldbezogene Handlungsfelder in der Klavierpraxis aus. Diese sind „Liedbegleitung im Klassenunterricht“ (Blum, 2021, S. 23), „Selbstbegleitetes Singen am Klavier“ (Blum, 2021, S. 23), „Arrangieren im klavierpraktischen Kontext“ (Blum, 2021, S. 23) und der „berufsfeldbezogene[...] Einsatz technischer und elektronischer Hilfsmittel“ (Blum, 2021, S. 23). Ergänzend teilt Blum

²⁹ Eine genauere Analyse der Anforderungsbereiche für Lehrkräfte findet sich in Kapitel 4.2.

³⁰ Zur genaueren Ausdifferenzierung des Begriffs ‚Klavierpraxis‘ siehe Kapitel 3.1.

diese Handlungen in „verdichtete[...] Lernfeldkomplexe“ (Blum, 2021, S. 27) ein: Hören im Sinne einer auditiven Kompetenzbildung, Bewegen als physiologische Grundlegung für das Klavierspiel und Verstehen als strukturelle Grundlegung (Blum, 2021, S. 27–29).

Henning thematisiert in ihrem Beitrag „Die Kunst des Chorbegleitens – Klavierpraxis aus chorpädagogischer Perspektive“ (2019) Liedbegleitung am Klavier im Setting vokalen Musizierens in Chören. Sie betrachtet dabei die klavierpraktische Liedbegleitung aus der Perspektive der Instrumental- und Gesangspädagogik. Demnach hätte chorische Liedbegleitung wie auch Schulpraktisches Klavierspiel mehrere Funktionen. Zum einen gilt das Klavier als Intonationshilfe bzw. -stütze. Zum anderen kann mithilfe des Klaviers Musik demonstriert werden, und auch bei der Vor- bzw. Nachbereitung und Durchführung von Proben dient es der Unterstützung (Henning, 2019, S. 102). Schulpraktisches Klavierspiel ist demnach innerhalb der Ausbildung das Fach, „in dem alles Niedergang [sic!] findet, was im klassischen Klavierunterricht nicht zum Tragen kommt, was Musiklehrende jedoch für ihre Unterrichtspraxis beherrschen sollten“ (Henning, 2019, S. 107).

Im Unterschied zu den bisher zusammengefassten Studien nimmt Pöcksteiner in seiner Arbeit „...singen soll sie können. Musikalische Kompetenzen für die Primarstufe am Beispiel Singen und Gitarre“ (2018) die Gitarre als Begleitinstrument in den Fokus. In einer qualitativen Erhebung untersucht Pöcksteiner musikalische Fähigkeiten beim Gitarrenspiel im Musikunterricht der Volksschule in Österreich (Pöcksteiner, 2018, S. 8). Dabei erarbeitet er verschiedene Anforderungen an Lehrkräfte und schlägt pädagogische Konsequenzen für die Lehramtsausbildung (Pöcksteiner, 2018, S. 13) vor.

Gregory und Belgrave (2009) untersuchten mit Schwerpunkt auf Liedbegleitung mit der Gitarre Videoaufnahmen von Studierenden beim Gitarrenspiel. Dabei wurden der Blickkontakt zum Instrument, die Fähigkeit, vom Blatt zu spielen sowie die Performanz von Liedbegleitungen mit Blick auf Genauigkeit der beiden Hände sowie der Klangqualität untersucht, um daraus u. a. Implikationen für die Ausbildung Studierender im Fach Musiktherapie abzuleiten. Technische Fertigkeiten, bei Gregory und Belgrave als „Technical motor skill (i.e., changing chords and maintaining steady rhythm)“ (Gregory & Belgrave, 2009, S.100–101) benannt, lassen Schlüsse über die Leistungsfähigkeit der Musizierenden bei der

Liedbegleitung zu. Novizen zeigten größere Schwierigkeiten bei der Bewältigung dieser Aufgaben, die weitere Fähigkeiten, beispielsweise kognitiver oder musikalischer Art, erforderten. Mangelnde Klangqualität sowie häufiger Blickkontakt auf die Greifhand sind demnach Indizien für Schwierigkeiten in der Umsetzung von Liedbegleitungen mit der Gitarre.

Herbst und Gosmann (2022) bzw. Herbst (2023) untersuchen den künstlerisch-pädagogischen Musizierunterricht. Sie beleuchten dabei das schulpraktische Instrumentalspiel in der Lehrer*innenbildung als relevante Performanz von Musiklehrer*innen (Herbst, 2023, S. 24–25). Herbst legt dar, dass für ihn die Bezeichnungen Schulpraktisches Klavier- oder Instrumentalspiel eher ungünstig erscheine, da solch geartete Begriffe implizieren würden, schulpraktisches Spiel würde sich von normalem oder künstlerischem Spiel unterscheiden (Herbst, S. 27 ff.). Herbst (2023) bzw. Herbst und Gosmann (2022) schlagen dagegen die Bezeichnung künstlerisch-pädagogisches Instrumentalspiel vor (Herbst, S. 31). Sie erweitern somit den ursprünglichen Bereich des Schulpraktischen Instrumentalspiels und definieren auf Grundlage einschlägiger Literatur drei Kompetenzbereiche des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels: (musizier-)didaktische Kompetenzbereiche, musizierpraktische Kompetenzbereiche und weitere musikbezogene Kompetenzbereiche (Herbst & Gosmann, 2022, S. 152ff.; Herbst, 2023, S. 38ff.). Fernerhin untersuchen Herbst und Gosmann bzw. Herbst, inwieweit diese angestrebten Kompetenzbereiche in Curricula der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen vertreten sind.

Auf Grundlage des nach wie vor überschaubaren Forschungsstands zum Schulpraktischen Instrumentalspiel (Seipel, 2013, S.83; Herbst, 2023, S. 26), möchte die hier vorliegende Forschungsarbeit eine kompetenztheoretische Rahmung für Anforderungen bzw. Kompetenzen geben, die sich beim Schulpraktischen Musizieren mit der Gitarre an Lehrkräfte stellen.

4 Anforderungen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel

4.1 Begriffsklärung

Der Anforderungsbegriff nimmt bei einer kompetenztheoretischen Orientierung bzw. Fassung des Gegenstands Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre eine zentrale Rolle ein. In Anlehnung an u. a. Klieme und Leutner (2006) sowie Weinert (2001) definieren Kunter, Klusmann und Baumert (2009) Kompetenz wie folgt: „Kompetenz beschreibt die persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen und ist prinzipiell erlern- und vermittelbar“ (Kunter et al., 2009, S. 154).³¹ Im Sinne der „Professionellen Handlungskompetenz“ (Weinert, 2001) kann dieser Kompetenzgedanke auf berufliche Anforderungen übertragen werden. Optimale bzw. professionelle Umgänge mit Anforderungen im Sinne von Professionalität³² im Lehrberuf können aus kompetenztheoretischer Sicht als möglichst genaue berufliche Aufgabenbeschreibungen mit unterschiedlichem Professionalitätsgrad betrachtet werden (Terhart, 2011, S. 207), die erfolgreich bewältigt werden müssen (Kunter et al., 2009, S. 154). Als Ausgangspunkt kann dabei die Annahme stehen, „dass die Fähigkeit, erfolgreich zu lehren und zu unterrichten, weniger eine Folge von individuellen Talenten als vielmehr das Ergebnis eines bewussten professionellen Entwicklungsprozesses ist“ (Kunter et al., 2009, S. 153; siehe auch Baumert & Kunter, 2006; Terhart, 2001). Das Ergebnis dieses Prozesses zeigt sich unter anderem darin, dass Experten „differenziertere und stärker automatisierte Schemata [haben], die sie in ihrer Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und beim Handeln in domänenrelevanten Situationen unterstützen“ (Gruber & Stöger, 2011, S. 253). Expert*innen zeigen bei domänenspezifischen Aufgaben aufgrund eines stärker ausgeprägten und organisierteren Wissens bessere Leistungen, zudem können Expert*innen schneller auf Handlungsmuster zugreifen (Gruber & Stöger, 2011, S. 252). Expertise kann so als Ergebnis des Erwerbs episodischer Wissensstrukturen und prozeduralen Wissens verstanden werden, das in hohem

³¹ Vgl. Kapitel 2.

³² „Professionalität ist, so kann man zusammenfassend sagen, kein ‚Zustand‘, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel, 2000, S. 85).

Maße zielorientiert ist (Gruber & Stöger, 2011, S. 252). Einschränkend muss allerdings beachtet werden, dass der Lehrberuf nicht vollumfänglich standardisiert werden kann, es bleibt stets eine situative Unsicherheit (Terhart, 2011, S. 207).

So können Anforderungen als berufliche Aufgaben definiert werden, die mithilfe von erworbenem Wissen und Handlungen erfolgreich bewältigt werden können. In Bezug auf das Schulpraktische Instrumentalspiel meint der Anforderungsbegriff damit sämtliche domänenspezifischen Aufgaben und Handlungsweisen, die notwendig sind, um in Unterrichtssituationen erfolgreich selbst musizieren, eine Gruppe motivieren, koordinieren, anleiten und gewinnbringend intervenieren zu können (vgl. Puffer, 2021, S. 19).

4.2 Literatursichtung

Im Folgenden werden literaturbasiert Anforderungen des Schulpraktischen Instrumentalspiels dargestellt. Die im Vorfeld bereits vorgestellte Forschungsliteratur wird zu diesem Zweck angereichert durch Curricula, Lehrbücher sowie „graue Literatur“ in Form der Ausschreibung des Bundeswettbewerbs Schulpraktisches Klavierspiel der Hochschule für Musik in Weimar. Da das Schulpraktische Instrumentalspiel für Gitarre wie in Abschnitt 3.2 berichtet ein wenig untersuchtes Gebiet darstellt, werden im Literaturbericht auch Anforderungen an und notwendige Kompetenzen der Lehrkräfte für die Gitarre adaptiert, die instrumentenunabhängig oder mit Blick auf das Instrument Klavier formuliert wurden. Dabei werden zunächst Anforderungen nach Textsorten verteilt vorgestellt. Abschließend folgt eine Zusammenfassung, die die Anforderungen nach den zur Bewältigung erforderlichen Kompetenzen sortiert.

4.2.1 Musikdidaktische Literatur

Um im Musikunterricht sicher und zielführend agieren zu können, sind – vor allem für den großen Bereich der vokalen Musikpraxis – entsprechende Fähig- und Fertigkeiten beim Singen und dem Spiel eines geeigneten Akkordinstruments notwendig (Steiner 2019, S. 88). Steiner (2012) fasst aufgrund einer Durchsicht online zur Verfügung gestellter Dokumente Schwerpunkte zusammen, die für die Klavierpraxis in Österreich einschlägig erscheinen und entsprechende gesangs- und spieltechnische Fähig- und Fertigkeiten umfassen:

- „Erlernen und Anwenden grundlegender Begleitmodelle für Lieder unterschiedlicher Stilistiken/Phrasierungen,
- Transponieren,
- Improvisieren,
- Harmonisieren von einfachen Melodien,
- Partiturspiel (mit Schwerpunkt auf Chorpartituren),
- Blattspiel,
- Arrangieren,

- Selbstbegleitetes Singen (Unabhängigkeit zwischen Klavierspiel und Singen),
- Zusammenführen theoretischer und spieltechnischer Fertigkeiten“ (Steiner, 2012, S. 20).

Diese Liste vereint zahlreiche musikpraktische Aspekte, die bei der Umsetzung von Liedbegleitungen in der Schule von Lehrkräften bewältigt werden sollten. Als Anhaltspunkt für schulische Liedbegleitung geben (Schul-)Liederbücher meist nur Akkordsymbole für eine Harmonisierung des jeweils zu spielenden Stückes vor (Uhl et al., 2021, S. 121); gelegentlich werden noch rhythmisch-harmonische Begleitmuster vorgeschlagen (z. B. Maierhofer, 2003). Das Spiel aus einem Lead-sheet mit Akkordsymbolschrift (z. B. Blum, 2021, S. 23) ist dabei eine grundlegende Anforderung, da Akkordsymbole deutlich übersichtlicher sind als komplexe, ausnotierte Schreibweisen. Als weiterer Grund kann die Notwendigkeit einer flexiblen, veränderbaren oder improvisierten Begleitung (Blum, 2021, S. 23) genannt werden. Bei dieser kann Akkordschrift dabei helfen, verschiedene Tätigkeiten beim Klassensingen simultan auszuführen (Steiner, 2012, S. 145). Die Erfordernisse beim Schulpraktischen Instrumentalspiel gehen in der Unterrichtssituation allerdings weit über spiel- und gesangstechnische Anforderungen, wie das reine instrumentale Begleiten und Singen, hinaus.

Als unverzichtbare Basis für alles Weitere nennt Steiner ein grundlegendes Maß an spiel- bzw. vokaltechnische(n) Fertigkeiten (Steiner, 2019, S. 91). Diese umfassen beispielsweise die sichere Anwendung verschiedener Begleittechniken (Steiner, 2012, S. 148), der vokale und begleitende instrumentale Vortrag sollen „glaubwürdig und selbstsicher sein“ (Steiner, 2012, S. 185). Auf dem nächsthöheren Niveau folgt dann die für die Schule spezifische Fähigkeit, während des Spiels Gruppen anzuleiten, diese nennt Steiner „musikleitende Kompetenzen“ (Steiner, 2019, S. 91, 2021, S. 42, 2012, S. 11). Leitung bzw. Anleitung kann dabei sowohl (rein) künstlerisch als auch mit pädagogischem oder didaktischem Schwerpunkt (Steiner, 2012, S. 184, 2021, S. 42) gedacht werden. Als eine wesentliche Herausforderung bei der Gestaltung von künstlerisch-pädagogischen Musizierprozessen erscheint hier die Herstellung einer Balance zwischen pädagogischen und künstlerischen Anteilen (Steiner, 2021, S. 42).

Lehrkräfte sollten mit Schüler*innen Kontakt halten (Steiner, 2012, S. 11), das Musizieren nonverbal anleiten und gestalten (Steiner, 2012, S. 184), dabei zeitgleich koordiniert stilgerecht vorsingen und musizieren (Stamm, 2017, S.115; Pöcksteiner, 2018, S. 46, 59; Blum, 2021, S. 23) und durch adaptives Begleiten den Lern- und Übeprozess der Schüler*innen fördern können (Steiner, 2012, S. 11; Puffer & Hofmann, 2022, S. 512). Diese Anforderungen finden sich auch bei Seipel (2013), der anführt, dass „der Einsatz des Klaviers im Musikunterricht auch die Fähigkeit zu simultanem pädagogischen Handeln wie beispielsweise der mimisch/gestischen oder sprachlichen Interaktion mit SchülerInnen“ (Seipel, 2013, S. 226; siehe auch Steiner, 2021, S. 44–45) umfasst. Steiner fasst diese kommunikativen und musizierstützenden Fähigkeiten als „musikleitende Kompetenzen“ zusammen (Steiner, 2012, S. 15). Blum (2019) beschreibt ihren Stellenwert wie folgt:

„Musikalisch-performative Kompetenzen in Form des anleitenden bzw. selbst begleiteten Singens am Klavier (oder an der Gitarre) sind als zentrale Bedingungsfaktoren für einen erfolgreichen Musikunterricht anzusehen. Aus der damit einhergehenden inhaltlichen Fokussierung auf das selbstbegleitete Singen leiten sich abseits der berufsfeldbezogenen Relevanz innovative methodisch-konzeptuelle Impulse ab“ (S. 43).

Neben einer durchdachten Anleitung von Musiziersituationen und allgemeinen Klassenführungs Kompetenzen sollte von der Lehrkraft auch stets die didaktische Ebene (Bialek, 2012, S. 94, 97), die Steiner als dritte und letzte Ebene deklariert, mit einbezogen werden: Leitend ist dabei die Frage nach dem Zweck des Einsatzes der selbstbegleiteten Sequenz im Kontext des Musikunterrichts (Steiner, 2019, S. 91–92). Diese Argumentation unterstreicht Wagner, denn Schulpraktisches Instrumentalspiel „kann und soll das praktische Musizieren mit didaktischen Fragestellungen verbinden“ (Wagner, 2018, S. 148). Je nach Situation kann sich die notwendige spieltechnische oder methodische Gestaltung am Instrument ändern; die Lehrkraft muss hier auf Outcome und Lernprozesse der Schüler*innen reagieren können (Steiner, 2019, S. 91–92). Dabei stehen die Beherrschung und lückenlose Verbindung von spieltechnischen Fertigkeiten am Instrument einerseits und schulpraktischen, eher kommunikativ gearteten, musizierunterstützenden Fähigkeiten andererseits im Zentrum (Steiner, 2012, S. 15). Diese situationsspezifische Anforderung ergänzt Wagner (2018) um

„die Reduktion und gruppenspezifische Aufbereitung von Songs für das Singen und Musizieren im Klassenverband ebenso wie Überlegungen zu sinnvollen Verbindungen des praktischen Musizierens mit anderen Unterrichtsphasen. Die musikpraktischen Fertigkeiten umfassen neben den oben genannten Kernbereichen von Liedbegleitung und Improvisation auch den bewussten Einsatz stilistischer Merkmale. Diese stilistischen Merkmale betreffen beispielsweise die Bereiche Harmonisierung, Instrumentierung, Rhythmik und Melodik“ (S. 142).

So ändert sich „[d]urch den unterschiedlichen didaktischen Einsatz [...] auch die für die geplante Situation notwendige spieltechnische Gestaltung am Instrument. [...]. Wenn bspw. das unterrichtliche Vorhaben das schnelle – oftmals einmalige – Singen eines Popsongs ist, so reicht eine einfache instrumentale Begleitung“ (Steiner, 2019, S. 92; siehe auch 2012, S. 184). Beim Schulpraktischen Instrumentalspiel sollte daher primär der eigentliche Schwerpunkt des Musizierens im Klassenraum betrachtet werden (Steiner, 2021, S. 37). Hierbei steht meist im Zuge einer Liederarbeitung das jeweilige Lied bzw. der Gesang der Schüler*innen im Zentrum: „Diese Schwerpunktsetzung wird gelegentlich zu wenig beachtet und kann dazu führen, dass Musikerinnen und Musiker sich besonders auf die instrumentale Begleittechnik konzentrieren und das Singen entsprechend vernachlässigen“ (Steiner, 2021, S. 37).

Seipel (2013) und Wagner (2018) betonen zudem die Wichtigkeit von Flexibilität (Seipel, 2013, S. 216). Schulpraktisches Instrumentalspiel erfordert in Hinblick auf eine musikpraktische Performanz am Instrument eine flexible Umsetzung (Seipel, 2013, S. 225) von zahlreichen Fähig- und Fertigkeiten. Seipel nennt diese Flexibilität „stabil-flexibles Handeln am Klavier“ (Seipel, 2013, S. 196). Hochstein (1993) führt wie folgt aus:

„Wichtige Voraussetzung ist eine künstlerische Kompetenz am Instrument, die sich zwar nicht notwendigerweise in technischer Vollkommenheit, aber sehr wohl in sensibler und dem jeweiligen Lied- oder Improvisationstyp angemessener musikalischer Gestaltung äußern muss; wie einerseits die Annahme, dass es im schulpraktischen Klavierspiel weniger als im Literaturspiel auf die „richtige[n] oder falsche[n] Töne“ ankäme, ein völliger Fehlschuss wäre, ist andererseits aber ebenso klar, dass z. B. eine improvisierte Liedbegleitung immer vom technischen Vermögen des Spielers abhängen wird“ (S. 4).

Das „eher pianistische Verständnis“³³ der Anwendung von Begleitmodellen und die gleichzeitige[...] Transformation und Anpassung an die liedspezifische oder sozial-kommunikativ begründete Herausforderung der jeweiligen Unterrichtssituation“ (Wagner, 2018, S. 148) sind im schulischen? Musizierprozess demnach leitend.

Reinhard Blum (2019) fasst in Anlehnung an Busch und Metzger (2016) und Bialek (2012) die in der folgenden Grafik abgebildeten „Fertigkeiten und Kenntnisse“ (Blum, 2019, S. 34) und damit zusammenhängende professionellen Lernbereiche des Schulpraktischen Klavierspiels zusammen:



Abbildung 6: Schulpraktisches Klavierspiel als zentraler Lernbereich und assoziierte Lernfelder in Anlehnung an Busch und Metzger (2016) und Bialek (2012) (aus Blum, 2019, S. 34).³⁴

³³ Dieses „pianistische Verständnis“ (Wagner, 2018, S. 148) kann demnach vom Klavier im Sinne des umfassenderen Begriffs Schulpraktischen Instrumentalspiels auch auf andere Begleitinstrumente adaptiert werden.

³⁴ Anm.: Nach Ansicht des Autors sollten im Sinne einer stringenten Darstellung auch die vier unverbundenen Aspekte bzw. Lernfelder Liedbegleitung/Begleitpattern, Spielen nach Akkordsymbolen, Rock/Pop/Jazz und Selbstbegleitetes Singen mit Spieltechnisch-musikalischen Fertigkeiten und Kenntnissen verbunden sein.

Die hierbei genannten Fähig- und Fertigkeiten überschneiden sich in Großteilen mit den bereits genannten Aspekten. Die Grafik kann als heuristische Grundlage dienen, um zielgerichtet Fähig- und Fertigkeiten in den genannten Bereichen zu entwickeln bzw. zu verbessern. Blum denkt diese in die drei Lernkomplexe Hören, Bewegen und Verstehen (Blum, 2021, S. 26). Hören adressiert dabei die auditive Kompetenzbildung (Blum, 2021, S. 27) und meint eine an den Erfordernissen des schulischen Unterrichtens orientierte Gehörbildung zur „Vermittlung analytischer bzw. strukturbezogener Aspekte des Hörens“ (Blum, 2021, S. 28). Bewegen umfasst eine physiologische Grundlegung (Blum, 2021, S. 28). Dies meint vor allem motorische Facetten wie „[s]pieltechnisches Können“ (Blum, 2021, S. 28). Für Blum steht demnach „*bewegen* im weitesten Sinne [...] auch für ein erfolgreiches selbstsicheres künstlerisch-pädagogisches Agieren im Musikunterricht“ (Blum, 2021, S. 28–29). Verstehen adressiert als letztes Feld die strukturelle Grundlegung (Blum, 2021, S. 29). Dieser Bereich umfasst vor allem Musiktheorie (Blum, 2021, S. 29) sowie Wissen über die „permanente Reflexion des eigenen Tuns“ (Blum, 2021, S. 29).

hören	bewegen	verstehen
Gehörbildung	Spieltechnik	Übemethoden
Hörerziehung	Körperschulung	Musiklehre
<i>Dynamik</i>	Körperbewusstsein	Musiktheorie
<i>Phrasierung</i>	Rhythmusschulung	Struktur
<i>Improvisation</i>	<i>Agogik</i>	Stil
<i>Liedbegleitung</i>	<i>Interpretation</i>	Musikgeschichte
<i>Zusammenspiel</i>	<i>Selbstbegleitetes Singen</i>	Kulturgeschichte
	<i>Vorspieltraining</i>	Werkanalyse
		<i>Begleitpattern</i>
		<i>Blattspiel</i>
		<i>Auswendigspiel</i>
		<i>Arrangieren</i>
		<i>Komposition</i>

Abbildung 7: Taxonomische Zuordnung der Lernfelder zu den Lernfeldkomplexen nach Blum (2021) (aus Blum, 2021, S. 26).

Die für das Schulpraktische Instrumentalspiel erforderlichen Kompetenzen umfassen damit sowohl kognitive, perzeptive als auch sensomotorische Aspekte, die in einer ineinandergreifenden Interaktion miteinander agieren und somit die

komplexe Interaktion einzelner unterstreicht. Bialek (2012) fasste die notwendigen Kompetenzen auf Grundlage der Arbeit von Werner Jank (1996) wie folgt zusammen: „Singen im Klassenverband verlangt dem Musiklehrer simultan vielfältige Kompetenzen ab:

- „1.) Klavier zu spielen,
 - 2.) den Liedtext zu lesen und gleichzeitig zu singen,
 - 3.) den Klassenchor zu beaufsichtigen und
 - 4.) den Gesamtklang zu analysieren und ggf. korrigierend zu handeln“
- (Bialek, 2012, S. 23, auf Grundlage von Jank, 1996, S. 7).

Dieser Argumentation folgt Puffer (2021): So müsse die Lehrkraft mehrere komplexe Tätigkeiten simultan ausführen, wie die Umsetzung einer Liedbegleitung an einem Akkordinstrument (meist Klavier oder Gitarre), sicheres (Vor-)Singen, Schüler*innen beim Singen und instrumentalen Musizieren zu motivieren, zu koordinieren und anzuleiten, das musikalische Feedback der Schüler*innen wahrzunehmen, einzuordnen und auf dieser Grundlage über weitere Schritte zu entscheiden (Puffer, 2021, S. 19). Die von Puffer angesprochene Motivation der Schüler*innen, die u. U. entscheidend für den Erfolg der Liederarbeitung sein kann, findet sich bereits bei Nimczik (1998):

„Wer mit Schülerinnen und Schülern einen Song, ein Lied so singen und gestalten will, dass es ihnen Spaß macht, sie zu weiterem Musizieren (und Nachdenken über Musik) anregt, motiviert, muss zu einer stimmigen Begleitung in der Lage sein. Wer Schüler ermuntern will, improvisierend ihr kreatives Potential zu entdecken, wer musikalische Formen nicht als musikhistorische Museumsstücke vorstellen, sondern als zu gestaltende und durch eigene Ideen zu prägende Formkonzeptionen, der muss selbst improvisieren können“ (S. 20).

Demnach erweist sich „der scheinbar schlichte Terminus ‚Schulpraktisches Klavierspiel‘ als einer, der mit einer gehörigen Portion Understatement von (angehenden) MusiklehrerInnen eine Vielzahl von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen verlangt, gepaart mit künstlerischer Kompetenz, stilistischer Sicherheit in vielen Bereichen, großem musikalischem Einfühlungsvermögen und der besonderen Fähigkeit zu unmittelbarer musikalischer Aktion und Reaktion“ (Nimczik, 1998, S. 20; siehe auch Bialek, 2012, S. 11).

Ein umfassender Systematisierungsversuch findet sich in den Arbeiten von Herbst und Gosmann (2022) bzw. Herbst (2023). Die Autoren unterscheiden

(musizier-)didaktische, musizierpraktische und weitere musikbezogene Kompetenzbereiche künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels (),³⁵ die sich gegenseitig ergänzen (Herbst, 2023, S. 36-38; Herbst & Gosmann, 2022).

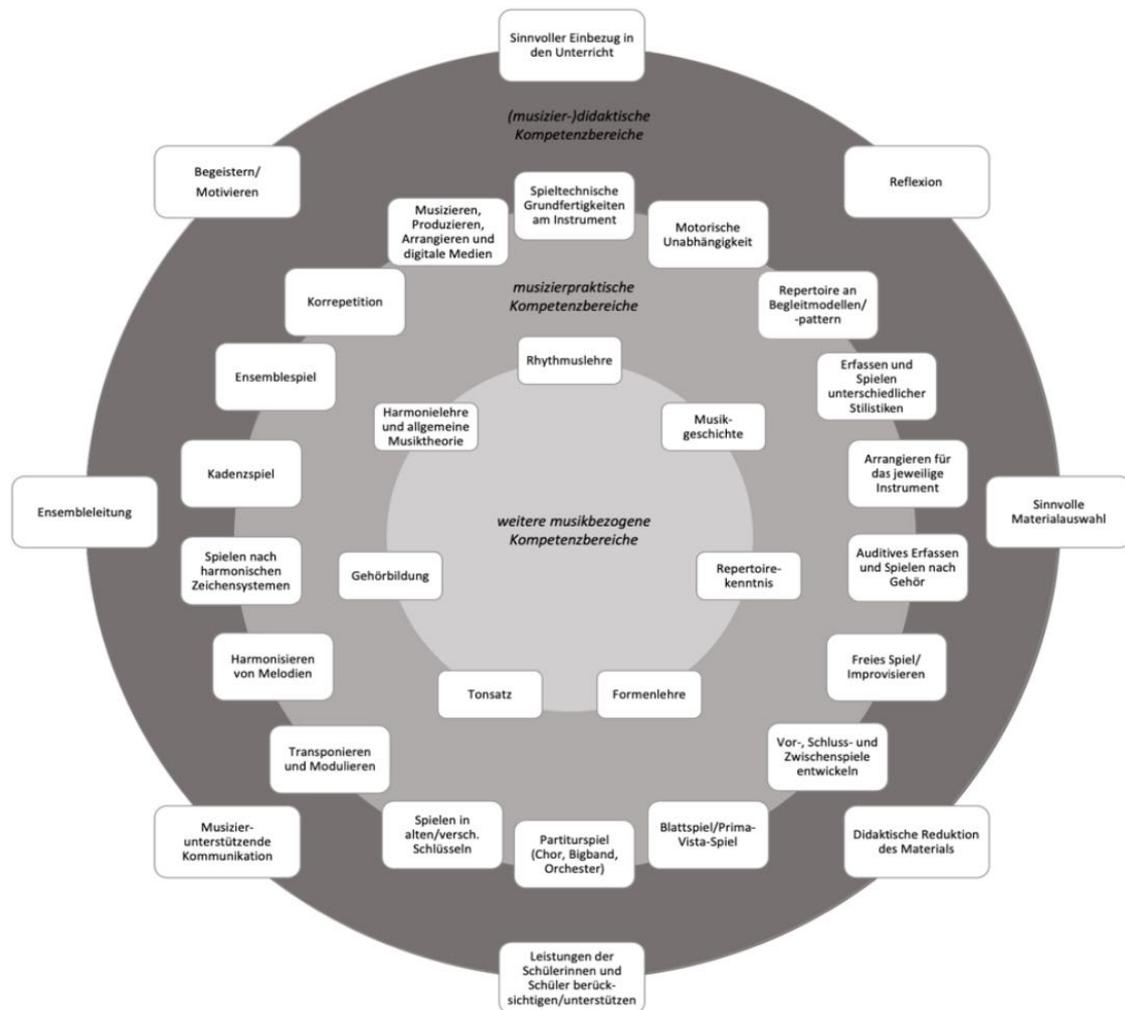


Abbildung 8: Kompetenzbereiche des künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels (aus Herbst, 2023, S. 38).

Aus der Perspektive von Lehrbüchern zum Schulpraktischen Instrumentalspiel benennt Bernd Frank dazu ergänzend in seinem Lehrbuch „Klavierimprovisation – Liedbegleitung vom Choral bis zum Popsong“ (Schott, 2007) vier wesentliche Grundfähigkeiten, die zur sogenannten improvisatorischen Liedbegleitung notwendig sind. Dazu zählen *kognitive Fähigkeiten* (Wissen, im Sinne von Sach- und Stilkenntnis), *Imaginationsfähigkeiten* (Vorstellungsvermögen), *kreativ-produktive Fähigkeiten* (improvisatorische Fähigkeiten, vor allem auch mit Bezug auf

³⁵ Siehe Abbildung 8.

die rhythmische, harmonische und melodische Gestaltungsfähigkeit) und *manuelle Fähigkeiten* (instrumental-technische Anforderungen; Spieltechnik) (Frank, 2007, S. 10). Wenn diese vier Bereiche in genügender Weise abgedeckt werden und die musizierende Person hier kompetent ist, kann nach Frank erfolgreich *Klavierimprovisation* (und auch Liedbegleitung) stattfinden.

Frank bezieht sich bei seiner Darstellung zwar explizit auf das Klavierspiel, jedoch lassen sich die vier Grundfähigkeiten zumindest in ähnlicher Weise auch auf das Gitarrenspiel abbilden. So können die *kognitiven* und *Imaginationsfähigkeiten* direkt übertragen werden, da diese in gleicher Weise beim Gitarrenspiel notwendig erscheinen. *Kreativ-produktive* und *manuelle Fähigkeiten* unterscheiden sich lediglich in den differierenden Spielweisen und musikalischen Möglichkeiten? von Tasten- und Saiteninstrumenten. Auffällig erscheint hier, dass zwar die Klavierimprovisation mit dem Ziel der Liedbegleitung im Fokus des Lehrbuchs steht, jedoch weder gesangliche Aspekte (Klassen- oder eigener Gesang) noch anleitende erwähnt werden. Diese Limitierung kann jedoch durch die Fokussierung des Lehrbuchs auf das Instrumental- oder Klavierspiel erklärt werden, der auch Tilman Jäger mit seinem Lehrbuch „Praxis Klavierbegleitung: Bausteine für Lied, Folk, Pop und Jazz“ (2008) folgt das ursprünglich als „Einführung in das schulpraktische Klavierspiel“ für den Unterricht an der Musikhochschule in München konzipiert wurde (Jäger, 2008, S. 9).

4.2.2 Curricula

KMK-Richtlinien

Die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (2019) und „Rahmenvereinbarungen zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter“ (2003) der Kultusministerkonferenz (KMK) benennen die Lernbereiche Musikpraxis, Musiktheorie, Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Musikdidaktik (KMK 2003, S. 4–5; 2019, S. 42–43).

Im Bereich Musikpraxis finden sich zahlreiche Anforderungen wieder, die nicht ausschließlich, aber auch für das Schulpraktische Instrumentalspiel einschlägig sind: So sollen Studienabsolvent*innen beispielsweise über „vielseitige

musikpraktische Fähigkeiten und künstlerisch-ästhetische Kompetenzen“ (KMK, 2019, S. 41) verfügen, um einerseits Schüler*innen „beim Erwerb eigener musikalischer Fähigkeiten zu unterstützen“ (KMK, 2019, S. 41) und andererseits selbst zum Schulpraktischen Musizieren (KMK, 2019, S. 42) befähigt zu sein. Für Schulpraktisches Musizieren (KMK, 2019, S. 42) sind die folgenden Anforderungen genannt:

- „Liedbegleitung und Improvisation in unterschiedlichen Stilen und Genres auf einem Akkordinstrument,
- Instrumentalspiel in verschiedenen Stilrichtungen,
- Anleitung musikpraktischer Arbeit auch in heterogenen Lerngruppen“ (KMK, 2019, S. 42).

Der Schwerpunkt der aufzubauenden Kompetenzen soll auf der „Liedbegleitung in verschiedenen Stilen und Genres, [der] Improvisation [und der] Demonstration formaler und struktureller Prinzipien auf einem Akkordinstrument“ (KMK, 2003, S. 4) liegen. Auch genannt werden das allgemeine Beherrschen des (schulpraktischen) Instrumentariums und einschlägige Arrangierkenntnisse (KMK, 2003, S. 5).

Um entsprechende musikpraktische Handlungen souverän im Musikunterricht umsetzen zu können, müssen weitere in den KMK-Richtlinien enthaltene Kompetenzen vorausgesetzt werden. Diese umfassen u. a. die Bereiche „Gesang und Sprecherziehung“ (KMK, 2019, S. 42; KMK, 2003, S. 4–5) sowie „Stimmbildung“ (KMK, 2019, S. 42), sowie Fertigkeiten „im Spiel mindestens eines Instruments auf einem für die entsprechende Schulart angemessenen technischen und künstlerischen Niveau“ (KMK, 2003, S. 4), „Kenntnisse von Spieltechniken und Klangmöglichkeiten sowie eigene Spielerfahrungen mit Instrumenten des schulischen Gruppenmusizierens“ (KMK, 2019, S. 42) und die „Mitwirkung in und Leitung von verschiedenen möglichst schultypischen Ensembles“ (KMK, 2019, S. 42).

Für die Musikpraxis relevante Anforderungen finden sich auch auf Ebene länderspezifischer Bestimmungen, z. B. in der Lehramtsprüfungsordnung (LPO I) des Bundeslandes Bayern. So sollen Studierende aller Schularten mit Hauptfach Musik im künstlerisch-praktischen Bereich ausgebildet werden. Neben der

Ausbildung in Ensemblearbeit und dem künstlerisch fokussierten Instrumentalspiel und Gesang wird hier auch explizit das Schulpraktische Instrumentalspiel³⁶ als Examensfach genannt (LPO I § 52 (2) LA Real-/Mittel-/ Grundschule).³⁷ Gleiches findet sich auch in der Prüfungsordnung des Didaktikfachs Musik: Im Fokus des Bereichs „Musikpraxis“ stehen laut Prüfungsanforderungen Schulpraktisches Singen und Schulpraktisches Instrumentalspiel (LPO I Drittfach, § 36, § 38).

Auch die Rahmenvorgabenverordnung der Lehramtsstudiengänge an pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (2015)³⁸ fordert ausgeprägte fachpraktische Grundlagen im Fach Musik. Dazu zählen Erfahrungen und Fähigkeiten in der künstlerischen Praxis (Produktion und Reproduktion von Musik), eine breit gefächerte Repertoirekenntnis, Erfahrungen im Leiten von Ensembles, Fertigkeiten in der Improvisation und „fundierte Fähigkeiten und Fertigkeiten im schul- und chorpraktischen Instrumentalspiel“ (RahmenVO-KM, 2015, S. 86) auf einem Akkordinstrument (RahmenVO-KM, 2015, S. 86).

Lehrpläne

Die für die universitäre Ausbildung von Musiklehrkräften formulierten Anforderungen lassen sich auch aus den Kompetenzformulierungen für Schüler*innen in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen ableiten. Hierzu erfolgte eine systematische Durchsicht von fachspezifischen Lehr- bzw. Bildungsplänen der 16 deutschen Bundesländer. Um trotz der verschiedenen Schularten eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden jeweils fachspezifische Lehrpläne der Primarstufe (Grundschule) sowie der Sekundarstufe I (teilweise Allgemeinschulen, teilweise Realschulen, teilweise Gymnasien) berücksichtigt. Lehrpläne der Sekundarstufe II wurden nicht mit einbezogen. Bei der Lehrplandurchsicht wurden gezielt Kompetenzbereiche untersucht, die inhaltlich musikpraktische Schwerpunkte setzen. Somit ist hier nicht die Rede von einer vollständigen Analyse jeglicher (jahrgangsstufenbezogener) Lehrpläne, sondern lediglich

³⁶ Akkordeon, Gitarre und Klavier werden als geeignete Akkordinstrumente angesehen und sind in der Staatsprüfung Schulpraktisches Singen und Instrumentalspiel zugelassen sind (StMUK, 2008, § 36). Ergänzend könnte noch die Ukulele hinzugefügt werden.

³⁷ Beim Lehramt für Gymnasien gibt es neben der Erweiterung durch schulische Ensemblepraxis eine explizite Nennung des Schulpraktischen Klavierspiels anstelle des Schulpraktischen Instrumentalspiels. Hier gibt es keine Öffnung für andere Harmonieinstrumente wie die Gitarre.

³⁸ Die Rahmenvorgabenverordnung der Lehramtsstudiengänge an pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wird im Folgenden mit RahmenVO-KM abgekürzt.

vom Versuch, zentrale inhaltliche Schwerpunkte, die mit der schulischen Liedbegleitung bzw. dem Schulpraktischen Instrumentalspiel in Beziehung stehen, zu identifizieren.

Die Durchsicht der Lern- bzw. Kompetenzbereiche verschiedener Lehr- und Bildungspläne zeigt, dass für die inhaltliche Ausgestaltung des Musikunterrichts über sämtliche Bundesländer hinweg musikpraktische Kompetenzen erforderlich sind, um den in den Bildungsplänen festgehaltenen musikpraktischen Anforderungen gerecht zu werden. Alle hier untersuchten curricularen Dokumente haben gemein, dass inhaltlich musikpraktische Schwerpunkte gesetzt werden (Fuchs, 2015, S. 89; siehe auch Knigge & Lehmann-Wermser, 2008, S. 62). Diese umfassen dabei im weitesten Sinne musikalische Praxis, Wahrnehmung von Musik bzw. Wissen über Musik sowie Musik in anderen Bereichen umzusetzen (Fuchs, 2015, S. 89; siehe auch Knigge & Lehmann-Wermser, 2008, S. 62). Diese Aufteilung innerhalb der Curricula spiegelt sich auch im Strukturmodell des Musikunterrichts von Fuchs (2015), die die Verbindung von Zielen des Musikunterrichts mit den benannten Arbeits- bzw. Kompetenzfeldern deutlich herausarbeitet (Fuchs, 2015, S. 90):

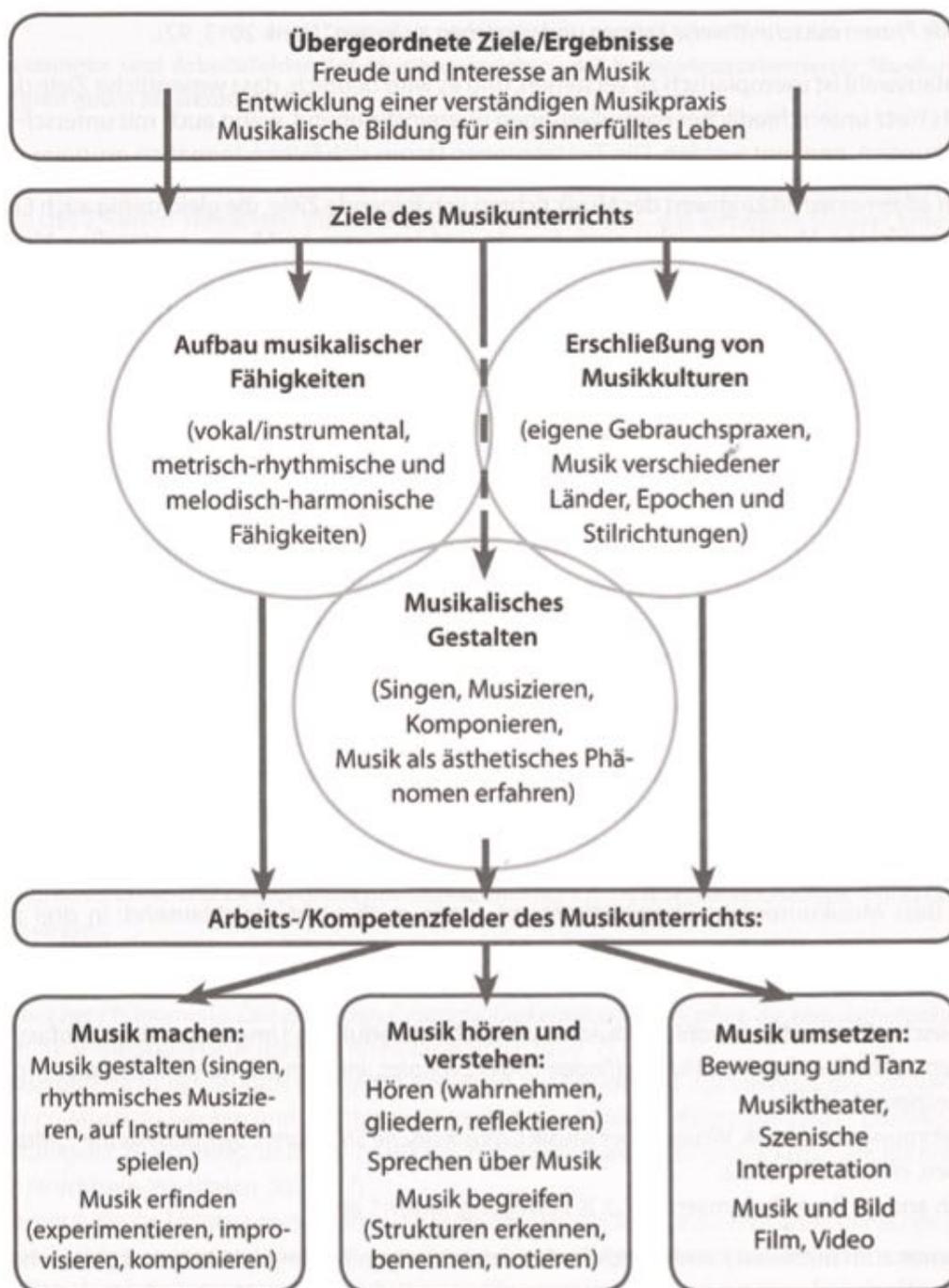


Abbildung 9: Strukturmodell des Musikunterrichts nach Fuchs (aus Fuchs, 2015, S. 90).

Betrachtet man die Kompetenzbereiche verschiedener Bildungs- und Lehrpläne³⁹, ergibt sich das folgende Bild:

In den jeweiligen Kompetenz- oder Lernbereichen finden sich ausnahmslos inhaltsbezogene Kompetenzen, die Musikpraxis im Unterricht implizieren: „Musik gestalten“ (z. B. Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016; Rahmenplan

³⁹ Siehe Anhang A: Übersicht Lehr- und Bildungspläne.

Musik Mecklenburg-Vorpommern, 2022; Fachanforderungen Schleswig-Holstein, 2015, 2018), „Musikpraxis“ (Gegenstandsbereich im LehrplanPLUS in Bayern, 2014, 2017), „Produktion“ (mit den Themengebieten Musizierpraxis, Kreativität und Schulleben) (Hamburg, 2011; siehe auch Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen 2013), „Musik machen“ (Kerncurriculum Hessen, o.J.) oder die direkte Benennung von Gesang und instrumentalem Musizieren (z. B. Rahmenplan Grundschule Rheinland-Pfalz, 2009; Fachlehrplan Sachsen-Anhalt, 2019; Lehrplan Sachsen, 2004, 2019) sind hieraus einige Beispiele. All diese Begriffe benennen auf unterschiedliche Weise gemeinsames Musizieren im Klassenraum.

So ist beispielsweise in Bayern unter dem Lernbereich Sprechen – Singen – Musizieren (Lehrplan PLUS Bayern, S. 288–291) der Aufbau eines grundlegenden Repertoires an Liedgut vorgesehen (z. B. Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016; Rahmenplan Grundschule Berlin/Brandenburg/Bremen/Mecklenburg-Vorpommern, o.J.). Zudem sollen Begleitformen und instrumentenspezifische Spieltechniken (z. B. Bildungsplan Hamburg, 2011; Kerncurriculum Hessen, o.J.) an Schüler*innen vermittelt werden. In Baden-Württemberg stellt beispielsweise „der Bereich „Musik gestalten“ mit vokalem und instrumentalem Musizieren und mit musikbezogenem Handeln“ (Lehrplan Baden-Württemberg, S. 13) einen Schwerpunkt dar. Explizit aufgeführt werden hierbei unter anderem das Singen in verschiedenen Besetzungen, instrumentales Musizieren mit einfachen Spieltechniken und das Begleiten von leichten Musikstücken mit Körper- oder Schulinstrumenten (Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016, S. 13–16). Genauso werden „[m]usikalische Entwicklungsprozesse [...] in besonderem Maße von der Begleitung und Förderung durch die Lehrkraft geprägt. Ihr Vorbild im Singen und Musizieren regt die Schülerinnen und Schüler zur Verbesserung der eigenen Sing- und Musizierqualität an“ (Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016, S. 16). Weiter zu nennen ist beispielsweise der Hamburger Bildungsplan, der unter dem vagen, nicht nur musikpraktisch zu denkenden Begriff „Produktion“ explizit die Musizierpraxis aufführt. Diese umfasst Tätigkeiten des praktischen Musizierens wie Singen, instrumentales Musizieren, Bewegung und Musik und auch Musik erfinden (Bildungsplan Hamburg, 2011). Deutlich wird der musikpraktische Bezug der einzelnen Dokumente: Musikpraxis kann so neben weiteren Bereichen als wesentliches Element des Musikunterrichts gedeutet werden.

Es gibt übergeordnet keine nennenswerten Unterschiede zwischen Dokumenten der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Die Inhalte in der Sekundarstufe bauen (logischerweise) auf denen der Grundschule auf und führen diese stets in konsequenter Weise fort: Die grundlegenden Lern- und Kompetenzbereiche bleiben, zumindest in musikpraktischer Hinsicht, gleich. Diese Vielzahl an Kompetenzen, die an Schüler*innen in sämtlichen Schularten vermittelt werden sollen, stellen zahlreiche Anforderungen an Lehrkräfte. Um diesen Ansprüchen für Schüler*innen gewinnbringend gerecht zu werden, sind zumindest elementare „Grundfertigkeiten im Singen und Instrumentalspiel“ (Schellberg, 2005, S. 91) für Anwendungen im Bereich der Liedbegleitung sinnvoll und notwendig. So ist schlüssig, dass die unterrichtende Lehrkraft entsprechend gut ausgebildete vokale, spieltechnische, methodische und ästhetische Expertise benötigt.

4.2.3 Weitere Quellen

Weitere Perspektiven für eine mögliche Konzeptualisierung des Schulpraktischen Instrumentalspiels (oder Schulpraktischen Musizierens) eröffnen die Richtlinien des Wettbewerbs „Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel“ der Hochschule für Musik Weimar. In dessen Ausschreibungstext werden Kriterien geschildert, die beim Liedbegleiten mit dem Klavier, hier auch als Liedspiel bezeichnet, erfüllt werden müssen. Dazu zählen unter anderem improvisatorische Fähigkeiten (wie z. B. Transposition), stilistische Authentizität des Gespielten, die Eignung des Spiels für schulischen Klassengesang sowie die Balance von Klavierspiel und Gesang, rhythmisches Timing und die Qualität der Bezüge der Vor-, Zwischen- und Nachspiele zum jeweiligen Lied (HfM Weimar, 2021). Eben jene Anforderungen können auch als Richtlinien des Schulpraktischen Instrumentalspiels betrachtet und dementsprechend leicht vom Klavier- auf das Gitarrenspiel übertragen werden.

4.3 Fazit

Zusammenfassend soll nun ein strukturierter Katalog von literaturbasiert ausgemachten Anforderungen bzw. Kompetenzfacetten zum Schulpraktischen Instrumentalspiel vorgestellt werden. Diese sollen im Folgenden allgemein für das instrumentenunabhängige Schulpraktische Instrumentalspiel formuliert werden. In Anlehnung an Blömeke et al. (2015a) und Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann (2022) strukturiert diese Arbeit die gesichteten Kompetenzfacetten aus kompetenztheoretischer Perspektive: So konnten durch die Literatursichtung die analysierten Anforderungen und Kompetenzbereiche für das Schulpraktische Instrumentalspiel in systematischen Kategorien ausgemacht und zusammengefasst werden: musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen⁴⁰, kognitive Kompetenzen, perzeptive Kompetenzen sowie „musikleitende“ Kompetenzen.

4.3.1 Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen

Innerhalb der gesichteten Literatur finden sich zahlreiche musikpraktisch-künstlerische Anforderungen und Kompetenzfacetten. Diese können in die drei Bereiche vokale Fertigkeiten, instrumentale Spielfertigkeiten und -techniken auf einem Akkordinstrument unterteilt werden. Zusätzlich gefordert wird jeweils eine flüssige, unabhängige Ausführung von Gesang und Begleitspiel im Sinne von Balance und Koordination der genannten Komponenten.

- Instrumentale Fertigkeiten umfassen dabei beispielsweise die Anwendung von Begleitpatterns (z. B. Steiner, 2012, S. 20, 148; Herbst, 2023, S. 38ff.), die rhythmisch stabil umgesetzt werden sollten (Pöcksteiner, 2018, S. 61),

⁴⁰ Inwieweit oder ob schulisches Musizieren im Klassenverband als künstlerisch bezeichnet werden kann, ist fraglich. Schulpraktisches Instrumentalspiel kann durchaus als künstlerische Disziplin angesehen werden (siehe z. B. den Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel an der Hochschule für Musik in Weimar), zudem können bei entsprechend ausgeprägten musikpraktischen Kompetenzen durchaus Begleitungen mit künstlerischem Anspruch im Musikunterricht eingesetzt werden. Dass rudimentär ausgeführtes Schulpraktisches Instrumentalspiel dagegen zwar eindeutig in den Bereich „Musikpraxis“ fällt, aber künstlerischen Ansprüchen in der Regel nicht gerecht wird, steht außer Frage. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden in Anschluss an Puffer (2021) musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten in dieser Form benannt, auch wenn sich der Autor hier einer möglichen Diskrepanz bewusst ist.

die Fähigkeit zum Spiel nach Akkordsymbolen (z. B. Uhl et al., 2021, S. 121; Blum, 2021, S. 23); die flexible Veränderung des eigenen Spiels, beispielsweise in Form von Reduktion, Improvisation oder Transposition (z. B. Seipel, 2013, S. 225; Wagner, 2018, S. 148; Steiner, 2012, S. 20; Herbst, 2023, S. 38ff.; KMK, 2019, S. 42; HfM Weimar, 2021; Pöcksteiner, 2018, S. 62) oder im allgemeinen die verwendete Spieltechnik (z. B. Herbst, 2023, S. 38; Blum, 2019, S. 34; Bildungsplan Hamburg, 2011; Frank, 2007; Jank, 1996, S. 7).

- Vokale Fertigkeiten zeigen sich in der sicheren Ausführung entsprechender Fertigkeiten (z. B. Steiner, 2019, S. 91; 2012, S. 185; Jank, 1996, S. 7; KMK, 2019, S. 42; KMK, 2003, S. 4–5) sowie darin, stilgerecht (vor-) zu singen (z. B. Stamm, 2017; S. 115; Puffer, 2021, S. 19).
- Unabhängigkeit, Balance und Koordination von Spiel und Gesang zeigen sich in der reibungslosen und flüssigen Koordination von Gesang und eigenem Instrumentalspiel (z. B. Steiner, 2012, S. 20, 145; Blum, 2019, S. 34; Puffer, 2021, S. 19). Als eine Voraussetzung dafür kann motorische Unabhängigkeit (Herbst, 2023, S. 38) angeführt werden.

Musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten werden dabei als Basis für weitergehende Handlungen auf Grundlage anderer Kompetenzbereiche gesehen (Steiner, 2019, S. 91) und entsprechend dargestellt (Herbst, 2023, S. 38). Herbst (2023) führt beispielsweise Handlungen wie „Transponieren und Modulieren“ (Herbst, 2023, S. 38) sowie „Kadenzspiel“ (Herbst, 2023, S. 38) oder das Entwickeln von Vor-, Zwischen-, oder Nachspielen (Herbst, 2023, S. 38) neben klar musikpraktischen Kompetenzen wie „Motorische Unabhängigkeit“ (Herbst, 2023, S. 38) oder „Spieltechnische Grundfertigkeiten am Instrument“ (Herbst, 2023, S. 38) unter „musizierpraktische Kompetenzbereiche“ (Herbst, 2023, S. 38) an. Aus kompetenztheoretischer Perspektive im Kontext des Rahmenmodells werden in der vorliegenden Arbeit diese Anforderungen den Kompetenzbereichen „musikpraktisch-künstlerisch“ und „kognitiv“ zugeordnet.

4.3.2 Kognitive Kompetenzen

Kognitive Kompetenzen im Sinne von Professionswissen (vgl. dazu Kap. 2.1) adressieren in Hinblick auf Schulpraktisches Instrumentalspiel jene Dispositionen, die zur gelingenden Umsetzung Schulpraktischen Instrumentalspiels im Musikunterricht relevant erscheinen. Dazu zählen in Bezug auf das Schulpraktische Instrumentalspiel u. a.:

- eine geeignete Liedauswahl bzw. die Verwendung von geeignetem Liedrepertoire (LehrplanPLUS, 2014, S. 288–291),
- stilistisches Wissen (z. B. KMK, 2019, S. 42; HfM Weimar, 2021),
- musiktheoretisches Wissen im Sinne von allgemeiner Musiklehre und Tonsatz (z. B. Steiner, 2012, S. 20; Blum, 2019, S. 34; Herbst, 2023, S. 38),
- Wissen über eigene Reflexion (Herbst, 2023, S. 38),
- instrumentenspezifisches und stimmphysiologisches Wissen (z. B. KMK, 2019, S. 42; 2003, S. 4–5; Frank, 2007, S. 10)
- Wissen über methodisch-didaktisch begründete Handlungen (z. B. Steiner, 2019, S. 91–92) in Hinblick auf Zielsetzungen (z. B. Steiner, 2019, S. 91–92; 2021, S. 37; Wagner, 2018, S. 148).

Darunter fallen ergänzend solche Wissensbestände, die aufgrund methodisch-didaktischer Entscheidungen Wissen für eine mögliche Ausführung solcher Handlungen voraussetzen. Dazu zählen beispielsweise Wissen über Reduktion, Transposition, Improvisation oder für die Schule angepasstes Arrangieren (Steiner, 2012, S. 20). Diese Wissensbestände sind zur Förderung des Übe- bzw. Lernprozesses von Schüler*innen grundlegend. Ergänzend muss Wissen über eine spezielle gruppenspezifische Aufbereitung des musikpraktischen Lerngegenstands genannt werden (z. B. in Form von u. U. spontaner Reduktion oder schulspezifischem Arrangieren). Diese Kompetenzen können als Voraussetzung für flexibles bzw. adaptives Unterrichten gelten (Seipel, 2013, Steiner, 2021).

4.3.3 Perzeptive Kompetenzen

Perzeptive Kompetenzen adressieren unter anderem inneres Vorstellungsvermögen sowie multisensorische, also auditive und visuelle Wahrnehmung, beispielsweise im Sinne der Fähigkeit zu analytischem oder diagnostischem Hören (z. B. Herbst, 2023, S. 38–39; Blum, 2021, S. 26–27; Puffer, 2021, S. 19; Bialek, 2012, S. 23; Jank, 1996, S. 7). Dieser Kompetenzbereich scheint für Schulpraktisches Instrumentalspiel genauso relevant zu sein (Bialek, 2012, S. 23; Herbst, 2023, S. 38–39) wie musikpraktisch-künstlerische und kognitive Kompetenzen. Betrachtet man Musikunterricht mit Bezug auf Bromme (1992) als das Lösen von Problemen bzw. das begründete Umsetzen von Handlungsentscheidungen, fällt der Wahrnehmungsfähigkeit im Sinne von z. B. Selbstwahrnehmung und der Fähigkeit diagnostisch zu hören ein besonderes Gewicht zu. Auch hier muss allerdings betont werden, dass perzeptive Fähigkeiten aus kompetenztheoretischer Sichtweise nur dann gewinnbringend angewandt werden können, wenn diese auf oder zur Grundlage von weiteren Kompetenzbereichen eingesetzt werden, beispielsweise im „auditive[s] Erfassen und Spielen nach Gehör“ (Herbst, 2023, S. 38).

4.3.4 „Musikleitende“ Kompetenzen

„Musikleitende“⁴¹ Kompetenzen (Steiner, 2019; Blum, 2019) adressieren sämtliche Prozesse musikalischer Organisation vor, während oder nach dem Musizieren, die Anleitung heterogener Schüler*innengruppen oder Ensembles in verschiedenen Besetzungen sowie die Kommunikation innerhalb des Musizierprozesses als auch mit der musizierenden Gruppe (z. B. Herbst, 2023, S. 38, 41; KMK, 2019, S. 42; Jank, 1996, S. 7; Puffer, 2021, S. 19). Diese Kompetenzen

⁴¹ Der Begriff „musikleitend“ wurde aus der Literatur (Steiner, 2019; Blum, 2019) übernommen, bedarf jedoch nach Ansicht des Autors eines kritischen Kommentars: „Musikleitend“ könnte implizieren, dass in diesem Kompetenzbereich Anforderungen zusammengefasst werden, die aus der Musik heraus geleitet werden. Der Aspekt der Anleitung bzw. Gruppenleitung (u. U. auch im Sinne von Chor- bzw. Orchesterleitung) geht aus dem Terminus „musikleitend“ nicht eindeutig hervor. Da es sich um eine literaturbasierte Zusammenstellung handelt, wird dennoch der aus der Literatur übernommene Begriff beibehalten. Um diese potenzielle Verständnisschwierigkeit jedoch anzudeuten, wird er in Anführungszeichen gesetzt.

dürfen dabei nicht verwechselt werden mit (Allgemein-)Pädagogischen Kompetenzen, die ebenfalls organisatorische Elemente im Klassenzimmer adressieren (wie Classroom-Management). Sie beziehen sich ausschließlich auf musikalische Tätigkeiten und müssen ergänzend zu pädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften ausgeführt werden. Anleitung von musizierenden Gruppen bzw. von musikpraktischer Arbeit in verschiedenen heterogenen Umfeldern (KMK, 2019, S. 42) nimmt innerhalb des Schulpraktischen Instrumentalspiels einen gewichtigen Anteil ein, der nicht vernachlässigt werden darf – auch wenn man sich häufig auf die namensgebende Umsetzung des Schulpraktischen Instrumentalspiels im Sinne von musikpraktisch-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten fokussiert (Steiner, 2019, S. 37).

4.3.5 Zusammenfassung

Da mehrere hier aufgeführte Anforderungen verschiedene Bereiche adressieren können, wurden die jeweiligen Anforderungen aus pragmatischen Gründen zunächst der jeweils am besten passenden Kategorie zugeordnet. Genauso ist zentral, dass die verschiedenen Anforderungsbereiche gleichgewichtig zu werten sind bzw. keine Rangfolge beabsichtigt ist. Trotzdem muss betont werden, dass beispielsweise musikleitende Kompetenzen grundsätzlich auch musikpraktisch-künstlerisch, kognitiv oder perzeptiv gedeutet werden können bzw. solche Aspekte einschließen können. So finden sich „musikpädagogische“ Anforderungen in sämtlichen Bereichen wieder, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die genannten Bereiche in Wechselwirkung zueinander stehen und sich entsprechend gegenseitig beeinflussen: So kann beispielsweise auf der Grundlage analytischen Hörens, eine perzeptive Kompetenz, und (kognitiven) Wissens über verschiedene Methoden eine adaptiv veränderte Spielweise gewählt werden, also eine musikalische Praxis, die entsprechende musikpraktisch-künstlerische Kompetenz voraussetzt – mit dem Ziel Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen.

Hauptkategorien	Subkategorien
Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Vokale Fertigkeiten - Instrumentale Spielfertigkeiten und -techniken - Fähig- bzw. Fertigkeit zur Unabhängigkeit, Balance und Koordination von Spiel, Gesang und musikleitenden Aktivitäten
Kognitive Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Wissen über Liedauswahl/-repertoire - Stilistisches Wissen - Musiktheoretisches Wissen - Instrumentenspezifisches Wissen - Stimmphysiologisches Wissen - Wissen über gruppenspezifische Aufbereitung - Wissen über spieltechnische Anpassungen, wie Reduzieren, Reagieren, Arrangieren, Transponieren, Improvisieren, Vom Blatt spielen - Reflexionsfähigkeit und reflexive Haltung
Perzeptive Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Inneres Vorstellungsvermögen (z. B. für Tonhöhen, Klangfarben, ...) - Fähigkeit zur Eigen- und Fremdwahrnehmung (multisensorisch) - Fähigkeit zum analytischen und diagnostischen Hören
„Musikleitende“ Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeiten und Fertigkeiten zur musikbezogenen Anleitung heterogener Gruppen (z. B. Schulensemble, musizierende Klasse) - Fähigkeit zur musikalischen Organisation (vor/während/nach dem Musizieren) - Fähigkeit zur musikbezogenen Kommunikation, auch gestisch, mimisch, nonverbal

Tabelle 1: Systematische Darstellung der literaturbasierten Anforderungen und Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel (eigene Darstellung).

B Empirie

5 Forschungsfragen

„Lehramtsstudierende schätzten die didaktisch-methodische Ausbildung, Schulpraktika und das Schulpraktische Klavierspiel als die wichtigsten Veranstaltungen ein“ (Bastian, 1995, S. 105). Über eine entsprechende Einschätzung des Schulpraktischen Gitarrenspiels liegen bislang keine Informationen vor, was damit zusammenhängen mag, dass das Klavier traditionell als „das ideale Instrument für die Schule“ (Niessen, 2007, S. 34) angesehen wird. Angesichts der weiten Verbreitung der Gitarre als Begleitinstrument gerade im Bereich der Grundschulen und der Sekundarstufe I erscheint es notwendig, einen Katalog an Kompetenzfacetten für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit Gitarre zu erarbeiten. Dabei soll die vorfindliche Literatur empirisch um die Perspektive von pädagogischen Praktiker*innen ergänzt und der Katalog der notwendigen Kompetenzen für den Bereich der Gitarre weiter ausgearbeitet werden.

Für die empirische Untersuchung der Arbeit stellen sich somit die folgenden Fragen:

- Welche Anforderungen bzw. Kompetenzfacetten stellen sich beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre bzw. der schulischen Liedbegleitung mit der Gitarre an die ausführende Lehrkraft?
- Wie lassen sich professionelle Kompetenzen für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit Gitarre theoretisch modellieren?

6 Methodisches Vorgehen

6.1 Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit folgt einem zweiteiligen methodischen Ansatz: Zunächst wurden im Rahmen einer Literaturanalyse verschiedene Textsorten systematisch hinsichtlich ihrer Aussagen zu Anforderungen oder notwendigen Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel gesichtet und strukturiert. Die Sichtung der Literatur diente als Grundlage für das Erstellen einer vorläufigen Kompetenzmodellierung für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit Gitarre.⁴² Im Sinne eines bottom-up-Verfahrens (Edmondson & House, 2011, S. 36 f.) soll die auf der vorangegangenen Literaturlarbeit basierende Modellierung durch den Einbezug musikpädagogischer Praktiker*innen in Form von Expert*inneninterviews (Meuser & Nagel, 1991; Helfferich, 2011; Bogner et al., 2005; Niebert & Gropengießer, 2014) validiert und ergänzt werden.

Um direkte und differenzierte Einblicke in potenzielle Dispositionen und situationsspezifische Fähig- und Fertigkeiten aus Praktiker*inennsicht zu erhalten, wurden Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel an Universitäten und Hochschulen in Einzelinterviews befragt. Der dafür entwickelte Interview-Leitfaden basiert maßgeblich auf durch die Literaturlarbeit begründetem Vorwissen. Da Lehrkräfte und Dozierende aufgrund ihres täglichen Umgangs mit der Domäne Schulpraktisches Instrumentalspiel über „spezifische[s] Wissen“ (Helfferich, 2011, S. 163) verfügen, konnten diese im Kontext der Befragung als Expert*innen angesehen werden.

Aufgrund der heterogenen Berufsausbildungen und Lehrtätigkeiten der Expert*innen fiel die Entscheidung auf Einzelinterviews und gegen Gruppeninterviews, um allen Interview-Partner*innen eine gleiche Ausgangssituation zu ermöglichen, unabhängig von anderen Teilnehmer*innen der Studie. Gleichzeitig bestand so die direkte Möglichkeit zu Nachfragen (Niebert & Gropengießer, 2014, S. 124).

Die Daten der Expert*inneninterviews wurden gemäß den Vorgaben der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Die Entscheidung für diese Auswertungsstrategie erfolgte

⁴² Siehe dazu Kapitel 3 und Kapitel 4.

auf Grund des prägenden Einbezugs der Literaturlarbeit. Die im ersten Teil des Projekts erarbeitete theoretische Modellierung bildet einen klaren heuristischen Rahmen, der in Form deduktiver a-priori-Kategorien in die Arbeit einfließt und daran anschließend induktiv ergänzt wird. Aufgrund dessen bot sich deduktives Kodieren an, weswegen der freiere Ansatz der Grounded Theory Methodology verworfen wurde. Die Wahl für die Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) gegenüber anderen Verfahren (z. B. Mayring, 2015) erfolgte auch aufgrund der Tatsache, dass Kuckartz und Rädiker (2022) vorsehen, längere Zeit am ursprünglichen Datenmaterial zu analysieren, wodurch die Analyse durch eine große Nähe zu diesem geprägt ist. Kuckartz und Rädiker (2022) strukturieren zwar den Arbeits- und Analyseprozess der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, geben dabei aber Raum für freie Anpassungen der Prozesse. So ermöglicht diese Methode die Verbindung deduktiver und induktiver Auswertungsverfahren. Ziel ist eine gegenüber der Literatursichtung erweiterte und ausdifferenzierte Modellierung professioneller Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel.

Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (nach Kuckartz & Rädiker, 2022)

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist eine Variante der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Neben dieser Form der Datenanalyse beschreiben die Autoren die evaluative qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 157ff.) sowie die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 176 ff.). Sämtliche Formen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) folgen den grundsätzlichen Schritten *Textarbeit und Datenexport*, der *Bildung von Kategorien*, dem *Kodieren von Daten*, der *Analyse der kodierten Daten* sowie der *Darstellung von Ergebnissen* (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 106). Diese Schritte werden dabei jeweils in Einklang und im Abgleich mit dem Forschungsinteresse bzw. den Forschungsfragen ausgeführt und können, einem spiralförmigen, sequenziellen Prinzip folgend, im Lauf des Analyse- und Erkenntnisprozesses mehrfach angewandt werden. Hierbei ist hinzuzufügen, dass die einzelnen Phasen nicht strikt voneinander getrennt durchgeführt und betrachtet werden können (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 106). Die vorliegende Arbeit folgt den Phasen der inhaltlich

strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132ff.):

- Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

Im Anschluss an die Datenerhebung und die Erstellung des Transkripts wurden Fallzusammenfassungen der Interviews angefertigt. Diese fokussierten sich auf die Forschungsfrage, also darauf, welche Anforderungen sich beim Schulpraktischen Instrumentalspiel aus Sicht der jeweiligen Lehrkraft stellen. Ergänzend wurden hier und auch bei weiteren Phasen Memos verfasst, die Gedanken, Ideen und Erkenntnisse im Zuge der initiierenden Textarbeit festhielten.

- Phase 2: Hauptkategorien entwickeln

Die verwendeten Hauptkategorien wurden aufgrund der Literatursichtung und -analyse a-priori, also deduktiv, gebildet und als erster Bezugsrahmen in der Auseinandersetzung mit den Daten herangezogen.

- Phase 3: Daten mit Hauptkategorien codieren

Im Anschluss an die Entwicklung der Hauptkategorien wurde das Datenmaterial mit diesen kodiert. Um bei etwaigen Unklarheiten bzw. Schwierigkeiten innerhalb der Interviews gegensteuern bzw. rückfragen zu können, erfolgte dieser Schritt relativ zeitnah nach der Erhebung und Transkription der einzelnen Interviews. Dabei war auffällig, dass zahlreiche Textstellen nicht eindeutig nur einer Hauptkategorie zugewiesen werden konnten, sondern hier Überschneidungen zwischen den verschiedenen Anforderungsbereichen bestehen. Da „innerhalb einer Textstelle mehrere Hauptthemen und Subthemen angesprochen“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S: 134), werden können, kann es als unproblematisch angesehen werden, wenn „einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugeordnet werden“ (Kuckart & Rädiker, 2022, S. 134).

- Phase 4: Induktiv Subkategorien bilden

Im Anschluss an die Setzung der Hauptkategorien wurden diese in Subkategorien ausdifferenziert. Dabei wurde zu Beginn entgegen der Empfehlung von

Kuckartz und Rädiker (2022, S. 138) mit deduktiv gebildeten Subkategorien gearbeitet. Diese wurden analog zu Phase 2 aufgrund der Literatursichtung gebildet. Alle Regeln zur Anwendung von Haupt- und Subkategorien wurden in einem Kodierleitfaden zusammengestellt.⁴³

- Phase 5: Daten mit Subkategorien codieren

Die gebildeten Subkategorien wurden in mehreren aufeinanderfolgenden Kodierungen auf die Daten angewandt. Ergänzend erfolgte eine induktive Subkategorienbildung, die losgelöst vom bisherigen Kategoriensystem durchgeführt wurde. Die beiden Kategoriensysteme (induktiv und deduktiv) wurden anschließend in ein Kategoriensystem verschmolzen, das dann nochmals auf alle transkribierten Interviews angewendet wurde.⁴⁴

- Phase 6: Einfache und komplexe Analysen

Nach mehreren Kodiervorgängen durch den Autor sowie Zweitkodierungen der Hauptkategorien und exemplarisch ausgewählter Subkategorien durch insgesamt drei Personen erfolgten systematische Analysen der gewonnenen Daten in Hinblick auf Zusammenhänge und Häufigkeiten. Dazu wurden zu Beginn in Abgleich mit formulierten Memos aus den vorangegangenen Arbeitsschritten Datenstrukturen und Häufigkeiten von Kategorien analysiert. Im Anschluss erfolgte eine kategorienbasierte Analyse entlang der Haupt- und Subkategorien, die Anforderungen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre thematisieren. In daran anschließenden Schritten wurden dann Analysen der Zusammenhänge von verschiedenen Ober- und Subkategorien vorgenommen, um Verhältnisse einzelner Anforderungsbereiche zueinander im Sinne der kompetenztheoretischen Rahmung der Arbeit herauszuarbeiten.

⁴³ Siehe Anhang D.

⁴⁴ Siehe Anhang D.

- Phase 7: Ergebnisse verschriftlichen und Vorgehen dokumentieren

Parallel bzw. jeweils im Anschluss an die einzelnen Analyseformen der Daten entstand der Ergebnisbericht. Dabei wurde unter anderem versucht, mit strukturierenden Grafiken Zusammenhänge innerhalb der Daten herauszuarbeiten (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 155).

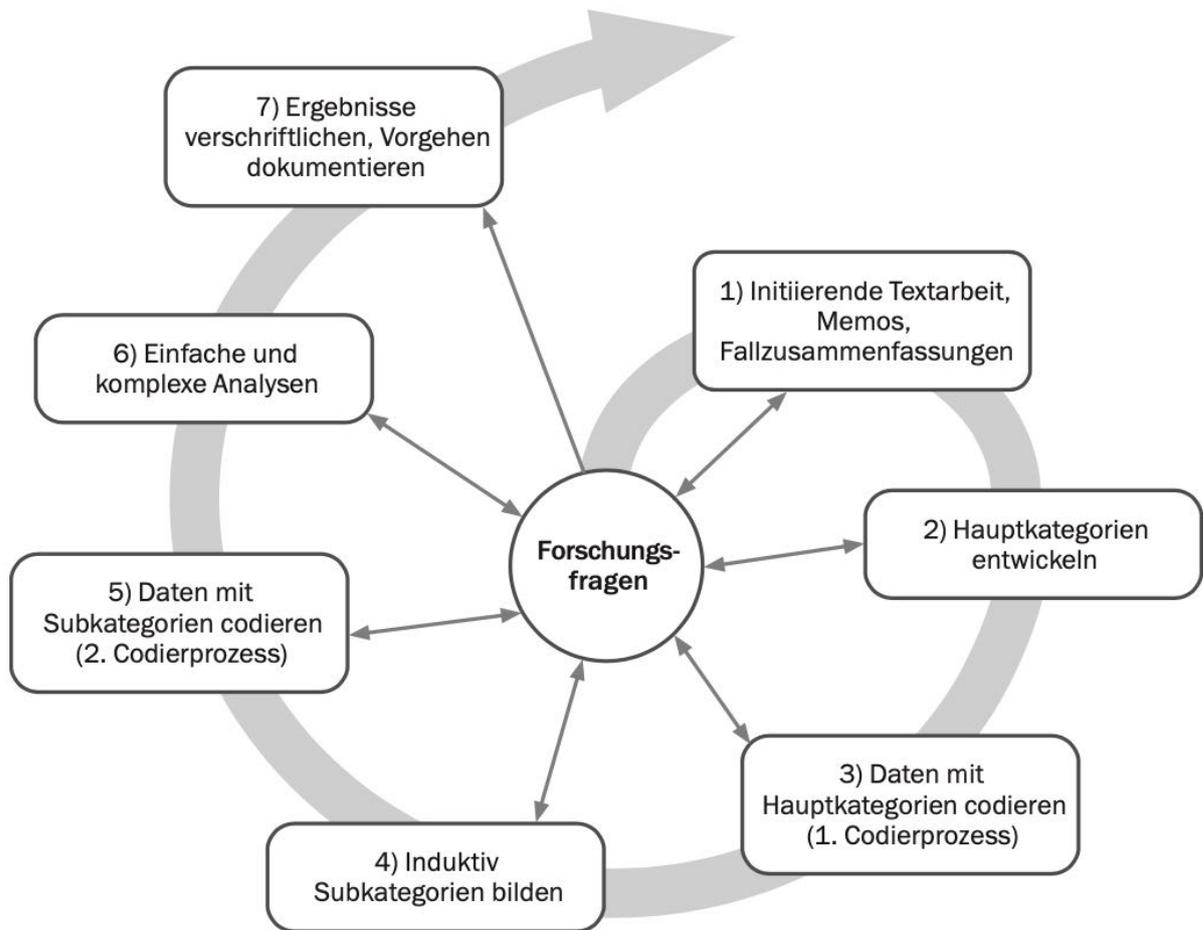


Abbildung 10: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen nach Kuckartz und Rädiker (aus Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132).

Im Sinne einer hermeneutischen Spirale, in der die inhaltlich strukturierend qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) angelegt ist, wiederholten sich vor allem die im Vorfeld beschriebenen Phasen drei bis sechs. Dabei wurden vor

allem Phase 3⁴⁵ und Phase 5⁴⁶ um im Zuge einer starken Fokussierung des Erkenntnisinteresses auf notwendige und zugrunde liegende Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre mehrfach wiederholt.

Dabei konnte festgestellt werden, dass durch die mehrfachen Kodiervorgänge eine ständige inhaltliche Verdichtung der Konzepte, die mit Hilfe des Kategoriensystems abgebildet wurden, stattfand. Zu diesem Zwecke wurden die vorliegenden Interviews mehrmals unter verschiedenen Gesichtspunkten kodiert und ausgewertet. Die jeweiligen Auswertungen hatten dabei inhaltlich Zusammenfassungen der Daten in Hinblick auf Kompetenzfacetten und Anforderungen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre zum Ziel.

Gütekriterien

Qualitative Forschung im Allgemeinen sowie die hier angewendete inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) stehen vor der Herausforderung, dass sich Gütekriterien der quantitativen Forschung (Reliabilität, Validität und Objektivität) nicht eins zu eins übertragen bzw. nutzen lassen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 239). Statistische Strategien zur Überprüfung, ob die Gütekriterien eingehalten wurden, lassen sich meist aufgrund von zu geringen Stichproben nicht anwenden (Mayring, 2015, S. 124). Dennoch möchte die Arbeit die für den Forschungsprozess notwendige Transparenz und Offenheit einhalten.

In der qualitativen Forschung kann als ein Gütekriterium die sogenannte Intercoder-Reliabilität⁴⁷ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 244) bzw. Intercoder-Übereinstimmung gemessen werden. Hierbei ergibt sich mit Blick auf das vorliegende Forschungsprojekt jedoch die Schwierigkeit, dass Einzelforscher*innen dies nur bedingt umsetzen können. So kann zwar das Kodiervorgehen selbst auf Objektivität und Reliabilität überprüft werden, jedoch erscheint dies für die Erstellung und Überprüfung eines Kodierleitfadens, bestehend aus deduktiven und induktiven Kategorien, kaum geeignet (Kuckartz, 2018, S. 206; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 239ff.; Kenner, 2021, S. 101–102). Reliabilität kann dennoch durch eine

⁴⁵ Siehe Abbildung 11.

⁴⁶ Siehe Abbildung 11.

⁴⁷ Intercoder-Reliabilität meint, dass Daten von mehreren Personen kodiert werden, um zu überprüfen, ob Übereinstimmung in der Anwendung von Kategorien besteht (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 244).

„Explikation in doppelter Hinsicht“ (Flick, 2021, S. 492) gesichert werden, die „ein möglichst hohes Maß an Überprüfbarkeit her[...]stellt“ (Flick, 2019, S. 492 in Kenner, 2021, S. 101). Dieser Vorgang erfordert einerseits eine genaue Dokumentation des Forschungsprozesses, andererseits soll die Zusammenstellung der Stichprobe dargelegt werden (Flick, 2021, S. 492).

So kann der schrittweise und stichprobenartige Einbezug anderer Forscher*innen sowie der befragten Peers zur Güte der Forschungsarbeit beitragen, sowie das Kodieren in zeitlich versetzten Abschnitten (Intra-Coder-Reliabilität, Mayring, 2015, S. 124). Kuckartz und Rädiker (2022, S. 258) verweisen auf eine Checkliste⁴⁸, um „Transparenz und Auditierbarkeit“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 258) zu erhalten.

⁴⁸ Siehe Kapitel 6.2.5.

6.2 Durchführung der Untersuchung

6.2.1 Interviewleitfäden

Im Anschluss an die Ergebnisse der Literatursichtung wurden Leitfäden für die Datenerhebung in Form von Expert*inneninterviews vorbereitet (Meuser & Nagel, 1991; Helfferich, 2011; Bogner et al., 2005; Niebert & Gropengießer, 2014). Expert*inneninterviews eignen sich hier in besonderer Weise, da das Hauptinteresse eher inhaltlicher Dimension ist und weniger in der Rekonstruktion liegt (Helfferich, 2011, S. 39). Durch den Einbezug zweier verschiedener Statusgruppen (schulische Musiklehrkräfte und Dozent*innen, die an Hochschulen schulpraktisches Gitarrenspiel unterrichten) entstand die Notwendigkeit, zwei jeweils angepasste Varianten des Interview-Leitfadens zu erstellen.

In einem ersten Schritt erfolgte auf Grundlage der in der Literatursichtung identifizierten inhaltlichen Schwerpunkte die Konzeption eines Fragenkatalogs. Dieser wurde anschließend im musikpädagogischen Forschungskolloquium der Universität Augsburg⁴⁹ diskutiert, sodass Abwägungen, Zuordnungen und Reduktionen auf für das Erkenntnisinteresse relevante Hauptfragen (Helfferich, 2011, S. 182) vorgenommen wurden. Darauf basierend wurde für jede Statusgruppe ein Leitfaden entworfen, welche am 17. Juni 2022 bei einem Treffen des Kölner Methodenkolloquiums⁵⁰ vorgestellt und diskutiert wurden. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass die gestellten Fragen zielführend sind, im Sinne der Interviewführung und des Gesprächsverlaufs jedoch eine kleine Umstrukturierung und Einteilung der Fragen in vier umfassendere Überpunkte sinnvoll erschien, um flexibler reagieren zu können, wenn im Verlauf des Interviews noch ausstehende Fragen bereits angesprochen werden. Der daraus resultierende Leitfaden fragt somit die folgenden Bereiche ab:

⁴⁹ Im Folgenden wird dieses Kolloquium, welches sich aus musikpädagogisch tätigen Wissenschaftlern und Doktorand*innen des Lehrstuhls für Musikpädagogik der Universität Augsburg zusammensetzt, verkürzt als Forschungskolloquium bezeichnet.

⁵⁰ Das Kölner Methodenkolloquium ist ein Zusammenschluss von qualitativ forschenden Musikpädagog*innen, welche in vierteljährlichen Treffen an der Hochschule für Musik und Tanz Köln verschiedene Fragestellungen und Forschungsprojekte diskutieren. In Hinblick auf die gewählte Methodik des Forschungsprojekts kann das Kölner Methodenkolloquium als Expertengremium verstanden werden.

- A) Biografischer Einstieg
- B) Typische Liedbegleitungssituationen in der Schule (Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen) / Typischer Unterricht (Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel)
- C) Vorbereitung, Hilfsmittel, Fortbildungen, Materialien
- D) Verallgemeinerung, Zusammenfassung⁵¹

Beide Varianten des Leitfadens folgten dieser Gliederung, um möglichst freie Gespräche mit Nachfragemöglichkeiten des Interviewenden zu erhalten, dabei aber im Sinne des Erkenntnisinteresses dennoch strukturiert und nicht rein narrativ vorzugehen (Helfferrich, 2011, S. 164f.; Meuser & Nagel, 2005, S. 77). Somit sollte eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews im Sinne einer gemeinsamen Auswertung gewährleistet werden.

Der Leitfaden ist so aufgebaut, dass monologische Parts der interviewten Person vorgesehen sind, gleichzeitig aber auch ein dialogischer Gesprächsverlauf zwischen interviewter und interviewender Person entstehen kann. Des Weiteren sind die Formulierungen der einzelnen Fragen insofern variabel gestaltet, als spontane Anpassungen hinsichtlich Fragenreihenfolge oder einer weiteren Vertiefung von Themen möglich sind. Im Juli 2022 folgten Pre-Tests der Interviewleitfäden. Dazu wurde jeweils ein Gespräch mit einer Lehrkraft an einer allgemeinbildenden Schule⁵² und mit einem Dozenten für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre⁵³ geführt. Im Anschluss an die Transkription folgte eine überblicksweise Auswertung dieser Texte. Diese Auswertung entsprach dabei nicht der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022), sondern prüfte lediglich, ob die gewonnenen Daten inhaltlich und für weitere Analysen nach eben jenem Schema geeignet sind. Daran anschließend wurden nach Gesprächen im Forschungskolloquium und in nachträglichen Unterhaltungen mit den interviewten Personen in Einklang mit den Diskussionen des Kölner Methodenkolloquiums kleinere strukturelle Anpassungen vorgenommen, um die bereits vorgestellten Sinnzusammenhänge stärker heraus-

⁵¹ Die vollständigen Leitfäden können in Anhang B eingesehen werden.

⁵² Dieses Interview fand am 13. Juli 2022 statt, siehe auch Kapitel 6.2.3, Tabelle 4.

⁵³ Dieses Interview fand am 10. Juli 2022 statt, siehe auch Kapitel 6.2.3, Tabelle 4.

zuarbeiten. Da lediglich zwei Fragen umformuliert und auch keine weiteren Fragen hinzugefügt wurden, folgte die Entscheidung, aufgrund der gelungenen Interviewverläufe die erhobenen Pre-Test-Daten in die Stichprobe zu integrieren.

Da die befragte Stichprobe eine Person beinhaltete, die beiden Statusgruppen zugehörig ist, wurde im Vorfeld dieses Gesprächs eine dritte, kombinierte Fassung des Leitfadens erstellt, die bei divergierenden Fragen auf beide Sichtweisen eingeht. Somit ergaben sich für die Erhebung insgesamt drei Leitfäden, die einem einheitlichen Rahmen folgten, inhaltlich aber auf das jeweilige Arbeitsumfeld bzw. die Tätigkeiten und Erfahrungen der befragten Person ausgerichtet waren. Im Folgenden werden nun die Fragen der verschiedenen Leitfäden inhaltlich zusammengefasst dargestellt.⁵⁴

A) Interviewleitfaden für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen:

a. Biografischer Einstieg:

biografische Daten hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit sowie Erfahrungen mit dem Gitarrenspiel bzw. der Liedbegleitung mit Gitarre, notwendige Grundlagen beim Gitarrenspiel

b. Typische Liedbegleitungssituationen in der Schule:

der Umgang in typischen Liedbegleitungssituationen in der Schule, der Stellenwert von Spiel und Gesang im beruflichen Alltag, sowie Besonderheiten beim schulischen Liedbegleiten

c. Vorbereitung / Hilfsmittel / Fortbildungen / Materialien:

verwendetes Liedrepertoire, der Einbezug von Hilfsmitteln und Materialien

d. Verallgemeinerung / Zusammenfassung:

zusammenfassend bzw. rekapitulierend: Was ist absolut notwendig, um Schulpraktisches Instrumentalspiel gelingend umzusetzen? Welchen Stellenwert hat Schulpraktisches Instrumentalspiel? Was kann in der Ausbildung stärker thematisiert werden?

⁵⁴ Die vollständigen Leitfäden finden sich im Anhang, siehe Anhang B: Interviewleitfäden.

B) Interviewleitfaden für Dozierende des Schulpraktischen Instrumentalspiels mit Gitarre:

- a. Biografischer Einstieg:
biografische Daten hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit sowie des Gitarrenspiels bzw. der Liedbegleitung mit Gitarre, typische Unterrichtsformen, Besonderheiten beim schulischen Liedbegleiten
- b. Typischer Unterricht:
der Umgang bzw. das Vorgehen in typischen Unterrichtsstunden, Grundlagen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre; Unterschiede zwischen Anfänger*innen und Fortgeschrittenen
- c. Eigene Vorbereitung / eigene Fortbildung:
verwendetes Liedrepertoire, der Einbezug von Hilfsmitteln und Materialien, verwendete Konzepte
- d. Verallgemeinerung / Zusammenfassung:
zusammenfassend bzw. rekapitulierend: Was ist absolut notwendig, um Schulpraktisches Instrumentalspiel gelingend umzusetzen? Welchen Stellenwert hat Schulpraktisches Instrumentalspiel? Was kann in der Ausbildung stärker thematisiert werden?

C) Kombiniertes Interviewleitfaden für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und Dozierende des Schulpraktischen Instrumentalspiels mit Gitarre:

- a. Biografischer Einstieg:
biografische Daten hinsichtlich der beruflichen Tätigkeiten sowie des Gitarrenspiels bzw. der Liedbegleitung mit Gitarre, notwendige Grundlagen beim Gitarrenspiel
- b. Typische Liedbegleitungssituationen in der Schule:
der Umgang in typischen Liedbegleitungssituationen in der Schule, der Stellenwert von Spiel und Gesang im beruflichen Alltag, sowie Besonderheiten beim schulischen Liedbegleiten
- c. Vorbereitung / Hilfsmittel / Fortbildungen / Materialien:
verwendetes Liedrepertoire, der Einbezug von Hilfsmitteln und Materialien

- d. Verallgemeinerung / Zusammenfassung:
zusammenfassend bzw. rekapitulierend: Was ist absolut notwendig, um Schulpraktisches Instrumentalspiel gelingend umzusetzen? Welchen Stellenwert hat Schulpraktisches Instrumentalspiel? Was kann in der Ausbildung stärker thematisiert werden?

6.2.2 Stichprobe

Die Stichprobe der Erhebung setzt sich aus $n=9$ Teilnehmer*innen zusammen. Da das schwerpunkthafte Interesse der Erhebung Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre ist, wurde bei der Auswahl der Teilnehmer*innen im Besonderen darauf geachtet, dass diese in ihrem beruflichen Alltag an Schulen bzw. Hochschulen und Universitäten u. a. die Gitarre als Begleitinstrument einsetzen. Die Nutzung bzw. der Einbezug von weiteren Instrumenten wie z. B. Klavier, Ukulele oder Akkordeon in den eigenen Unterricht wurde dabei nicht als ausschließendes Kriterium, sondern eher als begrüßenswert angesehen. Die ausgewählten Teilnehmer*innen decken mit der Einschränkung, dass alle neun Untersuchungspartner*innen in Bayern tätig sind, ein möglichst breites Spektrum ab. So soll trotz der limitierten Stichprobengröße ein möglichst umfassender Überblick gegeben werden.

Die Gruppe der befragten Lehrkräfte setzt sich wie folgt zusammen: Drei Teilnehmer*innen sind Lehrkräfte an Grundschulen (im Unterrichtsfach, im Didaktikfach und fachfremd unterrichtend, teilweise auch im Einsatz an Mittelschulen), zudem ist eine der befragten Personen in der Schulleitung tätig. Eine Lehrkraft ist an einer bayerischen Realschule tätig, zwei Lehrkräfte sind ausgebildete Gymnasiallehrkräfte (Musik als Doppelfach) und unterrichten an bayerischen Gymnasien. Vervollständigt wird das Sampling durch drei Teilnehmer*innen, die Dozierende für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre an bayerischen Universitäten sind. Hier muss ergänzt werden, dass eine gymnasiale Lehrkraft auch als Dozent an einer bayerischen Universität bzw. Hochschule tätig ist und durch die kombinierte Variante des Interview-Leitfadens in beide Bereiche Einblicke geben konnte, wodurch sich letztendlich die Anzahl der befragten Interviewpartner*innen der Dozierendengruppe auf vier erhöht hat.

Dabei setzte sich der Kandidat*innenkreis zusammen aus Personen, die einerseits der forschenden Person bzw. Mitgliedern des Forschungskolloquiums bekannt waren, andererseits wurden gezielt Grundschulen mit der Bitte der Weiterleitung eines Anschreibens an die eigenen Musiklehrkräfte kontaktiert. So konnten weitere Teilnehmer*innen gewonnen werden.

Der erste Kontakt zu den Teilnehmenden erfolgte im Vorfeld der Erhebung teilweise persönlich und teilweise per Mail, wobei in beiden Fällen das Forschungsvorhaben beschrieben und die grundsätzliche Bereitschaft zur Teilnahme abgefragt wurde. Anschließend folgte ein persönliches Gespräch (teilweise telefonisch), bei welchem vertiefende Rahmenbedingungen der Forschungsarbeit bzw. des Interviews, der ungefähre zeitliche Umfang sowie Fragen der Untersuchungspartner*innen besprochen werden konnten. Hierbei ergaben sich von Seiten der Teilnehmer*innen wiederholt Nachfragen zu den genauen inhaltlichen Details bzw. zu den Fragen des Interviews, um sich im Vorfeld des Gesprächs gezielt darauf vorbereiten zu können. Darauf wurde jedoch nicht eingegangen, da einerseits in der Interviewsituation eine direkte Auseinandersetzung mit der Thematik Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre initiiert werden sollte; andererseits sollte die Situation für alle Interviewten möglichst gleich sein. So setzt sich die Stichprobe wie folgt zusammen:

Dozent*innen	Unterrichtsform	Instrument	Bemerkungen
Doz01 ⁵⁵	Überwiegend Einzelunterricht, aber auch Gruppenkurse	Gitarre	-

⁵⁵ Die Anonymisierung der befragten Interviewpartner*innen folgte dem Vorgehen, dass zu Beginn eine Abkürzung für die berufliche Tätigkeit der jeweiligen Person steht (LK für Lehrkraft, Doz für Dozent*in), anschließend eine Fallnummer, die die Reihenfolge der geführten Interviews innerhalb der jeweiligen Statusgruppe abbildet und im Fall der Lehrkräfte noch eine Kurzbezeichnung zur Schulart, in der die jeweilige Lehrkraft hauptsächlich tätig ist bzw. welches die Lehrkraft studiert hat. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da so im Auswertungsprozess rasche Zuordnungen und Analysen hinsichtlich der Statusgruppe möglich sind. Im Verlauf der Arbeit wird einheitlich und auch im Zuge der Anonymisierung, um keinen Rückschluss auf Geschlechter ziehen zu können, das Pronomen ‚sie‘ für ‚die Lehrkraft‘ benutzt. Gleiches Vorgehen gilt auch für die Statusgruppe der Dozent*innen.

Doz02	Ausgeglichenes Verhältnis von Einzel- und Gruppenunterricht	Gitarre	-
Doz03	Einzelunterricht	Gitarre	-

Tabelle 2: Überblicksweise Zusammensetzung der Stichprobe der Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre.

Lehrkräfte	Schulart	Begleit-Instrumente	Bemerkungen
LK01GY	Lehramt Gymnasium	Klavier und Gitarre	-
LK02RS	Lehramt Realschule	Klavier und Gitarre	-
LK03GS	Lehramt Grundschule	Gitarre	
LK04GS	Lehramt Grundschule	Gitarre	„Fachfremd“ tätig
LK05GS	Lehramt Grundschule	Gitarre und Akkordeon	-
LK06GY	Lehramt Gymnasium	Klavier und Gitarre	Unterrichtet auch als Dozent*in für Gitarre an einer Hochschule/Universität

Tabelle 3: Überblicksweise Zusammensetzung der Stichprobe der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen.

6.2.3 Ablauf der Datenerhebung

Die Interviews fanden, je nach örtlicher Distanz zur befragten Person, sowohl in Präsenz als auch per Video-Chat statt.⁵⁶ Dabei konnten keine wesentlichen Un-

⁵⁶ Allen befragten Lehrkräften und Dozent*innen wurden auf Grundlage der datenschutzrechtlich geprüften Verarbeitungstätigkeit (Aktenzeichen 2022/050, Universität Augsburg, vom 17.05.2022) Datenschutzhinweise vorgetragen und vorgelegt; die datenschutzrechtliche Einwilligung der Teilnehmer*innen der Studie, Inhalte des Interviews für die Erstellung dieser Arbeit nutzbar machen zu dürfen, liegt jeweils vor.

terschiede in der Datenqualität ausgemacht werden, weder in technischer Hinsicht noch in Hinblick auf die Interviewführung bzw. den Interviewverlauf. Sämtliche Interviews wurden zweifach mitgeschnitten. Bei Termin- und Ortswahl wurde somit versucht, auf die Wünsche und Bedürfnisse der Untersuchungspartner*innen einzugehen. Falls das Interview in Präsenz stattfand, hatte die teilnehmende Person die Wahl, ob dieses bei ihr zuhause, im Arbeitsumfeld (der jeweiligen Schule bzw. Universität) oder an einem neutralen Ort stattfinden sollte. Dabei fiel die Wahl bis auf eine Ausnahme, bei welcher das Zuhause gewählt wurde, stets auf den jeweiligen Arbeitsort. Darüber hinaus sollte überall ein möglichst gleiches Grundsetting für die Befragungen hergestellt werden.

Die geführten Interviews hatten eine Dauer von 27 Minuten bis zu 108 Minuten (siehe Tab. 4). Im Anschluss an die Interviews verfasste die forschende Person als interviewbegleitende Dokumentation (Helfferich, 2011, S. 193) erste Memos und Notizen, die Besonderheiten des jeweiligen Interviews festhalten sollten. Die Interviews konnten bis auf zwei Ausnahmen ohne Unterbrechungen geführt werden.

Teilnehmer*in <small>57</small>	Erhebungszeitpunkt	Ort der Erhebung	Leitfaden ⁵⁸	Dauer	Besonderheiten
Doz01	10. Juli 2022	Präsenz/ Universität	Leitfaden B)	27 min.	Pre-Test
LK01GY	13. Juli 2022	Präsenz/ Universität	Leitfaden A)	95 min.	Pre-Test
Doz02	11. August 2022	Präsenz/ Universität	Leitfaden B)	64 min.	
LK02RS	6. September 2022	Präsenz/ Universität	Leitfaden A)	48 min.	

⁵⁷ Die Darstellung der Teilnehmer*innen erfolgt in chronologischer Reihenfolge.

⁵⁸ Die Bezeichnung der Interviewleitfäden folgt dabei der Darstellung in Kapitel 6.2.2. Leitfaden A) adressiert Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen, Leitfaden B) adressiert Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel und Leitfaden C) meint den kombinierten Leitfaden.

LK03GS	22. November 2022	Präsenz/ Schule	Leitfaden A)	47 min.	Kurze Störung durch eine andere Person
LK04GS	22. November 2022	Präsenz/ Schule	Leitfaden A)	30 min.	
LK05GS	28. November 2022	Online	Leitfaden A)	40 min.	
LK06GY	30. November 2022	Online	Leitfaden C)	108 min.	
Doz03	2. Dezember 2022	Präsenz/ zu Hause	Leitfaden B)	55 min.	Kurze Unterbrechung des Interviews

Tabelle 4: Überblick über geführte Interviews.

Somit ergaben sich Interviewdaten in Gesamtlänge von 514 Minuten. Bei sprachlichen oder inhaltlichen Unklarheiten versuchte der Interviewer sofort nachzufragen, um diese zu klären (Helfferich, 2011, S. 41). Dabei wurden teilweise getätigte Aussagen nochmals zusammenfassend dargestellt bzw. paraphrasiert, um die jeweilige inhaltliche Passung zu überprüfen (Helfferich, 2011, S. 105). In diesem Fall wurden im Anschluss teilweise Begrifflichkeiten des Interviewers von der befragten Person übernommen (z. B. bei LK03GS). Diese Stellen fließen zwar inhaltlich in die Analyse mit ein, werden aber nicht im Wortlaut übernommen bzw. entsprechend gekennzeichnet. Zudem wurde während der Interviews bewusst paraphrasiert, um bei Bedarf den Interviewverlauf zu entschleunigen und über gerade geäußerte Inhalte und Zusammenhänge nochmals gemeinsam zu reflektieren (Helfferich, 2011, S. 93).

6.2.4 Datenaufbereitung

Im Anschluss an jede Datenerhebung und die jeweilige Postdokumentation folgte die Datenaufbereitung. Zur Transkription wurde ein einheitlicher Transkriptionsleitfaden⁵⁹ (auf Grundlage von: Schwitalla, 2012; Langer, 2010; Kuckartz, 2018; Kuckartz & Rädiker, 2022) zu Rate gezogen und allgemeine Regelungen für die Übertragung des Interviews in die schriftliche Form festgelegt. Dazu zählen die Bereinigung von Dialektfärbungen bzw. Stilglättung, um einen möglichst genauen, aber nicht verfälschenden Übertrag ins Hochdeutsche zu erhalten, die Behebung von „normalen“ Satzbaufehlern der gesprochenen Sprache (Schwitalla, 2012), sowie die Verwendung von Interpunktion nach Sprachmelodie bzw. Sprachfluss. Es wurde festgelegt, dass bestätigende Lautäußerungen nur bei Unterbrechungen von Redebeiträgen transkribiert werden und dass eine Unterteilung in sinnzusammenhängende Absätze erfolgen soll. Zudem werden Pausen und Füllwörter im Transkript angezeigt. In Hinblick auf die Anonymisierung wurde festgelegt, dass Orte und Namen durch Platzhalter bzw. Initialen ersetzt sowie die Anonymisierung der interviewten Personen durch den jeweiligen Beruf und eine Nummerierung vorgenommen werden (vgl. Tab. 2).

Die Transkripte wurden vom Verfasser sowie einer im Vorfeld instruierten studentischen Hilfskraft in MAXQDA 2022⁶⁰ transkribiert. Dabei wurde die für die Transkription verwendete Audiodatei in das Transkript integriert. Das erwies sich als nützlich und sinnvoll, wenn Äußerungen je nach Artikulation und Stimmführung auf unterschiedliche Weise interpretiert bzw. gedeutet hätten werden können. Im Anschluss an Testtranskriptionen beider Transkribierender anhand des Interviews von Doz01 wurden diese Versionen abgeglichen und der Transkriptionsleitfaden daraufhin ausgeschärft. Im Anschluss wurden Interviews nur von einer Person transkribiert, wobei die jeweilige andere Person im Nachgang das Transkript nochmals zur Kontrolle überarbeitete. Es ergaben sich insgesamt neun Transkripte, der Datenkorpus umfasst ca. 68.500 Wörter.

⁵⁹ Siehe Anhang C: Transkriptionsleitfaden.

⁶⁰ MAXQDA 2022 ist eine Software zur qualitativen Datenanalyse (QDA) und wird zur Aufbereitung und Analyse u. a. von Interviewdaten empfohlen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 201).

6.2.5 Auswertungsverfahren

Im Anschluss an die Datenaufbereitung begann der Prozess der Auswertung. Dazu wurden die Transkripte zu Beginn in Form der initiierten Textarbeit in Fallzusammenfassungen überführt und unter Zuhilfenahme von Memos in einem ersten Schritt ausgewertet und im Sinne der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) mithilfe eines deduktiv erstellten Kategoriensystems analysiert. Dieses deduktive Kategoriensystem basierte auf der im Vorfeld durchgeführten Literaturanalyse. Dabei wurden die folgenden Hauptkategorien⁶¹ definiert und kodiert:

- A) Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen
- B) Kognitive Kompetenzen
- C) Perzeptive Kompetenzen
- D) Handlungen zur Förderung des Übe- und Lernprozesses
- E) „Musikleitende“ Kompetenzen
- F) Sonstiges

Im Anschluss daran folgte ein erneutes Kodieren des Datenmaterials, in welchem wieder die hier aufgeführten Hauptkategorien, nun aber in Zusammenhang mit a-priori-Subkategorien, kodiert wurden. Die dabei verwendeten Kategorien setzten sich zusammen aus sechs Hauptkategorien und insgesamt 27 Subkategorien. Dabei wurde Kategorie D) (Handlungen zur Förderung des Übe- und Lernprozesses) in den besser passenden und prägnanteren Begriff Adaptivität verändert. So ergibt sich als deduktive Grundlage das folgende Kategoriensystem:

- A) Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen
 - a. Vokale Fertigkeiten
 - b. Instrumentale Spielfertigkeiten und Spieltechnik
 - c. Unabhängigkeit von Spiel und Gesang
 - d. Balance und Koordination von Spiel und Gesang
 - e. Sonstiges

- B) Kognitive Kompetenzen

⁶¹ Siehe Kapitel 4 für detaillierteren Einblick in die hier aufgeführten Hauptkategorien.

- a. Liedauswahl/Liedrepertoire
- b. Stilistisches Wissen
- c. Musiktheoretisches Wissen
- d. Reflexionsfähigkeit
- e. Didaktisches Wissen
- f. Stimmphysiologisches Wissen
- g. Sonstiges

C) Perzeptive Kompetenzen

- a. Vorstellungsvermögen
- b. Wahrnehmung
- c. Hören
- d. Sonstiges

D) Adaptivität⁶²

- a. Reduktion
- b. Gruppenspezifische Aufbereitung
- c. Arrangement
- d. Transposition
- e. Improvisation/Blattspiel
- f. Reagieren
- g. Sonstiges

E) „Musikleitende“ Kompetenzen

- a. Musikalische Organisation (vor/während/nach dem Musizieren)
- b. Anleitung/Ensemblearbeit
- c. Kommunikation
- d. Sonstiges

F) Sonstiges

⁶² Entwickelt aus D) Handlungen zur Förderung des Übe- und Lernprozesses bei Schüler*innen.

Dieses Kategoriensystem wurde am 20.01.2023 im Kölner Methodenkolloquium vorgestellt und diskutiert. Dabei herrschte grundsätzlich Einigkeit bei der Eignung des Systems für die Daten, jedoch wurde angeregt, das rein deduktive Vorgehen durch induktive Kodierungen zu ergänzen. Somit wurde mit zeitlichem Abstand zu den deduktiven Kodierungen ein ergänzender dritter, induktiver Kodierdurchgang der Daten vollzogen, um weitere Subkategorien identifizieren zu können. Im Anschluss an diese Kodierungen bildeten sich dazu wieder übergeordnete Kategorien. Die induktiv gewonnenen Kategorien wurden mit den deduktiv erarbeiteten Kategorien abgeglichen und zu einem neuen, angereicherten Kategoriensystem zusammengeführt. Dabei konnten die Hauptkategorien grundsätzlich beibehalten und lediglich durch affektiv-motivationale Kompetenzen ergänzt werden. Auf Ebene der Subkategorien entstand durch diesen Schritt eine sehr fein aufgelöste Struktur, die gut in den Daten verankert war. Mit Blick auf die zu beantwortenden Forschungsfragen⁶³ konnte dieses sehr ausführliche und hoch auflösende Kategoriensystem auf die relevanten Aspekte fokussiert werden.

Weitere Analysen ergaben zudem, dass sich in der Kategorie Sonstiges Bestandteile affektiv-motivationaler Kompetenzen fanden, die in der vorausgegangenen Literaturanalyse nicht adressiert worden waren. In zahlreichen Kodierdurchgängen der Interviewdaten konkretisierte sich das Kategoriensystem, bestehend aus einer Mischung aus deduktiven und induktiven Haupt- und Subkategorien, in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse. Teilweise wurden in diesem Prozess Kategorien verändert bzw. angepasst. Genauso kam es vor, dass Kategorien entweder aufgrund der nicht vorhandenen Passung zur Forschungsfrage oder aufgrund mangelnder Datengrundlage in den Interviews wieder verworfen wurden. Unter anderem stellte sich heraus, dass der Begriff „affektiv-motivationale Kompetenzen“ nicht passgenau für in den Daten vorhandene Aspekte gelten konnte. Angesichts der tatsächlich adressierten motivationalen und volitionalen Bestandteile wurde diese Kategorie in „motivationale und volitionale Merkmale“ umbenannt (vgl. Kunter et al., 2020; Weinert, 2001b). Außerdem verschoben sich in diesen Arbeitsschritten die Inhalte von Kategorie E) „Musikleitende“ Kompetenzen in Subkategorien musikpraktisch-künstlerischer Kompetenzen, kognitiver Kompetenzen und Adaptivität.

⁶³ Siehe Kapitel 5.

So ergab sich final das folgende Kategoriensystem:

- A) Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen (326 Kodierungen⁶⁴)
 - a. Instrumentale Fertigkeiten (144)
 - i. Spieltechnik (126)⁶⁵
 - 1. Akkordgriffe (59)
 - 2. Schlag-/Zupftechnik (39)
 - 3. Verbindung rechte und linke Hand (28)
 - ii. Haltung (6)
 - iii. Hilfsmittel (12)
 - b. Vokale Fertigkeiten (20)
 - c. Anleitende Fähig- und Fertigkeiten (38)
 - d. Instrumentale und vokale Koordination (33)
 - e. Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten (32)
 - f. Typische Schwierigkeiten und Fehler (59)

- B) Kognitive Kompetenzen (229)
 - a. Methodisch-didaktisches Wissen (72)
 - b. Wissen um Stilistik und Repertoire (68)
 - c. Musiktheoretisches Wissen (41)
 - d. Gitarrenspezifisches Wissen (41)
 - e. Stimmphysiologisches Wissen (7)

- C) Perzeptive Kompetenzen (45)
 - a. Analytisches Wahrnehmen (45)

- D) Motivationale und volitionale Merkmale (68)
 - a. Enthusiasmus (27)

⁶⁴ Im Folgenden finden sich in () in numerischer Form die Anzahl der Kodierungen, die Bezeichnung „Kodierungen“ wird dabei ausgespart.

⁶⁵ Subkategorien, welche sehr groß (über 100 Kodierungen) sind, wurden der Übersicht halber nochmals in Subkategorien zweiter bzw. dritter Ordnung aufgeteilt. Die Entscheidung, dies erst ab 100 Kodierungen durchzuführen, ergab sich durch die Erfahrung, dass ansonsten der Auswertungsprozess im Sinne einer kompetenztheoretischen Modellierung zu kleingliedrig gewesen wäre. Zudem wurde versucht, im Zuge der Analyse möglichst gleiche Ebenen miteinander zu vergleichen.

b. Volition (41)

E) Adaptivität (154)

a. Adaptives Musizieren (82)

b. Adaptives Anleiten (72)

F) Sonstiges (46)

a. Überzeugungen (19)

b. Stellenwert Schulpraktisches Instrumentalspiel (27)

Bei der Erstellung und Erprobung dieses Kategoriensystems wurden die folgenden, von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 63 ff.) geforderten Punkte umgesetzt:

a) Die Kategorien stehen in enger Beziehung mit den Forschungsfragen:

„Kategorien [sollen] dazu beitragen, die formulierten Forschungsfragen zu beantworten“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 63). Für die leitende Forschungsfrage „Welche Anforderungen stellen sich beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre bzw. der schulischen Liedbegleitung mit der Gitarre an die Lehrkraft?“ ist die Fokussierung auf und Darstellung von Anforderungen zentral, die beim Schulpraktischen Instrumentalspiel von der Lehrkraft bewältigt werden müssen. Kategorien A) bis E) stehen dementsprechend direkt mit der Forschungsfrage in Beziehung.

b) Die Kategorien sind erschöpfend:

Das Kategoriensystem konnte mithilfe geeigneter Kategorien alle für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Aspekte in den Daten abbilden. Die Integration der Ober- und Unterkategorien „Sonstiges“ war zu Beginn als Sammelbecken gedacht für Äußerungen, die keiner Kategorie zuzuordnen waren. Nach mehrfachen Runden des Kodierens und der ständigen Anpassung und Weiterentwicklung des Kategoriensystems umfasste „Sonstiges“ lediglich Aspekte, die zwar als relevant eingestuft werden konnten, aber eher Einzelaspekte behandelten, „die keiner eigenen Kategorie bedürfen“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 63). Dadurch konnte diese Kategorie für die Auswertung verworfen werden.

c) Die Kategorien sind trennscharf:

Es wurde darauf geachtet, dass die jeweiligen Kategorien trennscharf sind und eindeutige Zuordnungen ermöglichen. Trennschärfe bedeutet nicht, dass einzelne Textstellen nur einer einzigen Kategorie zugeteilt werden können. So waren mehrfache Kodierungen auch dadurch bedingt, dass im Sinne der Verständlichkeit längere Sinneinheiten kodiert wurden, die auch ohne direkten Kontext nachvollziehbar bleiben. Da häufiger in einer Aussage verschiedene Aspekte angesprochen wurden, wurden auch mehrere Haupt- und Subkategorien mit gleichen Aussagen kodiert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 64).

d) Die Kategorien sind wohlformuliert:

Das Kategoriensystem ist eine Mischung aus vorab formulierten, deduktiven und anhand der Daten induktiv gebildeten Kategorien. Bei der Formulierung wurde beim Zusammenführen von deduktiven und induktiven Kategorien darauf geachtet, gleichwertige, zueinanderpassende und stringente Formulierungen zu wählen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 64), die gleichzeitig möglichst kurz sind.

e) Die Kategorien bilden zusammengenommen eine Gestalt:

Im Anschluss an den vorangegangenen Punkt d) wurde besonderer Wert darauf gelegt, Kategorien so anzulegen, dass diese im Sinne des Erkenntnisinteresses miteinander kompatibel und vergleichbar sind.

f) Subkategorien sind Dimensionen, Ausprägungen oder Unteraspekte der Oberkategorie:

Subkategorien konkretisieren Ausprägungen von Oberkategorien. So nimmt „[d]er Abstraktionsgrad [...] sinnvollerweise mit jeder niedrigeren Hierarchiestufe weiter ab“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 64).

g) Die Kategorien sind verständlich und nachvollziehbar:

Bei der Erstellung und Namensgebung von Kategorien wurde stets darauf geachtet, diese sowohl in Einklang mit dem kompetenztheoretischen Ansatz der Studie als auch mit Erkenntnissen und Begrifflichkeiten aus der Literaturdurchsicht zu bringen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 65).

Das für die Analyse endgültige Kategoriensystem wurde darauf getestet, ob es sich für die Auswertung eignet. Dazu wurde als Stichprobe, jede vierte Aussage der neun Interviews kodiert. Im Anschluss an diesen Schritt wurde das Datenmaterial in mehreren Runden für die Auswertung final kodiert. Dazu wurde pro Kategorienebene ein eigener Durchgang durch die jeweiligen Texte gestartet.⁶⁶ In diesem Schritt wurden zur Überprüfung der Interrater-Reliabilität zusätzlich zur forschenden Person drei weitere, vorab instruierte Kodierer*innen miteinbezogen. Diese kodierten sämtliche Daten auf Ebene der Hauptkategorien, um im Sinne des konsensuellen Kodierens (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 244) eine hohe Güte der kodierten Daten zu erhalten. Um den Prozess des Kodierens möglichst zu vereinheitlichen, erhielten die kodierenden Personen eine Schulung, bei der Grundlagen und Vorgehensweisen des Kodierens anhand von Beispieldaten besprochen wurden. Diese erfolgten durch möglichst eindeutige Beschreibungen der zu kodierenden Kategorien im Kodierleitfaden. Dies soll anhand eines Beispiels⁶⁷ aus dem verwendeten Kodierleitfaden verdeutlicht werden:

Name der Kategorie:	Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von instrumentalen Handlungen sowie der allgemeinen Spieltechnik an der Gitarre zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über instrumentale Spieltechniken, Voraussetzungen, Schwierigkeiten, Unabhängigkeit von linker und rechter Hand etc.
Beispiele für Anwendungen:	„von den Begleitungen, ja, richtige Akkorde. Erstmal richtige Töne spielen können und aber was, worauf ich auch meinen Fokus leg, ist Rhythmus zu halten“ (Doz01, 12) „wenn man dann C-Dur mit dem ersten und dem zweiten Finger hätte, dann ist zu A-Moll auch nicht mehr weit. Oder A-

⁶⁶ So wurde beispielsweise in der ersten Runde nur mit Hauptkategorien kodiert, in der nächsten Runde nur mit Subkategorien erster Ordnung etc.

⁶⁷ Siehe Anhang D: Kodierleitfaden.

	<p>Moll7 und da kommt man schon ziemlich weit. E-Moll, mit generell ein Akkord mit dem ich beginnen würde. Ja, genau. Oder dann eben, dass es auf zwei () Stücke, wo es auf zwei Akkorde rausläuft, nämlich E-Dur und A-Dur. Also, wo ich mir dann vielleicht die Dominante spare, weil H7 oder H-Dur nicht leicht ist und da vereinfachte Form, zumindest meines Wissens jetzt nicht möglich ist." (LK06GY, 124)</p>
<p>Abgrenzung zu anderen Kategorien:</p>	<p>Die Kategorie wird nicht codiert, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an anderen Instrumenten als der Gitarre beziehen, diese werden <i>Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination von Gesang und Instrumentalspiel</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet

Tabelle 5: Exemplarischer Auszug aus dem Kodierleitfaden: Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre.⁶⁸

Anhand der dann durchgeführten Kodierungen am Datenmaterial stellte sich heraus, dass das entwickelte Kategoriensystem grundsätzlich zur Anwendung geeignet ist. Unterschiedlich kodierte Stellen konnten dabei jeweils nach Diskussion der verschiedenen Sichtweisen zufriedenstellend geklärt werden. Ergänzend

⁶⁸ Siehe Anhang D: Kodierleitfaden.

wurden vereinzelte Teilnehmer*innen aus dem Forschungskolloquium, dem Kölner Methodenkolloquium sowie der Frühjahrstagung des Promovierenden-Netzwerks des Arbeitskreises musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) in stichprobenartigen Kodier-Runden miteinbezogen. Ab der Ebene der Subkategorien wurde aus ökonomischen Gründen nur stichprobenartig konsensuell kodiert.

Die Kodierungen umfassten somit einen Datensatz bestehend aus 868 kodierten Segmenten. Grundsätzlich zeigen sich im Großteil der Kategorien ausreichend Kodierungen, jedoch gibt es auch Subkategorien (z. B. *Haltung* in musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen mit sechs Kodierungen), die im Vergleich mit anderen, hierarchisch gleichgestellten Kategorien deutlich weniger Nennungen haben. Diese wurden trotzdem in die Analyse miteinbezogen, da es sich dabei um a-priori-Kategorien handelte, die auch im Datenmaterial zur Geltung kamen, wenngleich nicht in großer Zahl; die Gewichtung dieser Subkategorien unterschied sich jedoch von stärker thematisierten Aspekten.

Im Anschluss an die Kodierphase begann der Prozess der inhaltlich-analytischen Auswertung (im Sinne der „[k]ategorienbasierte[n] Analyse entlang der Hauptkategorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148), die diesem Vorgehen folgte: Haupt- und Subkategorien wurden auf genannte inhaltliche Anforderungen oder Kompetenzfacetten zum Schulpraktischen Instrumentalspiel hin durchleuchtet und etwaige Ergebnisse zunächst stichpunktartig festgehalten. Dazu wurde zusätzlich das jeweilige Interview sowie die genaue Textstelle notiert. Anhand dieser überblicksweisen Zusammenfassungen konnten inhaltliche Strukturen in Bezug auf einzelne Anforderungen festgestellt werden. Diese wurden in Hinblick auf die jeweilige Gewichtung – bedingt durch die Anzahl an Kodierungen – im Detail analysiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Die Analyse versuchte, inhaltlich zusammengehörige Aussagen miteinander zu verbinden und auf dieser Grundlage übergeordnete Kompetenzfacetten (bzw. Anforderungen) im Rahmen von Hauptkategorien zu formulieren. Der nächste Schritt untersuchte dann Beziehungen zwischen Haupt- und Subkategorien. Dazu wurden mithilfe der Funktion „komplexe Segmentsuche“ in MAXQDA Textstellen, die mit mehreren Codierungen versehen waren, qualitativ und quantitativ untersucht und in Beziehung zueinander gesetzt. Unterschiede oder Besonderheiten der beiden verschiedenen Statusgruppen wurden dabei miteinbezogen.

Im Anschluss an die Auswertung der einzelnen Anforderungen folgte die Analyse von Zusammenhängen zwischen einzelnen Kategorien und Subkategorien. Dabei wurde auf Nähe und Bezugnahme der einzelnen Subkategorien in Hinblick auf die jeweilige Hauptkategorie geachtet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 149). Im Anschluss daran folgte eine „Analyse der mehrdimensionalen Konfiguration von Kategorien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 150). Es werden nicht nur paarweise Zusammenhänge, sondern auch Beziehungen von mehr als zwei Kategorien analysiert. An die einzelnen Analyseschritte schloss jeweils die Erstellung des Ergebnisberichts an. Methodik und Teilergebnisse der Arbeit wurden im Rahmen eines Vortrags (Frühjahrstagung des Promovierenden-Netzwerks des AMPF e.V. in Dortmund) sowie verschiedener Poster (im Rahmen der LeHet-Symposien 2022 und 2023 der Universität Augsburg sowie der Tagung 2023 des AMPF e.V. in Frankfurt am Main) präsentiert und diskutiert.

7 Empirisch ermittelte Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre

Die folgenden Kompetenzkategorien bilden das zentrale Gerüst der vorliegenden Arbeit. Die Darstellung der Analyseergebnisse orientiert sich an den kodierten Kategorien, da diese bzw. das verwendete Kategoriensystem bereits in Hinblick auf einen kompetenztheoretischen Zugang zum Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre aufgeschlüsselt wurden.⁶⁹ Im Sinne einer empirischen Validierung von Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel werden zunächst aus den Daten erarbeitete, nach Kategorien sortierte Kompetenzfacetten dargestellt, die für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre grundlegend scheinen. Dabei ist nochmals anzumerken, dass die dargestellten Haupt- und Subkategorien in engem Abgleich mit den in Kapitel 4 dargestellten, in Fachliteratur und Curricula identifizierten Anforderungen⁷⁰ stehen.

Die Darstellung der identifizierten Kompetenzfacetten zum Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre werden durch zwei kurze Exkurse ergänzt. Diese greifen Themen auf die sich in den Interviews als wichtig erwiesen, aber entweder aus dem Raster einer strikt kompetenztheoretischen Darstellung fallen oder aber inhaltlich keinen direkten Bezug zum Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre, und die Betonung liegt hierbei auf Gitarre, zeigen. Am Ende jedes Teilkapitels steht eine kurze Zusammenfassung der ausgemachten Kompetenzfacetten, ihrer möglichen Verbindungen und Bezugnahmen untereinander.

An dieser Stelle soll auch eine kurze Einordnung des verwendeten Begriffs „Fähig- und Fertigkeiten“ stattfinden: Innerhalb der Interview-Daten finden sich einzelne Aussagen, die gezielt Fähigkeiten oder Fertigkeiten ansprechen. Dabei kann jedoch aus dem jeweiligen Kontext geschlossen werden, dass diese häufig synonym bzw. ohne weitere Unterscheidung gleichgesetzt werden. Gleichzeitig kann aber mit Blick in die Daten festgestellt werden, dass manche Kompetenzfacetten eher Fertigkeiten im Sinne einer „Leistung bei einer bestimmten Aufgabe,

⁶⁹ Siehe Kapitel 6.2.5.

⁷⁰ Siehe Kapitel 4.2.

die sich auf dem Hintergrund aufgabenübergreifender, personenspezifischer Fähigkeiten durch Übung herausbilden“ (Heuer, 2021)⁷¹ sind, andere wiederum eher Fähigkeiten im Sinne von „zur Ausführung einer bestimmten Leistung erforderlichen personalen Bedingungen“ (Häcker, 2022)⁷² adressieren. Um sprachlich angemessen abzubilden, dass die beiden Konstrukte zwar analytisch zu trennen sind, sich in den Interviewdaten aber häufig überlappen oder zusammenfallen, werden im Rahmen der folgenden Kapitel beide Begriffe zusammen verwendet.

⁷¹ Siehe Dorsch. Lexikon der Psychologie, online abrufbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/fertigkeit>, zuletzt abgerufen am 25.09.2024.

⁷² Siehe Dorsch. Lexikon der Psychologie, online abrufbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/faehigkeit>, zuletzt abgerufen am 25.09.2024.

7.1 Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen

Beim Blick in das in Kapitel 6.2.5 vorgestellte Kategoriensystem fällt sofort auf, dass die Kategorie *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen* mit insgesamt 326 Kodierungen einen zentralen Platz in den Interviewdaten einnimmt. Diese starke Gewichtung überrascht mit Blick auf Forschungsinteresse und Interviewleitfaden nicht. Interessanter sind Aufschlüsselung und Gewichte der Subkategorien. Die Darstellung der ausgemachten Kompetenzfacetten orientiert sich an der Anzahl an Nennungen der jeweiligen Aspekte in den Interviews in Kombination mit der inhaltlichen Relevanz, die ihnen in der ausgewerteten Fachliteratur zukommt. So gliedert sich die Kategorie *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen* in die Subkategorien *instrumentale Fähig- und Fertigkeiten*⁷³ (176 Kodierungen), *Koordination*⁷⁴ (38 Kodierungen), „*musikleitende*“ *Fähig- und Fertigkeiten*⁷⁵ (33 Kodierungen) und *vokale Fertigkeiten*⁷⁶ (20 Kodierungen). Eine Besonderheit bildet die Kategorie *typische Schwierigkeiten und Fehler*. Sie spielte in der Fachliteratur keine wesentliche Rolle, bildet aber in den Interviewdaten mit 59 Nennungen einen deutlichen Schwerpunkt.

Innerhalb der *instrumentalen Fähig- und Fertigkeiten* zeigen 144 Interviewsegmente Bezug zum Gitarrenspiel, während 32 Kodierungen auf *Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten* wie dem Klavier entfallen. Da eben diese Fähig- und Fertigkeiten an weiteren Instrumenten verständlicherweise keinen direkten Bezug zum Schulpraktischen Instrumentalspiel mit der Gitarre besitzen, wurden sie im Verlauf der Analyse ausgeklammert und lediglich in Form eines Exkurses auszugsweise dargestellt. Die Entscheidung, diese Fertigkeiten im Zuge eines Exkurses zu entfalten und diese Facetten nicht komplett außen vor zu lassen, erfolgte aufgrund der Tatsache, dass zahlreiche Lehrkräfte, so auch Teilnehmer*innen dieser Studie, verschiedene Instrumente in ihren Musikunterricht miteinbeziehen. In ähnlicher Weise wurde der Aspekt *typische Schwierigkeiten und Fehler* beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre behandelt. Die hier aufgelisteten Aspekte sind im Zuge der kompetenztheoretischen Rahmung dieser Arbeit

⁷³ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.1.

⁷⁴ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.1.

⁷⁵ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.1.

⁷⁶ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.1.

nicht passgenau, da es sich dabei per se um keine Kompetenzen handelt. Dennoch werden die Erfahrungen der befragten Interviewpartner*innen als wertvoll eingeschätzt, weswegen auch hier Auszüge im Rahmen eines Exkurses vorzufinden sind.

Bei der folgenden Darstellung der analysierten Ergebnisse entspricht die Reihenfolge grundsätzlich der analysierten Gewichtung der einzelnen Subkategorien und deren Inhalten. Da sich jedoch der Aspekt der Koordination verschiedener Kompetenzfacetten auf Inhalte von instrumentalen und vokalen sowie ensembleleitenden Fähig- und Fertigkeiten bezieht, folgt dessen Diskussion im Sinne einer stringenten Darstellung abschließend. Durch die für die Analyse niedrigere Gewichtung stehen beide Exkurse am Ende der Ausführung *musikpraktisch-künstlerischer Kompetenzen*.

7.1.1 Instrumentale Fähig- und Fertigkeiten

Der Blick in die erhobenen Daten zeigt, dass auch aus Sicht der Befragten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mehrere Faktoren zu berücksichtigen sind. So konnten im Zuge der Analyse der Daten die Kompetenzbereiche *Spieltechnik* (126 Kodierungen) (z. B. Herbst, 2023, S. 38; Blum 2021, S. 26, 28; Frank, 2007, S. 10)⁷⁷, *Spielhaltung* (fünf Kodierungen) sowie *Einbezug von Hilfsmitteln* (13 Kodierungen) identifiziert werden. Da der Bereich der *Spieltechnik* äußerst umfangreich ist, wurde er im Sinne einer möglichst übersichtlichen Darstellung in weitere Teilfacetten aufgefächert: *Grifftechnik* (69 Kodierungen), *Schlag- bzw. Zupftechnik* (49 Kodierungen) sowie *Unabhängigkeit beider Hände* (38 Kodierungen). Zu allen Kategorien äußerten sich Vertreter*innen beider Statusgruppen. Diese Zusammensetzung der Kodierungen bestätigen, dass die identifizierten Teilfacetten für alle Praktiker*innen Relevanz haben.

⁷⁷ Siehe Kapitel 4.2.

Spieltechnik

a) Grifftechnik

Unter den spieltechnischen Aspekten machte der Code *Grifftechnik* mit 69 Kodierungen den größten und damit gewichtigsten Anteil aus. Notwendige Kompetenzen in Bezug auf die Greifhand – und damit auf die Umsetzung von Akkordgriffen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit der Gitarre – können wie folgt zusammengefasst werden:

*Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, Akkordgriffe automatisiert, ohne Störgeräusche und grifftechnisch korrekt umzusetzen.*⁷⁸

Die musizierende Lehrkraft sollte nach Aussage verschiedener Teilnehmer*innen aus beiden Statusgruppen (Doz01; Doz02; Doz03; LK01GY, LK06GY) Akkordgriffe grifftechnisch korrekt umsetzen können. Gemeint ist damit einerseits die korrekte, saubere Positionierung der Finger (Doz01, 12; LK06GY, 31) auf den Saiten und Bündlen, um „richtige Töne spielen [zu] können“ (Doz01, 12)⁷⁹, um die (Leer-)Saiten der Gitarre sauber klingen zu lassen (LK06GY, 31) und diese ohne Störgeräusche, beispielsweise in Form von falsch angespielten „benachbarten Saiten“ (LK06GY, 31), hörbar zu machen (Doz02, 34, 43; LK01GY, 147). Doz03 thematisiert detailliert, wie der wirksame Einbezug von Schwerkraft krafttechnisch entlastend für Finger sein kann und zudem bei der korrekten Positionierung der Finger auf dem Griffbrett hilft: „weil man beim Gitarre spielen – das ist wahrscheinlich bei den meisten Instrumenten so – einfach mit Schwerkraft arbeitet. () Also in beiden Händen. [...] aber eigentlich Links, bei der Greifhand – ist das eigentlich so, dass man ohne die Schwerkraft einfach viel mehr Kraft braucht. Auch die Winkel der Finger sind falsch“ (Doz03, 116). Demnach soll nach Aussage Teilnehmender insbesondere darauf geachtet werden, „dass sie [die Finger]

⁷⁸ Kapitel 7 folgt der Darstellung: Ausgemachte Kompetenzfacetten werden zusammenfassend als *Zwischenüberschrift* dargestellt, jeweils im Anschluss daran folgt die Erläuterung dieser Aspekte. Dabei sind sämtliche Kompetenzfacetten in der Art „Die Lehrkraft benötigt ...“ formuliert, um den Kompetenz-Charakter der Aussagen darzustellen. Es muss allerdings angemerkt werden, dass die dargestellten Kompetenzfacetten auf Grundlage der Analyse der Interviews formuliert sind und damit keine Allgemeingültigkeit beanspruchen.

⁷⁹ Im empirischen Teil werden des Öfteren Zitate und zusammenfassende Aussagen durch Nennung der Teilnehmer*innen belegt. Dabei steht die Zahl für den jeweiligen Absatz, in welchem die Aussage vorkommt bzw. auf welchen sich diese bezieht.

nicht so nach hinten umknicken, sondern schön von oben draufkommen, von der Haltung“ (Doz01, 59; siehe auch Doz03, 116; LK06GY, 31).

Doz02 führt aus, dass als Grundvoraussetzung dazu das Vorhandensein „grundmotorische[r] Fähigkeiten“ (Doz02, 50) von Nöten sei, „dass man die Akkorde auf der Gitarre greifen kann. [...] Ich würde mal sagen zu 85 bis 90 % haben die Leute schon die Anlagen“ (Doz02, 50). Doz03 nennt den Bedarf von „gitarrentechnische[n] Fähigkeiten – grundlegende zumindest. Da will ich jetzt gar nicht spezieller darauf eingehen, aber eben einfach grundlegende technische Fähigkeiten am Instrument“ (Doz03, 164).

Neben einer haltungstechnisch korrekten Umsetzung scheint zudem zentral, Akkordgriffe (z. B. Doz03, 49) sicher und ohne direkten, kontrollierenden und korrigierenden Blick umsetzen zu können (LK02RS, 29; LK06GY, 26):

„Dass man sich mit den Akkorden sicher bewegen kann, also damit meine ich nicht jetzt speziell mit irgendwelchen, sondern mit allen – die es eben so gibt. [...] Also kompliziertere Akkorde kann man jetzt da schon ausschließen, also alles () was über die Dominant 7 hinausgeht, also wenn man jetzt irgendwelche 6en oder sonst noch etwas dazutut, das ist jetzt erstmal vielleicht nicht notwendig. Aber, dass man so ein grundsätzliches Harmonieverständnis hat, mit den einzelnen Stufen und durch alle Tonarten durch. Und das auch umsetzen kann auf der Gitarre“ (Doz03, 49).

Doz02 (50, 57), LK01GY (147, 150), LK03GS (58, 118), LK04GS (109), LK05GS (71) und LK06GY (120) schränken dies etwas ein und sehen zumindest den sicheren Umgang mit offenen Akkorden, jedoch nicht notwendigerweise den Umgang mit Barré-Akkorden als grundlegend an. Je nach Kenntnisstand des Spielenden und der zu musizierenden Stilistik (LK06GY, 50) sollten Barré-Griffe miteinbezogen werden, jedoch scheint nach Ansicht der Interviewpartner*innen basales Musizieren mit einer limitierten Anzahl an Tonarten und Akkorden auch ohne komplexere Griffe sinnvoll möglich. So äußern neben Doz03 (49) auch Doz01 (60), Doz02 (21), LK01GY (58) und LK06GY (50) die Notwendigkeit, je nach den im Vorfeld beschriebenen Gegebenheiten weitere Griffe wie Barré-Akkorde oder Power-Chords sicher anwenden zu können und grundsätzlich dabei flüssige Akkordwechsel (LK02RS, 93, 95) anzustreben, um stockungsfreies, flüssiges Musizieren mit Gruppen umsetzen zu können.

Als mögliche Vereinfachungen schlagen Doz02 (58) und LK06GY (126) vor, bestimmte Akkordgriffe in weiteren, teilweise vereinfachten Formen realisieren zu können (z. B. G-Dur oder Bb-Dur) oder – der jeweiligen Schlag- bzw. Zupftechnik angepasst – nur wirklich notwendige Saiten zu greifen, wie Doz02 (75) ausführlich beschreibt (Doz02, 73, 75).⁸⁰ Die sichere Beherrschung verschiedener Akkordgriffe sehen die befragten Teilnehmer*innen damit als wichtige Grundvoraussetzung, Akkorde in Verbindung zueinander sowie im richtigen Timing umzusetzen.

Insgesamt ist anzumerken, dass die Gruppe der Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel im Vergleich zu Lehrkräften in ihren Antworten verstärkt auf spieltechnische Details im Hinblick auf das saubere Greifen von Akkordgriffen eingehen, während bei den Lehrer*innen eher das grundsätzliche, teils auch rudimentärere, Gelingen der Akkordbegleitung im Fokus steht.

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, Melodiespiel mit der Gitarre umsetzen zu können.

Neben der sicheren Umsetzung von Akkordgriffen erscheint sicheres Melodiespiel auf der Gitarre, analog zum in der Literatursichtung identifizierten Melodiespiel am Klavier (z. B. Steiner, 2012)⁸¹ als ein wichtiges wie hilfreiches Mittel (Doz03, 37) für das Musizieren im Musikunterricht, um auch „Melodien auf der Gitarre [vor-]spielen“ (Doz03, 49, siehe auch LK06GY, 30, 50) zu können. Mehrere Lehrkräfte merken jedoch an, dass die Umsetzung dieser musikalischen Aufgabe auf der Gitarre im Vergleich zum Klavier wesentlich anspruchsvoller sei. Aufgrund der Komplexität und teilweise auch aufgrund mangelnder eigener Spielfertigkeiten werde diese Spielweise eher seltener auf der Gitarre angewandt (LK01GY, 16; LK02RS, 7; LK06GY, 30, 115). LK06GY führt allerdings aus, dass Melodiespiel auf der Gitarre ihrer Ansicht nach je nach Stück bzw. Stilistik aber durchaus gut und authentisch umsetzbar sei, zum Beispiel im Blues (LK06GY, 50).

Mit Blick auf grifftechnische Fertigkeiten beim Gitarrenspiel kristallisiert sich heraus, dass der sichere Umgang mit Akkordgriffen eine grundlegende und wichtige

⁸⁰ Siehe dazu Kapitel 7.1.1, Unabhängigkeit beider Hände.

⁸¹ Siehe Kapitel 4.2.

Komponente ist, während Melodiespiel auf der Gitarre für den Einbezug in der Schule eher als ergänzende Facette angesehen wird, die eine zusätzliche, sinnvolle Erweiterung vor allem in Hinblick auf Liedeinstudierungen mit Schüler*innen bietet.

b) Schlag- bzw. Zupftechnik

Neben der Grifftechnik scheint beim (Schulpraktischen) Gitarrenspiel ein technisch korrekter Umgang mit Schlag- bzw. Zupfmustern eine zentrale Rolle einzunehmen. Diese Annahme, die sich auch im Interview-Leitfaden widerspiegelte, kann durch insgesamt 49 Kodierungen dieser Kategorie bestätigt werden. Dabei konnten die folgenden Kompetenzfacetten ausgemacht werden:

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, ein Repertoire an Schlag- und Zupfmustern in verschiedenen Taktarten und Stilen rhythmisch präzise und differenziert umzusetzen.

Bei der Analyse der Aussagen zur Schlag- bzw. Zupftechnik wird deutlich, dass nach Ansicht der befragten Teilnehmer*innen die musizierende Lehrkraft ein Repertoire an Schlag- und Zupfmustern abrufen können sollte. Dieses sollte sicher musiziert und unabhängig von weiteren Handlungen angewendet werden können (z. B. LK02RS, 31; Doz01, 12). Das erscheint grundlegend, um diese auch in Verbindung mit Akkorden bzw. der Greifhand sicher spielen zu können.⁸² Ein angestrebtes Ziel ist es demnach, dass „das eben technisch so eingeübt [ist] [...] meine Finger [...] ja technisch so gedrillt [sind], durch klassische Übungen, unabhängig zu sein“ (LK06GY, 102). Dabei werden Schlagmuster im Vergleich mit Picking- bzw. Zupfmustern als grundsätzlich leichter erlernbar angesehen, wie Doz01 äußert: „Schlagen, ja (..) weil Zupfen dann doch normal schwieriger ist“ (Doz01, 49; siehe auch LK06GY, 26). So zeigte sich in den Interview-Verläufen vor allem bei gezielten Nachfragen zu Hilfestellungen und Empfehlungen für Anfänger*innen, dass diese zunächst Schlagmuster nutzen sollten:

„Es muss ja am Anfang vielleicht auch gar keine krasse Begleitung sein. Es reicht sehr oft auch, in der Grundschule, wenn man in der Grundschule singt, dass du

⁸² Siehe dazu Kapitel 7.1.1, Unabhängigkeit beider Hände.

auf die Viertel schlägst oder so was. Muss ja nichts Krasses sein. Es muss ja einfach nur dazu dienen, dass die Schüler mit dir singen können“ (LK02RS, 113).

LK02RS ergänzt im weiteren Verlauf nochmals mit Nachdruck: „Wie gesagt, nur Viertel erstmal begleiten“ (LK02RS, 117; siehe auch LK03GS, 95; LK04GS, 109). Doz02 betont aus Sichtweise der Dozierenden und übereinstimmend mit LK02RS, dass verwendete Muster häufig nicht besonders komplex sein müssten, sondern „dass es völlig ausreicht, auch einfach nur bei irgendwelchen Liedern Viertel zu spielen“ (Doz02, 34, siehe auch Doz02, 100).

Aus spieltechnisch fortgeschrittener Perspektive erscheint die Umsetzung von Patterns in differenziertem, dynamischem Spiel mit hervorgehobenen Betonungen notwendig (Doz01, 60; LK03GS, 21), um gut klingend zu spielen und u. a. „ein Verständnis für Groove zu entwickeln“ (Doz01, 60, siehe auch LK06GY, 65). Diese rhythmische Differenzierung ist auch für authentisches Spiel in verschiedenen Stilen wichtig, da „es schon stilistisch irgendwie passen muss“⁸³ (LK01GY, 19). Zur Anwendung dieser Schlag- bzw. Zupfmuster würde die musizierende Person – in Anlehnung an die für die Grifftechnik grundlegenden „grundmotorischen Fähigkeiten“ (Doz02, 50) – „Rhythmusgefühl“ (LK03GS, 19; siehe auch LK04GS, 12, 100) benötigen, also die Fähigkeit, Muster bzw. Patterns rhythmisch sicher, gleichmäßig und flüssig, sowie im korrekten „Timing“ (Doz01, 47) zu musizieren (Doz01, 12, 47; LK02RS, 61).

Zudem sollten nach Ansicht einzelner Befragter aus beiden Statusgruppen Patterns in verschiedenen Taktarten beherrscht werden, dass „man so grundsätzlich weiß, wie man mit einem 2/4-, 3/4-, 4/4-, 6/8-[Takt] umgeht“ (Doz02, 120; siehe auch LK02RS 95, 111), sowie an welchen Stellen rhythmische „Taktschwerpunkte“ (LK01GY, 148) liegen. In Bezug auf Fertigkeiten der Schlag- bzw. Zupfhand kann aus Sichtweise zweier Lehrkräfte ergänzt werden, dass rhythmisches Spiel mit der Gitarre auch in Form „ein[es] abgedämpfte[n] Patterns“ (LK06GY, 117) umgesetzt werden kann, um beispielsweise perkussive Elemente eines Schlagzeugs bzw. Grooves zu imitieren (LK06GY, 117, 128; LK03GS, 51).

⁸³ Zur genaueren Darstellung von Stilistik siehe Kapitel 7.2.2.

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, Schlag- und Zupfmuster haltungstechnisch korrekt umzusetzen.

Analog zu den die Grifftechnik betreffenden Kompetenzen sollte die musizierende Person nach Ansicht der befragten Dozent*innen und Lehrkräfte auf eine haltungs- und grifftechnisch korrekte Umsetzung achten, um sauber klingende Akkorde bzw. Einzeltöne zu spielen. Bei Zupfmustern hilft eine klare Zuordnung, welche Saiten mit welchen Fingern gespielt werden: „Spiel mit dem Daumen den Basston und zupfe mit den drei anderen Fingern, was für dich passt, die anderen Akkordtöne“ (LK01GY, 148). So sollte angestrebt werden, Schlag- und Zupfmuster stets mit entspannter Hand- und Fingerhaltung zu musizieren (Doz01, 46, 59). Dabei kann noch unterschieden werden, ob mit oder ohne Plektrum gespielt wird (Doz01, 48; LK03GS, 21).

Es zeigt sich bei Schlag- bzw. Zupfmustern im Zusammenhang ein ähnliches Bild wie bei der Grifftechnik: So sehen die Teilnehmer*innen übereinstimmend ein funktionierendes Repertoire an Schlag- und Zupf-Patterns als sehr relevant an.

c) Unabhängigkeit beider Hände

In den Interviews zeigt sich, dass für eine sichere und flüssige Umsetzung von Gitarrenspiel die Verbindung bzw. Koordination der rechten und linken Hand bzw. der Greifhand und Schlag- bzw. Zupfhand essenziell erscheint, wie 38 Kodierungen dieser Kategorie annehmen lassen. Die dort gesammelten Aussagen lassen sich in der folgenden Kompetenz darstellen:

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, Akkordgriffe und Patterns stilgerecht, rhythmisch präzise und unterbrechungsfrei zu koordinieren und spontan umsetzen zu können.

Die musizierende Person benötigt der ausführlichen Schilderung von Doz01 nach die Fertigkeit, Akkordgriffe und Patterns stilgerecht (Doz01, 18), sowie rhythmisch präzise, unabhängig und unterbrechungsfrei zu koordinieren, „damit die Leute mitsingen können, weil das ist ja das oberste Kriterium“ (Doz01, 12; siehe auch Doz01, 14). Gerade bei Anfänger*innen kann ein stockungsfreier Akkordwechsel, also „keine Pause zu machen, sondern da durchzuspielen“ (Doz01, 60)

eine Hürde darstellen (z. B. Doz01, 60), zu deren Überwindung entsprechend geübt werden sollte (LK02RS, 61; LK06GY, 31; LK01GY; 147). Ziel ist es, „mit meinem Instrument so vertraut [zu sein], dass das, was ich mache, dass ich da nicht nachdenken muss“ (LK04GS, 56). Doz01 empfiehlt für „flüssige[s] [...] Spielen: Lieber schon früher Finger wegnehmen, aber dafür dann vom Timing richtig spielen“ (Doz01, 47). Dabei kann offenbar eine schlichte Ausführung mit leichten Akkordgriffen und Patterns ausreichend sein, wenn diese unterbrechungsfrei und rhythmisch sauber umgesetzt wird (Doz02, 43). Daran anschließend wird es in den meisten Fällen als grundlegend angesehen, eine begrenzte Auswahl an Patterns und Akkordgriffen sicher umsetzen zu können: „Drei Schlagmuster. Drei Zupfmuster höchstens. Und die auf alles anwenden“ (LK02RS, 111) oder „Zwei, drei Schlagpatterns in der rechten Hand, die reichen häufig schon“ (LK06GY, 26; siehe auch LK03GS, 95). Ob die musizierende Person dabei „einen guten Ton hat [...] ist völlig unerheblich“ (Doz02, 39).

Die Automatisierung von Akkordwechseln in Verbindung mit Patterns spielt für Doz02 eine zentrale Rolle. Dabei muss in der spieltechnischen Ausführung zwischen Schlag- und Zupfmustern unterschieden werden (Doz02, 73). Doz02 erläutert ausführlich die unterschiedlichen Vorgehensweisen: Bei Schlagmustern sollten Akkordwechsel kurz vor dem eigentlichen Wechsel initiiert werden. Dabei sollte der ursprüngliche Griff aufgelöst werden, sodass der neue Griff dann rechtzeitig zur notwendigen Zählzeit gegriffen werden kann. Dieses Auflösen des Akkordgriffs kann standardisiert durchgeführt werden, sodass z. B. jeweils auf die letzte Achtel eines Taktes der Griff aufgelöst wird (Doz02, 74). Bei gezupften Patterns muss dagegen nicht der gesamte Akkordgriff gleichzeitig liegen, da meist nur Einzeltöne angezupft werden. „Da muss ich immer gucken, was ist denn der erste Ton von einem Akkord? [...] Und wenn man es noch ein bisschen genauer machen will, muss man auch noch gucken: Was ist der letzte Ton vom vorherigen Akkord? Also letzter und erster Ton“ (Doz02, 75). Als potenzielle Schwierigkeit wird hierbei benannt, dass Finger bei Akkordgriffen meist in einer bestimmten Reihenfolge gelegt werden, die je nach Pattern ungünstig erscheinen könnte und zu Schwierigkeiten beim Spiel führen kann (Doz02, 76).

Einbezug von Hilfsmitteln

Beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre kann ein gewinnbringender Einsatz von Hilfsmitteln wesentliche Erleichterungen für das Gitarrenspiel bringen (Pöcksteiner, 2018, S. 64), sodass auch der gelingende Einsatz dieser Hilfestellungen als notwendige professionelle Kompetenz gedeutet werden kann. Dies kann unter anderem durch 13 Kodierungen der Kategorie *Einbezug von Hilfsmitteln* aufgezeigt werden. Interessanterweise wird diese Kategorie, die spielerleichternde und damit vor allem für Anfänger*innen relevante Hilfsmittel adressiert, lediglich von Dozierenden des Schulpraktischen Instrumentalspiels (Doz02, Doz03) sowie von Lehrkräften (LK01GY, LK02RS, LK03GS, LK06GY), die nach eigener Einschätzung zumindest in Bezug auf die Liedbegleitung sehr sicher mit der Gitarre umgehen können, angesprochen.

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, Hilfsmittel wie Kapodaster einzusetzen.

Als Hilfsmittel wird beispielsweise die Fußbank genannt, um im sitzenden Spiel eine angemessene und korrekte, das Musizieren stützende Körperhaltung einzunehmen (Doz03, 117). Neben Hilfestellungen zur Haltung beim Gitarrenspiel nennen LK03GS sowie LK06GY die Verwendung eines Plektrums, um - je nach verwendetem Pattern - Betonungen „peppiger“ (LK03GS, 21) bzw. ausdrucksreicher musizieren zu können (LK03GS, 21; LK06GY, 64).

Das in den Interviews am häufigsten genannte Hilfsmittel bei der Liedbegleitung ist jedoch der Kapodaster. Dieser ermöglicht einfaches, schnelles Transponieren (LK01GY, 150), bei dem die zu spielenden Griffmuster gleich bleiben (LK02RS, 107). Doz02 führt aus, dass ein sicherer Umgang mit dem Kapodaster beim Gitarrenspiel grundlegend sei, da aus musikalisch-künstlerischer Perspektive „bestimmte Dinge nicht machbar sind ohne den Kapodaster“ (Doz02, 21, siehe auch Doz02, 23). Aber auch in Hinblick auf basale Anforderungen kann der Kapodaster das Schulpraktische Gitarrenspiel vereinfachen. LK06GY vermutet, dass mithilfe eines Kapodasters das Beherrschen von vier Akkorden im Musikunterricht ausreichen würde (LK06GY, 120): „Ansonsten würde ich die Akkorde im G-Dur-Bereich wählen. Dann Kapodaster und ab geht die Post“ (LK06GY,

126). LK02RS unterstreicht diesen Gedanken und würde sich dabei auf die folgenden Akkorde festlegen: „C-Dur, G-Dur, parallele Molltonart [e-Moll], ja D-Dur. Da kannst ja mit Kapodaster dann fast alles spielen“ (LK02RS, 107).

Spielhaltung

Zum Thema Haltung beim Gitarrenspiel wurden lediglich fünf Aussagen kodiert, wodurch diese Kompetenzfacette weniger zentral gewertet werden kann. Dabei ist zu erwähnen, dass lediglich die Gruppe der Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel sowie LK06GY⁸⁴ darauf Bezug nehmen. Das kann mit Blick auf deren Aufgabe der Vermittlung von spieltechnischen Fertigkeiten erklärt werden. *Spielhaltung* wurde trotz der geringen Fallzahlen mit aufgenommen, da die kodierten Segmente eine gewisse inhaltliche Relevanz aufweisen, die in der nachfolgenden Kompetenz Eingang findet.

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, Gitarrenspiel haltungstechnisch korrekt umzusetzen.

Im Einklang mit der grifftechnisch korrekten Umsetzung von Akkordgriffen⁸⁵ steht die Umsetzung einer gesunden Körperhaltung: So empfehlen die Teilnehmer*innen eine die Hand- bzw. Fingerhaltung betreffende korrekte Ausführung (Doz01, 46). Damit können Fehlstellungen wie ein Umknicken der Finger vermieden werden (Doz01, 59). Zudem sollte die spielende Person nach Aussagen von Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel Grundlagen zur Körperhaltung beim Gitarrenspiel kennen. Damit können fehlerhafte Haltungen, wie ein Umklammern der Gitarre (Doz01, 59) oder das Übereinanderschlagen von Beinen (Doz03, 115) bewusst gemacht und durch Hilfsmittel⁸⁶ wie die im Vorfeld angesprochene Fußbank⁸⁷ (Doz03, 117) vermieden werden.

⁸⁴ LK06GY ist neben seiner Tätigkeit als Lehrkraft an einem Gymnasium auch als Dozent für Gitarre an einer Hochschule tätig und kann damit der Gruppe von Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel zugerechnet werden, siehe Kapitel 6.2.2.

⁸⁵ Siehe dazu die vorangegangenen Ausführungen zu Spieltechnik, Kapitel 7.1.1.

⁸⁶ Siehe Kapitel 7.1.1, Einbezug von Hilfsmitteln.

⁸⁷ Siehe Kapitel 7.1.1, Einbezug von Hilfsmitteln.

7.1.2 „Musikleitende“ Fähig- und Fertigkeiten

Neben Aussagen zu eigenen instrumentalen und vokalen Fähig- und Fertigkeiten finden sich neben Literatur (z. B. Bialek, 2012, S. 23; Jank, 1996, S. 7; Steiner, 2019, S. 92; Puffer, 2021, S. 19)⁸⁸ auch in den Daten Hinweise, dass an- bzw. „musikleitende“ musikpraktische Fähig- und Fertigkeiten bei Lehrkräften in einem bestimmten Maß ausgebildet sein sollten. Diese meinen eben jene technischen Fähig- und Fertigkeiten, die notwendig sind, um das Musizieren mit Gruppen anzuleiten. Diese Kategorie wurde in 33 Fällen kodiert; sämtliche Teilnehmende sind dabei vertreten. Die Kategorie lässt sich trotz einer relativ geringen Anzahl an Kodierungen in insgesamt vier klar unterscheidbare Kompetenzfacetten unterteilen.

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit zur Kommunikation in Musik.

Gelingende Kommunikation im Umgang mit Gruppen stellt in den Interviewdaten ein wichtiges Element dar (vgl. dazu auch Herbst, 2023; Nimczik, 1998)⁸⁹. Neben dem eigenen Musizieren kommen im Zuge schulischer Ensemblearbeit „die Fähigkeiten, die man braucht, wenn man jemanden begleitet, dazu. Also auf Menschen eingehen können. Das ist auch schwieriger, als man glaubt“ (Doz03, 170). LK01GY berichtet in dieser Hinsicht aus ihrem Studium, mit Bezug auf das Schulpraktische Klavierspiel:

„der hat zum Beispiel so Sachen mit uns auch trainiert, dass man mit der linken Hand spielen kann, und zwar einhändig sozusagen im Klavier spielen kann, damit man im Stehen in die Klasse schauen kann und ein bisschen auch Disziplin, Schwierigkeiten kontrollieren kann. Das waren also Sachen. Wir mussten begleitend dann so imaginär Schülern „Maxi da hinten sei immer stad [bayrisch / österreichisch: still, ruhig]!“ oder so () und gleichzeitig weiterspielen und solche Sachen. Das habe ich da durchaus auch gelernt“ (106).

Im Rahmen von Liedeinstudierungen können solche Fähigkeiten neben musikalisch-anleitenden Funktionen auch dazu genutzt werden, um für Schüler*innen

⁸⁸ Siehe Kapitel 4.2.

⁸⁹ Siehe Kapitel 4.2.

motivierend zu agieren. LK04GS reagiert demnach bei Liedeinstudierungen auf Fehler und unmotivierte Schüler*innen häufig mit Humor, um diese wieder „einzufangen“ (LK04GS, 31–32, 36). LK02RS hat dagegen die Erfahrung gemacht, dass anleitende Bewegungen beim gleichzeitigen Gitarrenspiel helfen: Sie „finden es witzig und dann haben sie Bock und machen mit“ (LK02RS, 51). LK06GY betont die Wichtigkeit von Kommunikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Musikpraxis in der Schule müsse „zum Zeitpunkt passen“ (LK06GY, 68). Für Liedeinstudierungen im Musikunterricht wäre es laut LK01GY (128), Doz02 (100) und LK03GS (48, 95) entscheidend und grundlegend, Schüler*innen „mit[zu]reißen“ (LK01GY, 128). Das kann durch Spaß (LK03GS, 48) sowie durch animierende und aktivierende Körpersprache umgesetzt werden, indem man „präsent ist, guckt, ein nettes Gesicht macht“ (Doz02, 121). Aktives Herstellen von Blickkontakt (LK05GS, 69) kann demnach helfen, um Aufmerksamkeit zu generieren.

Mit Blick auf das eigene instrumentale und vokale Musizieren erscheint stilgerechtes, authentisches Spiel (LK06GY, 26; Doz03, 71) zentral:

„Ich glaube, dass das Motivierende eine ganz zentrale Sache ist, also das selbst so authentisch wie möglich vorzumachen. Das betrifft den Gesang, das betrifft die Begleitung und [...] wenn ich eine Liedeinstudierung mache [...], dann bin ich in erster Linie Musiker und weniger Lehrer“ (LK06GY, 54).

LK06GY reflektiert hier in besonderer Weise ihre doppelte Rolle als Vorbild und Musiker*in.

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, (mehrstimmigen) Gesang zu initiieren.

Auf höherem Niveau nennen LK01GY, LK03GS und LK06GY, die allesamt Erfahrung in Chorleitung haben, die Anforderung, Gesang spontan und mehrstimmig mit Gruppen oder der Klasse initiieren zu können (LK01GY, 39; LK03GS, 38; LK06GY, 39, 55). Diese Art des Musizierens (LK01GY 39) erfordert die Fähigkeit, Gesangsstimmen sicher zu halten und dabei nicht höher bzw. tiefer zu werden (LK01GY, 24). LK03GS ergänzt einschränkend, dass zum mehrstimmigen Gesang im Musikunterricht Vorerfahrungen bzw. Vorkenntnisse bei Schüler*innen vorhanden sein sollten, wie sie in dieser Form nur im etablierten Schulchor möglich ist, sowie in ihrer Klasse, in der jedoch auch „19 im Chor sind von 23“ (LK03GS, 38):

„weil die sind so gut im Schulchor. Oder wir machen noch eine zweite Stimme. Ich habe im Schulchor ein Stück, da singen wir dreistimmig und zwar drei verschiedene Stimmen. Ich habe Kinder im Schulchor, auch hier in der Klasse, die können eine eigene Stimme halten, das ist sozusagen sensationell und nicht der Normalfall. Das ist der Wahnsinn“ (LK03GS, 38).

LK06GY beschreibt auch, wie sie mit musikalischen Klassen „etwas Zweistimmiges auch spontan in der Stunde initiieren, da sind wir wieder bei der Spontanität. Das können auch schon manche nicht, dass ich da spontan eine zweite Stimme dazu singe oder mit der Klasse lerne“ (LK06GY, 55).

Als notwendige Grundlage betonen sowohl LK03GS und LK06GY die Wichtigkeit, als Lehrkraft „einen richtigen Anfangston zu haben. Also, ich glaube nicht, dass es das Phänomen gibt, oder so verstärkt, wie es viele sagen, dass [...] Leute nicht singen können, sondern, die hören eben nicht hin, die können eben nicht hinhören“ (LK06GY, 69). Dabei kann die Liedbegleitung helfen, „die Tonfindung bei den Kindern ist dann ja viel leichter“ (LK03GS, 51).

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit zur gestischen Anleitung.

Zum gemeinsamen Musizieren mit einer Gruppe braucht es neben der Liedbegleitung und Gesang Elemente, die diese Handlungen miteinander verbinden (Seipel, 2013). Das findet sich auch in den Interviews. Dazu können körper-sprachliche Elemente oder Zeichen, wie Einsätze (Doz01, 22; Doz02, 123; LK02RS, 51; LK03GS, 53) oder Schlagtechniken aus der Ensembleleitung dienen: „Also ich hatte zum Beispiel auch Ensembleleitung, die natürlich auch mit Liedbegleitung in Verbindung steht, also wo wir auch Schlagtechnik gelernt haben, die ich natürlich auch mit Schülerinnen und Schülern umsetzen kann“ (LK01GY, 110). Den Aspekt der Ensembleleitung thematisiert Doz02 ausführlich, der aus seiner Prüftätigkeit berichtet:

„Und für mich war das dieses Aha-Erlebnis in der Prüfung tatsächlich das, als ich gesehen habe, manche haben super gespielt. () Nur saßen die da, vielleicht einmal kurz einen Einsatz gegeben und immer wie eine Wand aufgebaut. Da denkst du dir, ja okay, toll. Da kannst du nichts Negatives sagen. Und dann ist ein anderer oder eine andere da. Dreimal verspielt, aber () geguckt, richtig angeguckt beim Einsatz, sodass du fast schon aufpassen musst, dass du nicht mitsingst an der Stelle. Und das ist so, also diese Kompetenz, das ist das Allerwichtigste. Also

das finde ich für Schupra, obwohl es jetzt gar nichts mit der Gitarre zu tun hat, ()
das ist das Allerwichtigste“ (123; siehe auch 121).

Interessanterweise labelt Doz02 diese Aussage doppelt mit dem Marker „das Allerwichtigste“, auch wenn sie selbst einschränkend angibt, dass die Gitarre, grundsätzlich ein wichtiges Tool für Doz02, hier keine Rolle spiele. Ergänzend führt LK03GS an, dass die Gitarre als Begleitinstrument ihr ermöglichen würde, frei durch den Raum zu gehen: „und dann kann ich von Gruppe zu Gruppe weitergehen und dann mit der Gitarre spielen“ (LK03GS, 28; siehe auch LK02RS). So zeigt sich hier neben mimischen und gestischen Elementen von Ensembleleitung auch ein proxemisches Element, welches bei Liedbegleitung am Klavier allerdings nicht genutzt werden kann.

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, körperlich aktivierend tätig zu sein.

Mit Blick auf die methodische Um- und Zielsetzung von Schulpraktischem Instrumentalspiel im Unterricht scheint auf Grundlage der Interviews eine zentrale Anforderung an Lehrkräfte zu sein, Gesang als eine körper- bzw. gruppenaktivierende Tätigkeit nutzbar zu machen. Demnach würde dadurch „eine Rhythmisierung des normalen Unterrichts [stattfinden]. Beim Singen habe ich alles: Ich stelle mich hin, ich ändere die Körperhaltung, ja, ich kann mich bewegen“ (LK04GS, 88). Diese beschriebene Aktivierung kann beispielsweise in Form eines Warmups (LK06GY, 60) bzw. Einsingens (LK03GS, 27) geschehen, „um einfach Körperaktivität zu schaffen. Also, Atmung aktivieren. Weil manchmal kommen sie rein und dann sitzen sie da wie ein Schluck Wasser in der Kurve“ (LK06GY, 60). Somit kann die körperliche Aktivität der Schüler*innen durch eine gut demonstrierte, eigene Körperhaltung angeregt werden (LK04GS, 88).

7.1.3 Vokale Fertigkeiten

Die musikalische Performanz einer Lehrkraft beim schulischen Singen besteht aus musikpraktisch-künstlerischer Perspektive aus den beiden Bereichen Instru-

mentalspiel und Gesang und kann nur gelingen, wenn beide Bereiche angemessen umgesetzt werden können: „Das spielt jetzt zwar für die Gitarre [...] nicht so die große Rolle, aber dieses Singen dazu, ganz, ganz wichtig“ (Doz02, 120, siehe auch LK01GY, 90; LK06GY, 54). Auch LK02RS sieht so beispielsweise bei Liebestudierungen den „Hauptfokus auf Gesang“ (LK02RS, 27). Vokale Fertigkeiten, u. a. im Sinne von sicherem Gesang (z. B. Steiner, 2019, S. 91)⁹⁰ wurden im Zuge der Datenanalyse in 20 Fällen kodiert, dabei sind Doz03 sowie die befragten Grundschullehrkräfte nicht vertreten. Mit Blick auf vokale Fertigkeiten fokussieren Lehrkräfte eher die tatsächliche Ausführung, während von Seiten der Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel zwar Wichtigkeit und Notwendigkeit der Verbindung der beiden Bereiche Gesang und Instrumentalspiel angesprochen werden, jedoch der Fokus hier klar auf den Spielfertigkeiten am Instrument liegt. Als vokale Kompetenzfacetten für die gelingende Umsetzung von Schulpraktischem Instrumentalspiel nennen die Teilnehmenden folgende Punkte:

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, intonationssicher, deutlich artikulierend, rhythmisch präzise zu singen.

Die ausführende Lehrkraft sollte nach Aussagen der befragten Interviewpartner*innen und übereinstimmend mit u. a. Steiner (2012, 2019)⁹¹ vor allem in Hinblick auf die Vorbildfunktion im Klassenzimmer (LK06GY, 36) sicher mit der eigenen Stimme umgehen können (Doz03, 170). Dazu zählt beispielsweise das intonationssichere Singen von Melodien (Doz01, 12; Doz03, 50, 65). Genauso essenziell erscheint eine deutliche und angemessene Aussprache und Artikulation (Doz01, 12), sowie analog zum Gitarrenspiel eine rhythmisch sichere und flüssige Umsetzung des Gesangs (Doz02, 50). Diese betrifft vor allem auch die rhythmische Textverteilung (LK06GY, 61): „wenn du [...] was vorsingst oder mit der Klasse singst und da halt irgendwie stockst, dann haut es halt einfach alle raus“ (Doz01, 14). Mit Bezug zum intonationssicheren Gesang spielt auch die Fähigkeit zur Abnahme von (Anfangs-)Tönen (LK06GY, 69) aus einzelnen gespielten Tönen oder aus harmonischen Verbindungen wie beispielsweise einer Kadenz (Doz03, 64) eine wesentliche Rolle.

⁹⁰ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.1.

⁹¹ Siehe Kapitel 4.2.

Die bereits im Vorfeld angesprochene Vorbildfunktion kommt laut den Erfahrungen von LK06GY besonders beim Vorsingen vor der Klasse zum Tragen: Hier sollte laut LK06GY möglichst überzeugend (LK06GY, 115) sauber, sowie ästhetisch angemessen und stilgerecht vorgesungen werden: „gut vorsingen, [...] und überzeugt“ (LK06GY, 117). Doz01 differenziert beim sauberen Vorsingen zwischen rhythmischer und melodischer Ebene und gibt dabei der rhythmischen Umsetzung mehr Gewicht: „Aber wenn mal ein falscher Ton dabei ist, dann ist das [...] nicht so tragisch“ (18).

Die Lehrkraft benötigt die Fähig- bzw. Fertigkeit, stilistisch angemessen mit der eigenen Stimme umzugehen.

Diese Kompetenzfacette wird nur von den befragten gymnasialen Lehrkräften angesprochen (LK01GY, LK06GY). LK01GY berichtet von der Schwierigkeit, über verschiedene Stile hin stilgerecht und ästhetisch vorzusingen, und schildert anhand von Rap-Musik etwaige Unzulänglichkeiten in Hinblick auf „Flow“ (LK01GY, 114). Eine zentrale Zielsetzung ist für LK01GY, in musikalischer Art und Weise authentisch zu agieren. Dem schließt sich LK06GY an; sie betont in Bezug auf den eigenen Gesang das Anliegen, „das selbst so authentisch wie möglich vorzumachen“ (LK06GY, 54).

7.1.4 Koordination

Wie erwähnt⁹² erfordert *Schulpraktisches Instrumentalspiel* eine intensive Verbindung von Spielfertigkeiten an einem Akkordinstrument und vokalen Fertigkeiten. Eine mögliche Zielvorstellung ist, „Spielen und das Singen in Einklang zu bringen“ (Doz02, 42). Diese Fähig- und Fertigkeit wird auch in der Literatur angesprochen: So sieht Steiner im Rahmen des Selbstbegleiteten Singens⁹³ die „Unabhängigkeit zwischen Klavierspiel und Singen“ (Steiner, 2012, S. 20)⁹⁴ als grundlegend

⁹² Siehe Kapitel 7.1.1, sowie 7.1.3.

⁹³ Siehe Kapitel 3.1.

⁹⁴ Siehe Kapitel 4.2.

an. Dieser Argumentation folgend sollten koordinative Kompetenzen bei Lehrkräften zu einem Mindestmaß ausgeprägt sein. Im Datensatz zeigen sich in dieser Hinsicht 38 Kodierungen aus acht Dokumenten zur Kategorie Koordination. Hierbei ist lediglich LK04GS nicht vertreten. Die ausgemachten Textstellen lassen sich durch Analysen wie folgt zusammenfassen:

Lehrkräfte benötigen die Fähig- bzw. Fertigkeit, Gesang und Instrumentalspiel unterbrechungsfrei miteinander zu koordinieren.

Die vorliegenden Daten geben in Einklang mit Steiner (2012, S. 20)⁹⁵ Grund zur Annahme, dass Musiklehrkräfte die Koordination von Gesang und Gitarrenspiel als wichtige Anforderung beschreiben. Um dies gelingend und sicher umzusetzen, sollten nach Ansicht von Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel Lehrkräfte vor Gruppen sicher, unabhängig und möglichst automatisiert (Doz03, 50) singen und instrumental musizieren können (Doz01, 70, siehe auch Doz02, 116). Diese „Vorspielsituation“ (Doz03, 25) erfordert eine Performanz, die von Teilnehmenden als nahe an musikalisch-künstlerischen Auftritten beschrieben wird (z. B. auf Bühnen in professionellen musikalischen Kontexten) (Doz03, 173; LK02RS). Um Gesang und instrumentales Spiel sicher ausführen zu können, müssen durch zielgerichtete Übung Routinen aufgebaut werden (z. B. durch langsame Verbindung von gespielten Patterns und Gesang) (LK06GY, 37; LK01GY, 131). Das ist beispielsweise möglich, indem Vorspielsituationen in Hinblick auf Liedbegleitung und die Anleitung von kleinen Gruppen (Doz03, 21) im Studium unter anderem als Übung für den Musikunterricht genutzt werden können (Doz03, 25; Doz02, 41). Diese Routinen können dann dazu beitragen, dass die eigene Liedbegleitung ressourcenarm und beinahe „externalisiert“ (LK06GY, 37), also ohne Rückgriff auf Ressourcen, ausgeführt werden kann.

Bei der Koordination von Gesang und Instrumentalspiel wird von Vertreter*innen beider Statusgruppen mehrfach betont, dass die rhythmische Komponente im Sinne flüssigen Musizierens mehr Relevanz besitzt als fehlerfreies Melodie- oder Akkordspiel. Das ist u. a. dem bereits erwähnten Beispiel von Doz01 zu entnehmen:

⁹⁵ Siehe Kapitel 4.2.

„Weil wenn du halt was vorsingst oder mit der Klasse singst und da halt irgendwie da stockst, dann haut es halt einfach alle raus. Deswegen sage ich, wenn du mal einen falschen Ton singst, das ist nicht ganz so schlimm. Wenn du halt rhythmisch unsauber bist, funktioniert es halt einfach nicht und alles fliegt auseinander“ (14; siehe auch LK02RS, 26, 29).

Gesang und Instrumentalspiel sollten nach Ansicht der Lehrkräfte zudem beim Musizieren im Klassenzimmer stets dem Lernziel bzw. der Lernintention angepasst in einem zueinander ausgewogenen klanglichen Verhältnis stehen (Steiner, 2019, S. 91–92).⁹⁶ Zudem darf und soll die Begleitung im Laufe des Musizierprozesses verändert oder an die Situation angepasst werden, um unterstützend zum Gelingen von Lern- und Übeprozessen sowie musikalischen Interaktionen beizutragen. Dabei steht aus Sicht der befragten Lehrkräfte beim Klassenmusizieren häufig der Gesang im Vergleich zum Instrumentalspiel im Mittelpunkt (LK01GY, 90–92; LK02RS, 26), da Singen häufiger als Unterrichtsgegenstand fungiert. Hierbei unterstützt eine wohlüberlegte, gezielte Liedauswahl. Lieder, die die Lehrkraft möglichst auswendig musizieren kann (LK02RS, 61; LK03GS, 44), würden demnach potenziell auftretende Schwierigkeiten verhindern (LK05GS, 32). Die Teilnehmer*innen betonen, dass kleinere spiel- oder gesangstechnische Fehler den Musizierprozess von Musiklehrkräften nicht hindern dürfen (Doz02, 42; Doz01; LK02RS; LK06GY; LK03GS), vor allem wenn diese die Liedbegleitung intuitiv und situationsgerecht musiziert bzw. musikalisch gestaltet. Dem folgend sollte bei etwaigen Problemen das eigene Begleitenspiel eher einfacher oder rudimentärer spieltechnischer Art sein, indem beispielsweise „Viertel [gespielt werden, um] die Akkorde so einigermaßen hörbar zu machen und dann dazu zu singen“ (Doz02, 34). LK03GS zieht beispielsweise eine simple, selbst gespielte Liedbegleitung der Verwendung von Playback vor (LK03GS, 22), während LK04GS Playbacks als vorteilhaft ansieht, weil sich dadurch unsichere Lehrkräfte auf den Gesang konzentrieren könnten (LK04GS, 101). Zusammenfassend steht das eigene „Machen“ im Sinne von Musizieren der Lehrkraft im Musikunterricht im Mittelpunkt – in welcher Form und Ausprägung auch immer (Doz02; LK03GS).

⁹⁶ Siehe Kapitel 4.2.

Lehrkräfte benötigen die Fähig- bzw. Fertigkeit, auf Grundlage der eigenen Fähigkeiten geeignete Begleitungen auszuwählen und diese stockungsfrei zu musizieren.

Als Voraussetzung für die sichere Ausführung von Gesang und Instrumentalspiel bedürfen Lehrkräfte der Argumentation von LK02RS folgend der Fähigkeit, geeignete Begleitungen auswählen, die sie im Zusammenspiel mit den eigenen sängerischen Fähigkeiten sicher umsetzen können (LK02RS, 29): „Ich muss halt schauen, dass es nicht zu schwer ist, kann ich selber dazu singen? Kann ich das Pattern gleichmäßig, schön spielen, ohne dass das vom Gesang eben, dass mich das ablenkt?“ (LK02RS, 61). Neben der beschriebenen internen zeigt sich auch externe Ablenkung, beispielsweise in Form von auftretender Überforderung durch das Ausführen mehrerer Anforderungen wie eigenes Musizieren (instrumental und vokal) sowie Einsätze geben (LK05GS, 30,32) oder dem Einhalten von Disziplin in der Klasse (LK05GS, 44). Neben den eigenen Fähigkeiten müsse bei der Pattern-Auswahl demnach auch darauf geachtet werden, dass die gewählte Begleitung weder die Lehrkraft noch die Klasse ablenkt (LK02RS, 29, 97) und sogar den Lernprozess beim Singen unterstützen kann, durch z. B. Mitspielen der Melodie (LK06GY, 19; LK01GY, 22).

Diese Sicherheit in der gleichzeitigen Umsetzung von Instrumentalspiel und Gesang sollte sich musikalisch insofern spiegeln, dass beide Tätigkeiten miteinander koordiniert und dabei unabhängig voneinander, aber rhythmisch sicher und ohne Unterbrechung umgesetzt werden können (Doz01, 14). Diese rhythmische Sicherheit erfordert „eine grundsätzliche Vorstellung der Rhythmik, [...], gerade wenn man dann dazu singt“ (Doz02, 50). Diese Fähigkeit kommt unter anderem bei Pop-Songs zum Tragen, wenn sich das rhythmische Schlag- bzw. Zupfmuster von der rhythmischen Gestaltung des Liedtextes bzw. der Textverteilung unterscheidet (LK06GY, 45). Doz03 sieht darin eine Grundlage für die kreative Liedgestaltung im Zuge der Liedbegleitung bzw. des Schulpraktischen Instrumentalspiels mit der Gitarre (Doz03, 41; LK06GY).

7.1.5 Exkurs 1: Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten

Fünf von sechs der interviewten Lehrkräfte setzen in ihrem Musikunterricht außer der Gitarre auch andere Begleitinstrumente ein, beispielsweise Klavier, Akkordeon oder weitere Instrumente; von den befragten Dozierenden spricht immerhin Doz03 das Thema an. Das deutet auf hohe Praxisrelevanz des Themas "Multi-Instrumentalität" für den schulischen Berufsalltag hin. Ein näherer Blick auf diesen Teil des Datenmaterials verspricht ergänzende Erkenntnisse zu beruflichen Anforderungen, Bewältigungsstrategien und Kompetenzen im Bereich schulpraktischen Instrumentalspiels.

So ergeben sich 32 Kodierungen aus sechs Dokumenten, die in der Subkategorie *Fertigkeiten an weiteren Instrumenten* zusammengefasst sind.

Falls die Lehrkraft entsprechend ausgebildete Spielfertigkeiten an verschiedenen Instrumenten vorweisen kann, steht im Kontext didaktischer oder stilistischer Überlegungen die Frage nach dem am besten passenden Instrument im Raum: „Ich spiele eher mal eine Sonate am Klavier vor als irgendein Gitarrenspiel. Einfach weil ich ein [klassisches]⁹⁷ Gitarrenstück gar nicht spielen kann.“ (LK01GY, 82)⁹⁸ Dabei sollte von Seiten der Lehrkraft abgewogen werden, welches Instrument sich für die jeweilige Situation am besten eignet (LK01GY, 19, 82, 95, 96, 100, 142–143; LK03GS, 17; LK06GY, 60, 89, 91–92). LK01GY äußert, dass sie das Klavier eher bei komplexeren Stücken nutzt oder bei Stücken, die sie „möglichst original begleiten“ möchte (LK01GY, 96; siehe auch LK06GY, 60). Sie führt dabei ein Beispiel aus „The Greatest Showman“ an:

„Jedenfalls ist das so ein Song, wo die zwei immer im Wechsel singen und eigentlich mit Riesenorchestersound halt. Und das habe ich mir dann echt ein bisschen zurechtlegen müssen. Wie spiele ich das am Klavier, dass auch so Zwischenteile passen, wenn dann plötzlich () das Tempo sich ändert?“ (LK01GY, 95).

⁹⁷ Der Bezug auf klassische Gitarrenliteratur geht aus der vorangegangenen Äußerung hervor: „Also wenn ich jetzt irgendwie klassisch gelernt hätte, würde ich vielleicht auch mal einen Asturias () wie heißt dieses ganz typische Stück, das alle spielen () also ein spanischer Komponist“ (LK01GY, 82).

⁹⁸ Als Annahme gilt, dass Schulpraktisches Instrumentalspiel nicht nur Liedbegleitung bzw. spieltechnische Fähig- und Fertigkeiten am Instrument meint, sondern vielfältige Anforderungen an Lehrkräfte stellt (KMK, 2019).

LK03GS ergänzt, dass sie u. a. Rhythmusinstrumente nutzt, „um den Beat zu halten“ (LK03GS, 17) und damit unterstützend wirken kann. Mit Blick auf stilistisch passendes und ansprechendes Spiel ist auch die Auswahl von für die Schule geeigneten Begleitmustern notwendig (LK01GY, 105).

Mit Blick auf das Klavier als Begleitinstrument im Rahmen der Schule beschreiben LK01GY, LK02RS, LK03GS sowie LK06GY die Notwendigkeit und Wichtigkeit, Melodien flüssig, unabhängig und möglichst automatisiert am Klavier umsetzen zu können (LK01GY, 26; LK02RS, 7, 29, 31, 35; LK03GS, 58; LK06GY, 19). Dies sei notwendig, um beim Musizieren und der Liedeinstudierung Schüler*innen und auch sich selbst (LK03GS, 58) ausreichend zu unterstützen. Dabei sollte jedoch auch abgewogen werden, wann Melodiespiel am Klavier sinnvoll und gewinnbringend eingesetzt werden kann (LK01GY, 26; LK02RS, 7, 35; LK06GY, 19).

Um auch während der Anleitung sicher am Instrument bzw. am Klavier zu agieren, nennt LK01GY (106) die Wichtigkeit, eine möglichst große Unabhängigkeit beider Hände zu erreichen: „dass man mit der linken Hand spielen kann und zwar einhändig sozusagen am Klavier spielen kann, damit man im Stehen in die Klasse schauen kann und ein bisschen auch Disziplin, Schwierigkeiten kontrollieren kann“ (LK01GY, 106).

7.1.6 Exkurs 2: Typische Schwierigkeiten und Fehler

In allen Interviews gaben die Teilnehmer*innen Einblicke in typisch auftretende Schwierigkeiten und Fehler beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre. Diese äußern sich in 59 Kodierungen der gleichnamigen Kategorie. Dabei berichten Lehrkräfte eher überblicksweise bzw. situationsbezogen, während Dozierende des Schulpraktischen Instrumentalspiels ihren Fokus eher auf spieltechnische Details legen.

So werden Patterns nach Ansicht von Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit der Gitarre⁹⁹ häufig in Verbindung mit (schnellen) Akkordwechselln (Doz02, 98) stockend, mit Unterbrechungen (Doz01, 14, 60; LK06GY, 31, 33) umgesetzt oder unsauber betont (Doz01, 59, 60), wodurch sich rhythmische Unsicherheiten im Spiel offenbaren. Dies kann einerseits an ungenauen bzw. „schludrig“ (Doz01, 62) musizierten Akkordwechselln liegen, und andererseits daran, dass nicht penibel auf eine korrekte, der Spieltechnik entsprechende saubere und ergonomische Ausführung (Doz02, 74–76; LK01GY, 47) der Akkordgriffe geachtet wird (Doz01, 62; LK01GY, 147; LK05GS, 17). Anspruchsvollere Techniken wie beispielsweise Barré-Griffe (Doz01, 60) und ausgewählte Tonarten (z. B. B-Dur oder Es-Dur) führen nach Ansicht der Befragten (LK02RS, 111; LK03GS, 42, 60) ebenfalls zu Schwierigkeiten in der flüssigen und sauberen Ausführung, auch wenn es Möglichkeiten zur vereinfachten Umsetzung gäbe (LK03GS, 114). Solche Unzulänglichkeiten können das Musizieren mit einer Gruppe erheblich stören (Doz01, 14).

Neben Unsicherheiten bei Akkordgriffen beinhaltet nach Sichtweise der Befragten Melodiespiel an der Gitarre noch weiteres Fehlerpotenzial. So führt LK04GS (100) die grundsätzliche Notwendigkeit auf, „die Tonleiter und die Halbtöne irgendwie zumindest zu können“ (LK04GS, 100). Doz03 (37) beschreibt, dass sie im Unterricht häufiger daran „arbeiten muss, [...] wie [...] die Noten [heißen] und wo auf der Gitarre“ (Doz03, 37) diese zu finden sind. Dieser Wissensbereich ist grundlegend für eine Ausführung von Melodiespiel (Doz03, 41), wenngleich dieses nach LK06GY sowie LK01GY auf dem Klavier wesentlich leichter umzusetzen wäre (LK06GY, 19; LK01GY, 26, 96; LK02RS, 31). Dennoch nennt LK06GY die Wichtigkeit von zumindest basalem Melodiespiel auf der Gitarre, um Melodien andeuten bzw. Melodieverläufe bei gesanglichen Unsicherheiten vorspielen zu können (LK06GY, 117).

Neben Schwierigkeiten und Unsicherheiten bei Akkordwechselln offenbart sich in den Interviews auch immer wieder die Hürde, zum eigenen Gitarrenspiel sicher singen zu können. Diese Beanspruchung durch zwei verschiedene Tätigkeiten kann zu Überforderung führen (Doz01, 70; LK05GS, 19, 32; siehe auch

⁹⁹ Zwar äußert sich LK06GY auch dazu, aufgrund der mehrfachen Tätigkeit als Lehrkraft und Dozent*in an einer Hochschule und der damit doppelten Zuweisung ist hier lediglich die Rede von Dozierenden.

Kap. 7.1.4), genauso aber auch Nervosität in der schulischen „Auftrittssituation“ (LK02RS, 29). Bei Liedern mit mehreren Strophen kann eine Schwierigkeit auch darin bestehen, den korrekten Text zu lesen bzw. zu singen, da dieser bei Liedblättern häufiger nicht direkt unterhalb der notierten Melodie steht (LK03GS, 42, 46; LK04GS, 47). Hierbei wären eine gründliche Vorbereitung bzw. individuelle und angepasste Liedblätter hilfreich (LK02RS). LK01GY (94-95) und LK02RS (62) äußern beide, dass in Hinblick auf das eigene Instrumentalspiel die Erstellung bzw. Hinzunahme eines Leadsheets hilfreich sein kann, um sich im Kontext der Liedeinstudierung leichter orientieren zu können.

Typisches Fehlerpotenzial gibt es offenbar auch beim gleichzeitigen Singen, Begleiten und musikalischen Anleiten von Gruppen (Doz02, 123). Dabei führt laut LK04GS (56) häufig Unsicherheit in einzelnen Bereichen, wie beispielsweise dem Gitarrenspiel, zu besagter Überforderung, wie LK05GS (30) bestätigt: „Gerade, wenn man dann eben Gitarre spielen will, und Einsätze geben will und noch die Stimmen, da war ich dann, das war gerade erst letzte Woche, dann leicht überfordert“ (LK05GS, 30). Diese Überforderung nimmt erst ab, wenn LK05GS das zu musizierende Lied sehr gut kennt und beherrscht:

„Und wenn es jetzt ein Lied ist, das ich selbst noch nicht so aus dem Effeff kann, dann bin ich eben sehr konzentriert auf das Gitarre spielen. Dann kann ich [...] dann auch die Kinder nicht so angucken. Wenn ich jetzt keine Gitarre in der Hand hätte und nur singe, dann würde man die Kinder vielleicht mehr in den Blickkontakt nehmen, auch gerade Kinder, die vielleicht nicht so mitmachen“ (32).

Zusammenfassend lässt sich aus den getätigten Aussagen rückschließen, dass durch gute Vorbereitung hinsichtlich des eigenen Musizierens sowie der verwendeten Materialien zumeist Schwierigkeiten beim Musizieren mit der Klasse verhindert werden können.

7.1.7 Zusammenfassung

Beziehungen verschiedener Kompetenzfacetten

Innerhalb der Kompetenzkategorie *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen* finden sich, in Einklang mit der Forschungsliteratur (z. B. Herbst, 2023, S. 38;

Steiner 2012, S. 20)¹⁰⁰ die vier Subkategorien *instrumentale, vokale, anleitende Fähig- und Fertigkeiten* sowie die *Koordination von instrumentalen und vokalen Fähig- und Fertigkeiten*.

Sucht man nach Zusammenhängen dieser Kompetenzfacetten, finden sich in den Daten 23 sich überschneidende¹⁰¹ und damit zu berücksichtigende Textstellen aus sieben Dokumenten. Dabei ist die gesamte Gruppe der Dozenten für Schulpraktisches Instrumentalspiel vertreten, bei den Lehrkräften fehlen LK01GY und LK04GS. Überschneidungen und inhaltliche Verbindungen werden in mehrfacher Hinsicht deutlich.

Die Kombination von Gesang und Instrumentalspiel kann zu Schwierigkeiten oder Überforderung bei Lehrkräften führen (Doz01, 70; LK02RS, 29, 61; LK06GY, 45). Aussagen wie „die Begleitung auch so auszuwählen, dass ich weiß, das lenkt mich nicht vom Singen ab“ (LK02RS, 29) oder „dass ich das so gut beherrsche, dass ich gleichzeitig eben noch () ein Auge auf die Klasse haben kann [...]. Also dass das automatisiert abläuft“ (Doz03, 50; siehe auch LK03GS, 44) unterstreichen dies. Um Überforderung zu vermeiden, müssten Lehrkräfte in Hinblick auf ihre eigenen musikpraktischen Fähigkeiten Begleitungen individuell auswählen, zumal „es völlig ausreich[en kann] auch einfach nur bei irgendwelchen Liedern Viertel zu spielen, die Akkorde so einigermaßen hörbar zu machen und dann dazu zu singen“ (Doz02, 34).

Zentrales Kriterium für gelingende Performanz im Klassenraum ist rhythmisch sauberes Musizieren. Doz01 argumentiert, dass rhythmische Stabilität in Gesang und Instrumentalspiel einzeln, aber auch in Kombination wichtiger wäre als eine korrekte melodische Umsetzung:

„Weil wenn du halt was vorsingst oder mit der Klasse singst und da halt irgendwie da stockst, dann haut es halt einfach alle raus. Deswegen sage ich, wenn du mal einen falschen Ton singst, das ist nicht ganz so schlimm. Wenn du halt rhythmisch unsauber bist, funktioniert es halt einfach nicht und es fliegt alles auseinander“ (13-14; siehe auch Doz02, 50; LK06GY).

Diese Aussage macht nochmals deutlich, dass die rhythmische Komponente des eigenen Musizierens aus Sicht der Praktiker*innen im Zweifel stets zu präferieren

¹⁰⁰ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.1.

¹⁰¹ Sich überschneidende Textstellen zeichnen sich dadurch aus, dass gleiche Aussagen mit mehreren (Sub-)Kategorien kodiert wurden.

ist. Rhythmische Stabilität wird demnach von Lehrkräften als Kriterium für eine gelingende Performanz in der Unterrichtssituation gekennzeichnet. Vor allem in Kontexten, in denen mit anderen Personen oder einer Gruppe zusammen musiziert wird, scheint das zentral zu sein. Unabhängig von der Ausgestaltung der eigenen Liedbegleitung ist es außerdem essenziell, „das selbst so authentisch wie möglich vorzumachen. Das betrifft den Gesang, das betrifft die Begleitung“ (LK06GY, 54).

Die Verbindung ausgewählter Kompetenzen zeigt sich neben der Koordination der verschiedenen Fertigkeiten auch in unscheinbaren, aber in der Praxis hoch relevanten musikpraktischen Tätigkeiten wie dem tonalen Ableiten des Anfangstons eines Liedes: „Spiele dir eine Kadenz vor und versuche dir daraus den Ton abzuleiten oder so etwas. Oder spiele () die Kadenz, spiele dir dann den Anfangston vor und singe dir den dann erst vor“ (Doz03, 64). LK03GS ergänzt das auf mit Blick die vokalen Fertigkeiten der Schüler*innen: „Die Tonfindung bei den Kindern ist ja dann viel leichter“ (LK03GS, 51).

Die vorgestellte zentrale Funktion der Koordination von vokalen und instrumentalen Fähig- und Fertigkeiten zeigt sich auch in der visuellen Analyse der Verhältnisse der Kategorien zueinander. So gibt es in Form von direkten Überschneidungen beispielsweise lediglich drei Segmente, die vokale und instrumentale Fertigkeiten gemeinsam thematisieren. Dem gegenüber stehen jedoch sieben (*vokale Fähig- und Fertigkeiten* und *Koordination von vokalen und instrumentalen Fähig- und Fertigkeiten*) bzw. acht (*instrumentale Fähig- und Fertigkeiten* und *Koordination von vokalen und instrumentalen Fähig- und Fertigkeiten*) überschneidende Segmente. *Anleitende Fähig- und Fertigkeiten* zeigen vier Überschneidungen mit der *Koordination von instrumentalen und vokalen Fähig- und Fertigkeiten*, während nur jeweils eine Überschneidung mit *vokalen Fähig- und Fertigkeiten* bzw. *instrumentalen Fähig- und Fertigkeiten* vorliegen.

Erweitert man diese Analyse um die Nähe von benachbarten Segmenten¹⁰², bestätigt sich das Bild, jedoch muss ergänzt werden, dass sich die *Verbindungen von vokalen Fähig- und Fertigkeiten* und *instrumentalen Fähig- und Fertigkeiten* sowie von *vokalen Fähig- und Fertigkeiten* und *Koordination von vokalen und*

¹⁰² Die Nähe von benachbarten Segmenten meint, dass kodierte Segmente sich zwar nicht direkt überschneiden, jedoch im unmittelbaren Umfeld (im vorherigen oder nachfolgenden Absatz) stehen.

instrumentalen Fähig- und Fertigkeiten im Vergleich zur Analyse der Überschneidungen von Textstellen etwas annähern. Diese Annäherung kann durch die eher kleine Kategorie *vokale Fähig- und Fertigkeiten* (35 Kodierungen) begründet werden, da durch die Erweiterung der zu analysierenden Textsegmente mehr kodierte Stellen dieser Kategorie miteinbezogen werden können. Insgesamt bestätigt sich jedoch das beschriebene Bild, sodass sich musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen wie in Abbildung 11 grafisch darstellen lassen. Koordination kann somit als eine Art vermittelnde Komponente *musikpraktisch-künstlerischer Fähig- und Fertigkeiten* gelten, um vokales und instrumentales Musizieren sowie Anleitung mit Blick auf Schulpraktisches Instrumentalspiel mit der Gitarre in Einklang zu bringen.

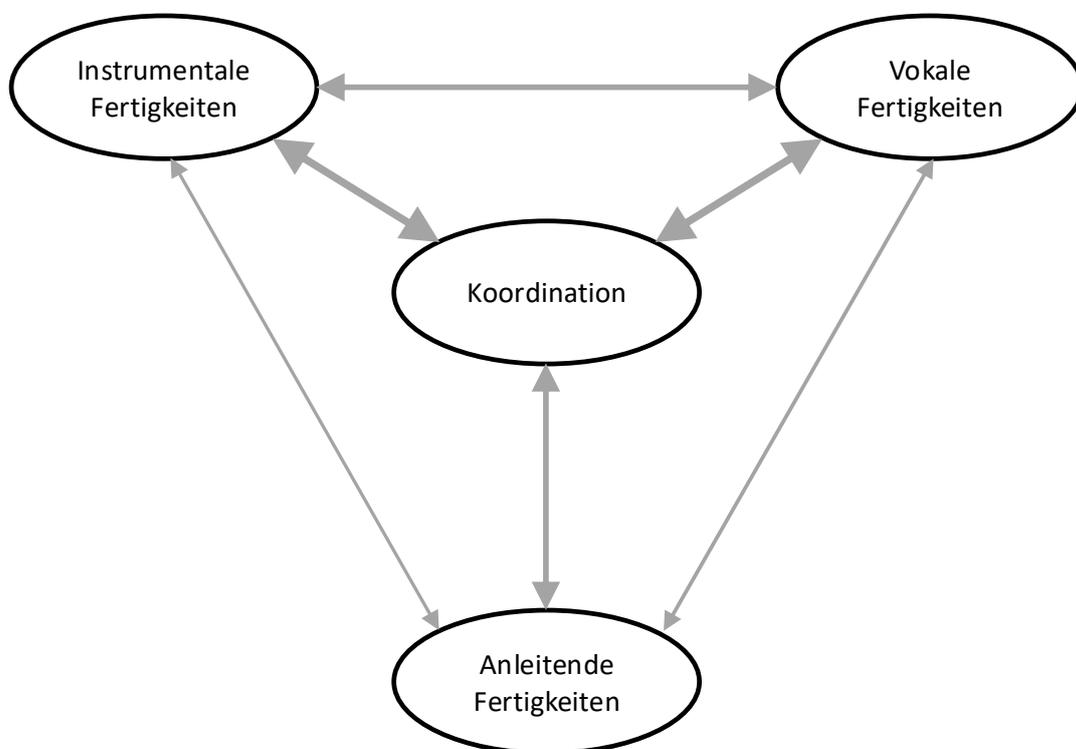


Abbildung 11: Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel (eigene Darstellung).¹⁰³

Beim Vergleich der beiden befragten Statusgruppen¹⁰⁴ fällt wenig überraschend auf, dass Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre in ihren

¹⁰³ Die Strichstärke repräsentiert bei dieser und folgenden eigenen Darstellungen die jeweiligen Häufigkeiten der Verbindungen.

¹⁰⁴ Siehe Kapitel 6.2.5.

Antworten stärker und detaillierter auf instrumentale, spieltechnische Facetten eingehen, während Lehrkräfte eher einen umfassenderen, dafür aber meist weniger detaillierten Zugang zeigen. Dennoch äußern sich in allen Subkategorien jeweils Vertreter*innen beider Statusgruppen.

Zusammenfassung musikpraktisch-künstlerischer Kompetenzen

Nachfolgend werden nochmals alle erarbeiteten Kompetenzfacetten zusammengefasst dargestellt.

Kategorie	Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzfacetten Fähig- bzw. Fertigkeit, ...
Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre	<p><u>Spieltechnik</u></p> <p>a) <i>Grifftechnik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Akkordgriffe automatisiert, ohne Störgeräusche und grifftechnisch korrekt umsetzen - Melodiespiel mit der Gitarre umsetzen können <p>b) <i>Schlag- bzw. Zupftechnik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ein Repertoire an Schlag- und Zupfmustern in verschiedenen Taktarten und Stilen rhythmisch präzise und differenziert umsetzen - Schlag- und Zupfmuster ergonomisch korrekt umsetzen <p>c) <i>Unabhängigkeit beider Hände</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Akkordgriffe und Patterns stilgerecht, rhythmisch präzise und unterbrechungsfrei koordinieren und diese auch spontan umsetzen können <p><u>Einbezug von Hilfsmitteln</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hilfsmittel wie Kapodaster einsetzen <p><u>Spielhaltung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gitarrenspiel haltungstechnisch korrekt umsetzen

Ensembleleitende Fähig- und Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - zur Kommunikation in Musik - zur gestischen Anleitung - (mehrstimmigen) Gesang zu initiieren - eine Gruppe körperlich zu aktivieren
Vokale Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - intonationssicher, deutlich artikulierend, rhythmisch präzise singen - stilistisch angemessen mit der eigenen Stimme umgehen
Koordination	<ul style="list-style-type: none"> - Gesang und Instrumentalspiel unterbrechungsfrei miteinander koordinieren - auf Grundlage der eigenen Fähigkeiten geeignete Begleitungen auswählen und diese rhythmisch stabil und stockungsfrei musizieren

Tabelle 6: Empirisch ermittelte musikpraktisch-künstlerische Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre.

So kann anhand der Daten angenommen werden, dass rhythmische Stabilität (vgl. Kap. 7.1.1, sowie 7.1.3 und 7.1.4) als sehr zentrale Anforderung gelten kann und damit in Hinblick auf das eigene Spiel als absolut grundlegend gelten kann. Auch scheint ein routinierter Umgang mit Hilfsmitteln wie dem Kapodaster (vgl. Kap. 7.1.1, Hilfsmittel) oder optimal gelayouteten Liedblättern (vgl. Kap. 7.1.6) bzw. Hilfsstrategien wie auswendiges Musizieren (vgl. Kap. 7.1.4) oder situationsspezifisches Variieren in der Begleitung (vgl. Kap. 7.1.4) zum gelingenden Musizieren mit Schüler*innen wesentlich.

7.2 Kognitive Kompetenzen

Neben *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen* zeigten sich im Rahmen der durchgeführten Analysen und Auswertungen von Literatur¹⁰⁵ und empirischen Daten, dass *kognitive Kompetenzen* für Schulpraktisches Instrumentalspiel eine gewichtige Rolle einnehmen (z. B. Herbst, 2023, S. 38, 41; Steiner, 2019, S. 91–92; Frank, 2007, S. 10)¹⁰⁶. In der vorliegenden Arbeit sind *kognitive Kompetenzen im Anschluss an* die Modellierung von Blömeke et al. (2015a)¹⁰⁷ konzeptualisiert. Im Datenmaterial zeigt sich die bedeutsame Rolle kognitiver Kompetenzen bereits durch die nominelle Größe der gleichnamigen Kategorie mit insgesamt 229 kodierten Segmenten. Diese Segmente wurden im Zuge der Analyse in die Subkategorien *didaktisch-methodisches Wissen*¹⁰⁸ (72 Kodierungen), *Wissen um Stilistik und Repertoire*¹⁰⁹ (68 Kodierungen), *musiktheoretisches Wissen*¹¹⁰ (41 Kodierungen), *gitarrenspezifisches Wissen*¹¹¹ (41 Kodierungen), sowie *stimmphysiologisches Wissen*¹¹² (19 Kodierungen) unterteilt. Didaktisch-methodisches Wissen wird dabei dem fachdidaktischen Wissen zugeordnet, während die anderen Kategorien dem Fachwissen zugewiesen werden können.

7.2.1 Didaktisch-methodisches Wissen

Eine zielgerichtete und passgenaue Vermittlung von musikpraktischen Inhalten im Rahmen der unterrichtlichen Anwendung von Schulpraktischem Instrumentalspiel¹¹³ scheint auch für die Interviewpartner*innen grundlegend zu sein. So berichten sie in insgesamt 72 Segmenten übereinstimmend von Notwendigkeiten didaktischer Wissensbestände für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit der

¹⁰⁵ Siehe dazu Kapitel 4.

¹⁰⁶ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹⁰⁷ Siehe dazu Kapitel 2.1.2.

¹⁰⁸ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹⁰⁹ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹¹⁰ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹¹¹ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2, instrumentenspezifisches Wissen.

¹¹² Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹¹³ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

Gitarre. Dabei sind beide Statusgruppen vertreten, wobei auffallend ist, dass sowohl die Anzahl an kodierten Segmenten als auch die inhaltlicher Intensität, u. a. durch enge Verschränkungen mit anderen Facetten und starke Ausdifferenzierung, bei Lehrkräften deutlich überwiegt. Von Seiten der Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre wurden insgesamt weniger methodisch-didaktische Äußerungen getätigt, Doz01 fällt hierbei ganz heraus. Lediglich Doz03 äußert sich etwas ausführlicher dazu, was durch ihre Erfahrungen als Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen begründet werden kann. So ergeben sich in Zusammenschau der analysierten Daten folgende Kompetenzfacetten hinsichtlich didaktisch-methodischer Wissensbestände:

*Lehrkräfte benötigen Wissen über adressaten- und zielorientierte Gestaltung und Vermittlung von Inhalten beim Musizieren mit Schüler*innen.*

Die Art und Weise einer Liedeinstudierung bzw. von Musizieren in der Klasse wird vor allem von den befragten gymnasialen Lehrkräften als sehr zentral angesehen (LK01GY, 90; LK06GY, 60). LK01GY äußert: „Ich mache mir wahrscheinlich mehr Gedanken darüber, wie ich ein Stück einstudiere mit einer Klasse, als wie ich es begleite“ (LK01GY, 90). Diesen Gedanken führt sie im Anschluss ausführlich aus: „An welcher Stelle kann man gut einsteigen, um die Melodie zu lernen? Welche Methode wende ich an? Gehe ich über den Text? Gehe ich über die Melodie? Gehe ich über den Rhythmus?“ (LK01GY, 94–95). Diese Einschätzung wird von LK06GY geteilt, die für Liedeinstudierungen einen „Handwerkskasten“ (LK06GY, 60) an Methoden für notwendig hält, der an den entsprechenden Kontext bzw. die jeweilige Stilistik angepasst werden sollte.

Die Lehrkraft benötigt dieser Argumentation folgend Wissen bzw. Kenntnisse über der jeweiligen Zielgruppe angepasste methodische Handlungsalternativen, einen „Handwerkskasten voller Methoden“ (LK06GY, 57). Ein Verfügen über Methodenvielfalt ist hilfreich, um unterschiedlichsten Situationen gerecht werden zu können und umfasst bei Liedeinstudierungen beispielsweise die Auswahl geeigneter Stellen für den Einstieg (LK01GY, 94); die Fähigkeit, potenzielle musikpraktische Chancen und Schwierigkeiten eines Liedes in Hinblick auf die jeweilige Gruppe zu erkennen (LK01GY, 94; LK02RS, 15, 24), oder auch mit Hilfe eines vielseitigen, „rezeptartig[en]“ (LK01GY, 102) Handlungsrepertoires (LK01GY, 105) spontan und adaptiv auf wahrgenommene Eindrücke und damit

begründeten Notwendigkeiten musikalisch und didaktisch sinnvoll reagieren zu können (LK02RS, 24; LK04GS, 18; siehe auch z. B. Steiner, 2019; Puffer, 2021). LK01GY und LK05GS beschreiben, dass die Art der Begleitung hierbei eher methodisch-didaktischen Fragen (LK01GY, 94; LK05GS, 68) untergeordnet ist und sie sich „eigentlich fast keine Gedanken im Vorfeld [mache], wie ich es begleite“ (LK01GY, 94). LK06GY zeigt dazu passend auf, inwiefern methodische Überlegungen und Umsetzungen das Instrumentalspiel im Klassenzimmer im Vergleich zu ihrer eigenen Bandpraxis beeinflussen:

„In der Band ist es natürlich ein Unterschied, ich meine, wenn ich jetzt Westerngitarre spiele, dann gibt es da auch recht wenig Unterschiede da. Die Methodik oder das Einstudieren läuft langsamer ab, also wenn ich vielleicht manchmal auch von der Begleitung her Varianten einbauen muss, wenn ich das Stück in einem Tempo spiele, wo das Schlagmuster dann keinen Sinn mehr macht. Dann deute ich eben ein Picking an, vielleicht mit Plektrum, weil es in einem langsameren Tempo dann () irgendwann steht die Hand nur noch, bei einem Schlagmuster, das bringt ja dann nichts“ (LK06GY, 64).

LK06GY legt damit offen, dass methodische Überlegungen die musikpraktische Ausführung erheblich und leitend beeinflussen können. LK01GY beschreibt, inwiefern methodisch-didaktische Wissensbestände spontane Handlungen und Reaktionen auch in Bezug auf die musizierte Liedbegleitung notwendig machen: „[M]an muss auf jeden Fall ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Begleitung das Musizieren mit den Kindern, das Singen mit den Kindern unterstützt und dann entsprechend die Sachen anpassen“ (LK01GY, 18). Diese methodischen Umsetzungen können dabei „rezeptartige“ (LK01GY, 102) Methoden oder Patterns sein, die jedoch der Zielgruppe Schüler*innen angemessen und im Unterricht nutzbar sein sollten (LK01GY, 105, 142), um mit Klassen musikalisch differenziert zu arbeiten. Dazu benötigt die Lehrkraft ein anwendungsbezogenes, für die jeweilige Schularart angepasstes und relevantes Repertoire an Methoden: „[W]ie studiere ich ein Lied ein oder wie führe ich eine (), wie leite ich eine Gruppe an“ (Doz03, 21). Dieses Methodenrepertoire kann beispielsweise Wissen über Einsingübungen oder Warm-Ups zur Körperaktivierung (LK06GY, 60) umfassen oder Wissen über verschiedene Möglichkeiten der Liedeinstudierung, wie beispielsweise Vor- und Nachsingen bzw. Call-and-Response (LK02RS, 11;

LK04GS, 16; LK06GY, 19) oder Einstudierungen durch vorangegangene Textarbeit (LK05GS, 25; LK01GY, 92) oder Bezugnahme auf gesellschafts- oder sozialpolitische Themen und deren Aufarbeitung, z. B. durch das Ändern oder Neuschreiben von Liedtexten (LK01GY, 90, 119). Zudem sollte nach LK01GY die Lehrkraft in der Lage sein, aufgrund ihrer Wissensbestände begründete und zielgerichtete Anpassungen an Methoden vorzunehmen (LK01GY, 137).

Für eine adäquate Auswahl und Umsetzung im Musikunterricht erscheinen demnach genaue musikalische Zielvorstellungen, auch in Bezug auf die Anleitung von Gruppen, notwendig, um adressaten- und zielorientiert musikpraktische Inhalte zu gestalten und zu vermitteln. Doz03 bezeichnet methodische musikpraktische Arbeit dabei als „eine sehr spezielle Form der Wissensvermittlung [...] Angewandte Wissensvermittlung“ (Doz03, 34) und führt weiter Beispiele für mögliche Zielsetzungen bzw. Zugänge aus, wie beispielsweise musikalische Entwicklung bzw. eine Entwicklung der Stimme oder des Textverständnisses auf Seiten der Schüler*innen (Doz03, 34). LK01GY ergänzt hierbei, dass die jeweilige Zielsetzung des Unterrichts bzw. der darin adressierte Unterrichtsgegenstand maßgeblichen Einfluss auf die Art der Vermittlung nehme (LK01GY, 90).

Lehrkräfte benötigen Wissen über für die jeweilige Klassenstufe und Schulart geeigneten Lieder bzw. geeignetes Liedrepertoire.

Mehrere befragten Lehrkräfte äußerten, dass sie ein Repertoire an Liedern benötigen, die sie im Unterricht einsetzen können. Diese Lieder finden sich häufig in für den schulischen Musikunterricht zusammengestellten Liederbüchern. Lehrkräfte müssten diese Bücher nach Ansicht der Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel kritisch und reflektiert betrachten, um geeignetes Liedgut für den eigenen Musikunterricht auszuwählen (Doz01, 48; Doz02, 93; Doz03, 146). Verschiedene Liederrepertoires für die zu unterrichtende Schulart und Klassenstufe gehören zu den Kernaufgaben von Lehrkräften: „Als ich meine Songauswahl für die Schupralieder getroffen habe, [habe ich] gemerkt, ja, welche Lieder kann ich denn eigentlich überhaupt mit Schülern machen?“¹¹⁴ (LK02RS, 86; vgl. auch (Doz02, 92, 98)). Diese Auswahl ist für gelingenden Musikunterricht auch und vor allem im Rahmen von Liedeinstudierungen grundlegend, wie LK01GY

¹¹⁴ Diese Aussage bezieht sich auf die Auswahl von Liedern für die gleichnamige Staatsexamenprüfung Schulpraktisches Instrumentalspiel.

betont: „Man kann nicht einfach sagen, () in jeder Situation gibt es diese eine Lösung und die funktioniert immer, sondern [...] es muss irgendwie passen. Es muss irgendwie zu der Situation in der Klasse passen, zum ausgewählten Lied oder Song.“ (LK01GY, 18). Einen hilfreichen Anhaltspunkt kann ein Blick in den jeweiligen Lehrplan geben: „Was für Lieder sind für die Klassenstufe geeignet?“ (LK02RS, 60). Zudem können anlassbezogene Stücke genutzt werden, beispielsweise zu politischen Themen oder Anlässen aus dem Jahreskreis (LK01GY, 90; siehe auch LK05GS, 27), wobei LK01GY ergänzend feststellt: „da steht ja wirklich fast immer das Singen im Mittelpunkt“ (LK01GY, 90). LK03GS ergänzt für den Grundschulbereich, dass in ihren Überlegungen zur Liedauswahl auch die Frage nach möglichen ergänzenden Aktivitäten leitend ist, wie beispielsweise der Einbezug von Bewegungen zum Gesang. Für besonders geeignet hält sie volksmusikalische Lieder (LK03GS, 38). Ergänzend berichtet LK04GS (69), dass sich ihre Liedauswahl häufiger durch einen fächerübergreifenden Einbezug von Musik begründet, wie z. B. in den Religionsunterricht.

LK02RS (21, 60) und LK06GY (115) äußern dem folgend, dass sie ihre Liedauswahl aufgrund der Einschätzung treffen, welche Lieder für Schüler*innen motivierend sein könnten. LK01GY beschreibt in Bezug auf ihre Liedauswahl an verschiedenen Beispielen, wie Musikunterricht über Bob Dylan (LK01GY, 78) oder die Beschäftigung mit klassischer Musik am Beispiel von Robert Schumann oder Wolfgang A. Mozart (LK01GY, 96), dass die „Performance des Lehrers“ (LK01GY, 78) in Hinblick auf eine authentische, stilgerechte Umsetzung ausschlaggebend sei, um Schüler*innen motivierend zum gemeinsamen Musizieren einzuladen.

Der Begriff des Repertoires kann – mit Blick in die Daten – sowohl Lieder für den Musikunterricht meinen¹¹⁵ als auch ein Repertoire an geeigneten Übungen, die beispielsweise aus entsprechenden Lehrbüchern zu entnehmen sind (LK02RS, 68; LK06GY, 118). Zudem scheint nach Aussagen von befragten Lehrkräften zentral zu sein, „herausforderndere Lieder“ (LK03GS, 44) zu identifizieren. Die genannten Herausforderungen beziehen sich dabei einerseits auf spieltechnische Schwierigkeiten für Lehrkräfte (LK03GS, 38, 44; LK05GS, 44): „Möglichst auch, dass es jetzt nicht zu () schwer ist. Ich muss halt schauen, dass es

¹¹⁵ Siehe Kapitel 7.2.1.

nicht zu schwer ist, kann ich selber dazu singen? Kann ich das Pattern gleichmäßig, schön spielen, ohne dass das vom Gesang eben, dass mich das ablenkt?“ (LK02RS, 61). Andererseits thematisiert LK02RS auch potenzielle Schwierigkeiten bei Schüler*innen (LK02RS, 15; LK06GY, 45), beispielsweise „ob es irgendwelche Sprünge gibt, die schwierig sind“ (LK02RS, 61).

Lehrkräfte benötigen Wissen über die Eignung und Wirkungen von sowie angemessene Umgangsweisen mit Liedtexten für den Musikunterricht.

Mit Blick auf die Eignung von Liedern für die Schule betont LK01GY vor allem einen kritischen und reflektierten Umgang mit Liedtexten: „wenn der Text eine Rolle spielt und wir auch über den Text sprechen und irgendwie reflektieren“ (LK01GY, 92; siehe auch LK02RS, 15). Neben der Reflexion betont LK01GY, dass eine heterogene Schülerschaft bei Überlegungen zur Liedauswahl vor allem mit Bezug zum Liedtext berücksichtigt werden sollte (LK01GY, 119). Ergänzend merkt sie an, dass ein kritischer Umgang mit Liedtexten, die beispielsweise sexistische Motive beinhalten, mit Schüler*innen eine wichtige Komponente im Unterricht ausmacht. Hierzu führt sie weiter aus:

„Meistens, () dann sage ich: „Leute, wenn ihr das wollt, dann müssen wir uns erst mal Gedanken machen, was ist denn der Text?“ Zum Beispiel dann wurden () dann haben Schüler mal einen Text umgeschrieben und wir haben dieselbe Musik genommen und gesagt: Wir machen aber einen eigenen Text, der mehr die Toleranz in den Mittelpunkt stellt und so, dann habe ich das so eingebaut“ (LK01GY, 119).

*Lehrkräfte benötigen Wissen über den Einsatz altersgerechter Einsingübungen und Möglichkeiten der Körperaktivierung beim Musizieren mit Schüler*innen.*

In didaktisch-methodischer Hinsicht äußern befragte Lehrkräfte, auch in Bezug auf die Anleitung von musizierenden Gruppen, die Notwendigkeit, passgenaue Übungen anwenden zu können. Das kann beispielsweise in Form von altersgerechten, aktivierenden Einsing- bzw. körperaktivierenden Übungen, z. B. in Form von Atemübungen, stattfinden (LK06GY, 60; LK03GS, 27; LK04GS, 88). LK03GS beschreibt so, dass sie häufig im Musizierprozess Abwechslung initiieren möchte:

„da braucht man dann tatsächlich so ein bisschen Abwechslung, zum Beispiel ich habe dann gemerkt, dass ich die () ‚Jetzt singen mal die Mädchen‘, ‚Jetzt singen mal nur die Jungs‘, ‚Jetzt singt mal nur die erste und die dritte Reihe‘ und danach singt jetzt nur die zweite und die vierte Reihe.“ (32).

LK04GS beschreibt ein ähnliches Vorgehen: „Ich muss ja auf die Situation eingehen, da muss ich spontan sein: „Jetzt mal ganz leise“, „Jetzt mal ganz laut“, „Jetzt nur die Jungs“, „Jetzt nur die Mädels“, „Und vorsingen“, „nachsingen“, „Echo“, und da stehen wir auf und jetzt summen wir das, die gehen ja da sofort mit“ (LK04GS, 56). Zudem betont LK03GS die für sie tragende Rolle des Einbezugs von begleitenden Bewegungen (LK03GS, 38, 60). LK06GY sieht auch hier die Notwendigkeit eines

„Handwerkskasten voller Methoden. Voller Methoden, auf ganz unterschiedliche Art und Weise Zugänge zu schaffen, [...] bildliche Assoziationen zu wecken, Übungen, was Lustiges, ich muss auch selber eigentlich im Stande sein, sofort die Person zu wechseln, also, wenn die Klasse unruhig wird, weil sie vielleicht gerade etwas Lustiges gemacht haben, muss dann sofort wieder klar sein, jetzt muss der Fokus wieder da sein“ (57).

Diese Ausführung macht deutlich, dass die passgenaue Anwendung dieser Methoden eng an den jeweiligen situativen Kontext gebunden ist.

Weitere methodische bzw. didaktische Anforderungen, die jedoch nur von Einzelpersonen angesprochen wurden, sind folgende: Die Lehrkraft sollte über Wissen über verschiedene Wege der Kommunikation mit musizierenden Gruppen verfügen (LK04GS, 38-39), Wissen über verschiedene Stadien bzw. Prozesse bei der Liedeinstudierungen (LK06GY, 64, 67, 70) bzw. über Ordnung und Struktur (LK05GS, 76) oder Umgangsweisen bei der musikalisch gestützten Anleitung von Gruppen (Doz03, 21) haben. Lediglich ergänzend scheinen Kenntnisse über den Lehrplan bzw. den Lernstand von Schüler*innen sinnvoll und hilfreich (LK02RS; Doz02, 43).

7.2.2 Wissen um Stilistik und Repertoire

Die kognitive Subkategorie *Wissen um Stilistik und Repertoire* vereint zwei ursprünglich getrennte Aspekte: Wissen über stilgerechtes (z. B. KMK, 2019, S. 42; Blum, 2021, S. 26)¹¹⁶ und – durch in-vivo Codes (LK01GY, 114, 118; LK06GY, 26, 54, 64, 65) benanntes – *authentisches* Musizieren sowie Wissen über für die Schule und jeweilige Klassenstufe angemessenes Repertoire (z. B. Herbst, 2023, S. 38). Analysen am Datenmaterial ergaben Gemeinsamkeiten der beiden Bereiche, sodass diese zu einer Subkategorie vereint wurden.

Die Kategorie ist mit 68 kodierten Segmenten die zweitgrößte kognitive Kategorie und unterteilt sich, analog zur eben beschriebenen Zusammenführung, in zwei Bereiche: *Wissen über stilgerechtes und authentisches Musizieren*¹¹⁷ (29 Kodierungen) sowie *Wissen über für die Schule geeignetes Repertoire*¹¹⁸ (39 Kodierungen). Während Lied- und Lehrrepertoire in neun bzw. acht Dokumenten vertreten ist, erscheint zumindest auffällig, dass Wissen über stilgerechtes und authentisches Musizieren von lediglich fünf Teilnehmer*innen (Doz01, Doz02, LK01GY, LK02RS, LK06GY) adressiert wurde – darunter keine Grundschullehrkraft.

Wissen über stilgerechtes und authentisches Musizieren

Neben der Besonderheit, dass keine der Grundschullehrkräfte Inhalte zu stilistischen Aspekten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel äußert, fällt innerhalb dieser Subkategorie auf, dass 25 von 29 kodierten Segmenten von Lehrkräften der Sekundarstufe¹¹⁹ getätigt wurden und nur 4 von Hochschul-Dozent*innen stammen. Das lässt vermuten, dass aus Sicht der Interviewpartner*innen stilgerechtes Musizieren wohl vor allem im schulischen Kontext durch die größere Bandbreite an Genres für den Bereich der Sekundarstufe wichtig und notwendig ist oder – anders gedeutet – in der Grundschule passgenaue Stilistik durch das Format Kinderlied offensichtlich keine Rolle spielt oder zumindest nebensächlicher ist: „Für die Schüler ist es doch eigentlich vollkommen Wurscht, ob ich die

¹¹⁶ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹¹⁷ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹¹⁸ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹¹⁹ Gymnasiale Lehrkräfte (LK01GY mit 8 Aussagen, LK06GY mit 14 Aussagen) tätigten 22 Aussagen, LK02RS (Lehrkraft an einer Realschule) drei.

jetzt so oder so begleite. Die merken doch da gar keinen Unterschied oder so!“ (LK01GY, 112). Dieses Zitat führt LK01GY als Erinnerung an ein von ihm betreutes Praktikum an, um die für ihn große Relevanz von stilistisch passendem Spiel zu unterstreichen und antwortet gleich selbst darauf: „Ich würde dem nicht ganz zustimmen, weil natürlich gerade so eine Stilistik schon etwas zerstören kann“ (LK01GY, 112). Stilgerechtes Musizieren erfordert dementsprechend folgende Wissensaspekte:

Lehrkräfte benötigen Wissen über stilistisch angemessene Spielweisen und Patterns.

Durch die Wahl geeigneter Begleitmustern bzw. -pattern kann nach Ansicht von LK01GY und LK02RS Musizieren in der Schule maßgeblich beeinflusst werden: „Ich persönlich habe die Erfahrung gemacht, dass es eigentlich schon eine gewisse Rolle spielt, dass es stilistisch auch passt“ (LK01GY, 19). LK01GY (19) und LK02RS (11) beschreiben so beispielsweise beide, dass Volkslieder eine andere Art der Begleitung (z. B. durch Wechselbass) benötigen als beispielsweise Rock-/Pop-Balladen: „wenn ich eine Rock-Ballade mache, dass ich dann nicht irgendwie, dass ich entweder ein Picking auf der Gitarre spiele oder irgendwie gebrochene Akkorde auf dem Klavier oder so, dass es schon stilistisch irgendwie passen muss“ (LK01GY, 19; siehe auch LK02RS, 11). Bei der Pattern-Wahl sollte eine „grundsätzliche Vorstellung der Rhythmik“ (Doz02, 50, siehe auch 51–53) leitend sein, hilfreich ist „ein Verständnis für Groove zu entwickeln“ (Doz01, 60; siehe auch LK06GY, 50, 65). Nur dadurch könne glaubhaftes, authentisches und damit motivierendes Musizieren mit Gruppen umgesetzt werden.

Um passende Patterns auswählen zu können, sollte die Lehrkraft nach Ansicht der befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe einerseits auf Grund einer Wissensbasis „variabel [...] sein, auf jede Stilrichtung eingehen [...] können [...] der Situation eben angepasst“ (LK02RS, 95) adaptiv musizieren. Andererseits kann ein Abgleich von Wissensbeständen mit Hörwahrnehmungen hilfreich sein, um geeignete, motivierende Patterns auszuwählen (LK06GY, 26, 103; LK02RS, 70), die möglichst authentisch und nah an das Original angelehnt sind (LK06GY, 54). LK01GY führt aus, dass sie bei Vorstellungen von Liedern ihrerseits versucht, diese, ungeachtet der Stilrichtung (Pop, Klassik) (LK01GY, 78, 96), möglichst authentisch und detailgetreu umzusetzen, ergänzt jedoch auch, dass sie

dabei in manchen Genres wie beispielsweise Rap eher unsicher agieren würde (LK01GY, 114).

Lehrkräfte benötigen Wissen über eine stilistisch angemessene Instrumentenwahl.

Stilistisch angemessene Liedbegleitung in der Schule kann, wie die befragten Lehrkräfte beschreiben, unter anderem durch die Wahl des Begleitinstruments erreicht werden.¹²⁰ Das Begleitinstrument Gitarre legt bestimmte Stile besonders nahe. Dazu zählen moderne Popsongs (LK02RS, 7; LK01GY, 43-45, 60), Blues (LK06GY, 25, 50) oder auch Volkslieder: „Volkslieder, fand ich jetzt passender auf der Gitarre zu spielen, als hier umta umta auf dem Klavier“ (LK02RS, 11). Dabei birgt die Gitarre, im Blues „wahrscheinlich etwas stiltypischer“ (LK06GY, 19), besondere Potenziale für die Einstudierung bzw. Umsetzung in der Klasse.

„Wenn ich jetzt einen Blues einstudiere, hat man vielleicht sogar manchmal Vorteile da mit der Gitarre, da doch die Melodie vorzuspielen, weil () so Schmierer, das Anschleifen so mancher Töne mit der Gitarre durch Saitenziehen, durch ein Bending, klarer darzustellen sind, als es am Klavier der Fall ist“ (LK06GY, 50).

*Lehrkräfte benötigen Wissen, um beim Musizieren mit Schüler*innen Lieder auf verschiedenen Instrumenten oder in verschiedenen Stilen umzusetzen.*

Neben der möglichst authentischen und detailgetreuen Umsetzung von Liedern im Zuge des Musizierens im Musikunterricht zeigt sich im Datenmaterial auch Wissen als hilfreich, um Lieder in andere Stile bzw. Genres zu adaptieren (LK01GY, 107) oder auf untypischen Instrumenten wie Stabspielen zu musizieren (LK01GY, 41): „Ich mache auch mal einen Mitspielsatz für eine Symphonie und habe trotzdem kein schlechtes Gewissen Beethoven oder Mozart gegenüber“ (LK01GY, 120, siehe auch 119). Bei Umsetzungen dieser Art ist die Zielsetzung der Lerneinheit ausschlaggebend, da solche Methoden z. B. „die Möglichkeit bieten, dass [Schüler*innen] eben harmonisch auch tätig [sind]“ (LK01GY, 41). So

¹²⁰ Hier muss angemerkt werden, dass sich wieder lediglich LK01GY, LK02RS und LK06GY dazu äußern. Diese drei Lehrkräfte, welche allesamt in der Sekundarstufe unterrichtend tätig sind, sind auch die einzigen drei Lehrkräfte innerhalb der Stichprobe, welche neben der Gitarre auch regelmäßig das Klavier in ihrem Unterricht einsetzen.

können Schüler*innen beispielsweise harmonisch selbst musizierend Lieder nachvollziehen, was Schüler*innen motivieren kann: „Nirvana so mit Mallets zu spielen, das kann auch authentisch sein in der Schule, im Kontext dieser Klasse“ (LK01GY, 118). Für solche Adaptionen sollte demnach grundlegend sein, dass Lehrkräfte entsprechendes Wissen und Können haben, um solche Umsetzungen strukturiert anzuleiten.

Wissen über für die Schule geeignetes Repertoire

Ergänzend zu den in Kapitel 7.2.1 ausgeführten Facetten zum Liedrepertoire, die in enger Beziehung zur Stilistik steht, zeigte sich in den Daten die folgende Wissensfacette:

Lehrkräfte benötigen Wissen über Quellen und Ressourcen zum Erwerb und Ausbau von Fähig- und Fertigkeiten.

Um das eigene Liedrepertoire für den Musikunterricht möglichst aktuell zu halten, empfehlen Teilnehmende die Nutzung von Lehrbüchern (LK02RS, 68; siehe auch LK06GY, 118), z. B. um das eigene Repertoire an Übungen zu erweitern (LK02RS, 68) oder harmonische Sachverhalte an der Gitarre zu üben (Doz03, 165). Zudem empfehlen Lehrkräfte die Nutzung von Videoplattformen wie YouTube, um über Video-Tutorials Zugang zu neuen Spieltechniken und Liedern zu erhalten (LK02RS, 70, 117; LK03GS, 66, 95, 97; LK04GS, 109; LK06GY, 118).

LK01GY und LK03GS schildern ergänzend Fortbildungen, auf denen beide neue Inhalte und Methoden, wie beispielsweise authentische Umsetzungen von Volksmusik und passende Bewegungen, Bodypercussion (LK03GS, 70) oder das stilgerechte Spielen von Tin Whistles (LK01GY, 126) kennenlernen konnten. LK01GY äußert den Wunsch, noch eine Fortbildung zum Ukulele-Spiel besuchen zu wollen (LK01GY, 126). LK01GY berichtet jedoch auch von einem Negativbeispiel, bei dem sie motiviert in eine Fortbildung gegangen wäre, um dann enttäuscht herauszugehen: „Dabei war der Slogan irgendwie so ‚Mit Schülern improvisieren oder komponieren im Band-Kontext‘. Und dann waren das so simpelste Patterns, die ich alle schon kannte, wo ich mir dachte, wo ist jetzt die Attraktivität?“ (LK01GY, 125). Dieses Beispiel zeigt die Wichtigkeit von gut ausgewählten Weiterbildungen, da ansonsten negative Erlebnisse einen Lernerfolg verhindern könnten.

Neben der passenden Auswahl von geeigneten Weiterbildungen schildern LK03GS und LK05GS die Notwendigkeit als auch Schwierigkeit, aus Fortbildungen oder entsprechenden Materialien passgenaue Inhalte herauszuziehen. LK03GS (68) schildert, wie sie Liederbücher nutzt, um ihr Repertoire für den Schulchor zu erweitern. LK05GS äußert dagegen Schwierigkeiten mit Fortbildungen, die sich zum einen auf die Problematik von sinnvoll ausgewählten und gezielt besuchten Fortbildungen (LK05GS, 46), zum anderen darauf beziehen, Inhalte und Methoden von Fortbildungen dann in ihren Unterricht und in ihr Handlungsrepertoire zu integrieren: „letzten Endes habe ich es in der Zeit nie gemacht, weil ich dann doch immer das nehme, das ich kenne“ (LK05GS, 40).

7.2.3 Musiktheoretisches Wissen

Neben und im Zusammenspiel mit didaktischen Wissensfacetten wird für die gelingende Umsetzung von Schulpraktischem Instrumentalspiel mit der Gitarre umfangreiches *musiktheoretisches Wissen* benannt, welches nötig sei, um Musikpraxis möglichst variabel und abwechslungsreich zu gestalten (Doz03, 53; LK05GS, 50–51). Das passt zu entsprechenden Befunden aus der gesichteten Literatur (z. B. Steiner, 2012, S. 20; Herbst, 2023, S. 38; Blum, 2019, S. 34).¹²¹ Die Analyse der Interviews ergab in Hinblick auf den umfassenden Bereich Musiktheorie insgesamt 41 Kodierungen, die in die folgenden Teilbereiche untergliedert sind: *Wissen über Allgemeine Musiklehre*¹²² (acht Kodierungen), *Wissen über Harmonielehre*¹²³ (14 Kodierungen) und *Wissen über Arrangiertechniken für die schulische Liedbegleitung*¹²⁴ (19 Kodierungen). In den Interviews wird deutlich, dass die Befragten Wissen im Bereich der Allgemeinen Musiklehre sowie der Harmonielehre vor allem als notwendige Grundvoraussetzung für die dritte Komponente „Wissen über Tonsatz und schulgerechtes Arrangieren“ auffassen.

¹²¹ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹²² Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹²³ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

¹²⁴ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.2.

Im Dienst einer stringenten Darstellung wird deshalb im Folgenden nicht in Reihenfolge der Mächtigkeit der Kompetenzfacetten berichtet, sondern der Logik der Interviewpartner*innen folgend.

Allgemeine Musiklehre

Lehrkräfte benötigen Wissen über Notennamen und -werte und Tonleitern.

Die befragten Interviewpartner*innen nennen als Grundlage für eine umfassende, gelingende Performanz von Schulpraktischem Instrumentalspiel Wissen über Noten sowie Notenwerte. Nur so lässt sich Melodiespiel musikpraktisch auf der Gitarre umsetzen (Doz03, 37, 41)¹²⁵: „Es sind ja wirklich grundlegende Dinge, an denen man dann oft arbeiten muss (5), also wie heißen die Noten und wo auf der Gitarre finde ich die wieder“ (Doz03, 37). Dieser Aussage verleiht Doz03 Nachdruck, indem weiter ausgeführt wird: „dass man darum kämpft, dass jeder (). Um jeden Ton, weil eben einfach das musikalische Wissen nicht vorhanden ist“ (Doz03, 41). Dazu wird weiterführend auch Wissen über den Aufbau von diatonischen und chromatischen Tonleitern sowie derer Dreiklänge (LK06GY, 23) als hilfreich benannt, um diese auf der Gitarre oder auch am Klavier spielen (LK04GS, 100; LK02RS, 58; LK01GY, 74) oder im Rahmen einer Einstudierung anwenden zu können: „Essenzieller ist eher, dass die Person, die ja vorne steht und anleitet () versteht, mit welchen Tönen () sie dafür sorgt, dass das alles zusammenbleibt und nicht auseinanderfällt“ (Doz03, 71). Aber auch über das Schulpraktische Instrumentalspiel hinaus kann solches Wissen nach Ansicht der Befragten wichtig sein, beispielsweise um bestimmte Phänomene wie die chromatische Tonleiter (LK01GY, 73; LK06GY, 23) oder Tonerzeugung an verschiedenen Instrumentenarten (LK01GY, 73–74) zu erläutern.

Lehrkräfte benötigen Wissen über verschiedene Taktarten und deren Schwerpunkte.

Neben dem Wissen über Noten bzw. Notation erscheint LK01GY für die spätere musikpraktische Umsetzung von Patterns bzw. Liedbegleitung auch das Wissen über Tempi in Zusammenhang mit Taktarten und entsprechenden Taktschwer-

¹²⁵ Siehe Kapitel 7.1.1.

punkten wichtig (LK01GY, 148). Doz02 (120) fordert für die musikpraktische Anwendung sicheren Umgang mit verschiedenen Taktarten, dass „man grundsätzlich weiß, wie man mit einem 2/4-, 3/4-, 4/4-Takt, 6/8-[Takt] umgeht“ (Doz02, 120).

Harmonielehre

Die Subkategorie *Wissen über Harmonielehre* wird zu einem Großteil von kodierten Segmenten von Doz03 gespeist, die auf Verständnis von Harmonielehre hohen Wert legt. Ergänzend dazu finden sich noch weitere Äußerungen von Doz01, Doz02, LK02RS, LK03GS und LK06GY. Mit Bezug auf harmonisches Wissen, das für Schulpraktisches Instrumentalspiel und im Besonderen für die Umsetzung mit der Gitarre relevant ist, konnten folgende Kompetenzfacetten identifiziert werden:

Lehrkräfte benötigen Wissen über harmonische Zusammenhänge.

„Also eigentlich finde ich ist Schupra zum Großteil angewandte Harmonielehre“ (Doz03, 170). Dieses Zitat von Doz03 unterstreicht die Relevanz von Harmonielehre für Schulpraktisches Instrumentalspiel. Doz03 fordert daher, dass Lehrkräfte in der Lage sein sollten, durch „ein grundsätzliches Harmonieverständnis“ (Doz03, 49) in Kombination mit Wissen über an der Gitarre spielbare Akkorde harmonisch sicher zu agieren (Doz03, 49, 52). Als Beispiel führt Doz03 an, dass Studierende und Lehrkräfte beispielsweise verstehen müssten, dass mit zwei Akkorden (z. B. I.- und V.-Stufe) zahlreiche Lieder musiziert werden können. Zur simplen Repertoireerweiterung von Lehrkräften wäre ein Verständnis davon essenziell (Doz03, 90, 96, 104). Zudem würde harmonisches Wissen Lehrkräften die Möglichkeit geben, bewusst harmonisch zu reduzieren, um Musizieren damit zugänglicher zu gestalten:

„Letztendlich könnte man schulpraktisches Basso-Continuo-Spiel anbieten, oder so etwas. Jeder spielt immer nur den richtigen Basston – Das würde komplett ausreichen. Hauptsache, () das harmonische Gerüst ist da. [...] Essenzieller ist eher, dass die Person, die ja vorne steht und anleitet () versteht, mit welchen Tönen (), sie dafür sorgt, dass das alles zusammenbleibt und nicht auseinanderfällt“ (Doz03, 71).

Lehrkräfte benötigen Wissen über Klangverbindungen.

Wissen über typische Klang- bzw. Akkordverbindungen ist eine weitere Anforderung, welche die Lehrkräfte benennen. Dazu gehöre „ein inneres Gefühl, wann [...] der nächste Akkord [kommt]“ (LK03GS, 19) sowie die Fähigkeit, mithilfe des eigenen Vorstellungsvermögens „von außen [zu] betrachte[n], wie [...] es klingen [soll]“ (LK06GY, 46). Das harmonische Vorstellungsvermögen kann auch dabei helfen, beispielsweise Anfangstöne abzuleiten, um intonatorisch sauber musizieren zu können:

„dass man sich bevor man irgendwie beginnt, sich erstmal vorstellt: in welchem Raum bewege ich mich. Dass ich () überhaupt einmal darüber nachdenke, dass ich () versuche, mir den Anfangston vorzustellen (). Also ich versuche ihnen zu zeigen: () Spiele dir eine Kadenz vor und versuche dir daraus den Ton abzuleiten“ (Doz03, 64).

Arrangiertechniken für die schulische Liedbegleitung

Wissen über allgemeine Musiklehre und Harmonielehre ist aus Sicht der Befragten auch Grundlage für eine zentrale Wissensfacette beim Schulpraktischen Instrumentalspiel: Wissen über Arrangiertechniken für die schulische Liedbegleitung.

Lehrkräfte benötigen Wissen über Arrangiermöglichkeiten für verschiedene Kontexte sowie mit verschiedenen Instrumenten.

Dieses umfasst Wissen über der jeweiligen Zielgruppe und Lehrintention (LK01GY, 94) angemessenes Arrangieren bzw. Umsetzen von Begleitungen. Ein Eingehen auf die Zielgruppe Schulklasse kann dabei beispielsweise in Form einer geeigneten Liedauswahl¹²⁶ stattfinden, aber auch in der Wahl einer Tonart, die sich am verfügbaren Stimmumfang der Schüler*innen¹²⁷ orientiert. Mit Blick auf die Liedauswahl ergänzt Doz02 die Relevanz von Wissen über typische Liedstrukturen: „Wenn es um solche Strukturen geht [...] wenn man sich das SimSalaSing oder so anschaut, du hast immer zwei, vier, acht, 16 [Takte]“

¹²⁶ Siehe Kapitel 7.2.2.

¹²⁷ Siehe Kapitel 7.2.5.

(Doz02, 55). Diese helfen beispielsweise bei der Erarbeitung von Vor- und Zwischenspielen (Doz02, 55):

„diese Songstrukturen oder Liedstrukturen [sind] [...] sehr häufig irgendwie so ein Vielfaches von zwei [...]. Zwei Takte, vier Takte, acht Takte, 16 und so weiter und dass man dann aber nicht den Fehler macht, also Fehler in Führungsstrichen, ein Vorspiel mit drei Takten zu machen“ (Doz02, 55).

Schulisches Arrangieren bringt die Schwierigkeit mit sich, dass die Lehrkraft mit sich wandelnden, heterogenen instrumentalen Besetzungen (LK01GY, 30) umgehen können müsse:

„Denn nehme ich (), je nachdem was ich zur Verfügung habe, Boomwhacker, wenn es nur Tonika und Dominante ist, um den Wechsel zu haben und trotzdem wird aber immer noch gesungen. Oder ich nehme Percussion-Instrumente dazu [...]. Oder ich habe dann [...] noch die Möglichkeit die Stücke so zu arrangieren, dass die Schüler mit ihren eigenen Instrumenten mitspielen“ (LK01GY, 30).

Diese Gegebenheiten sollten von Lehrkräften so geformt werden, um in Einklang mit den eigenen musikpraktischen und arrangiertechnischen Fähig- und Fertigkeiten zu einem funktionierenden Arrangement für den Musikunterricht gebildet werden zu können:

„Also erstens – für mein Arrangieren – was bietet mir ein Lied an, was kann ich umsetzen? Ich meine, man () kann es vielleicht wissen, aber kann es nicht umsetzen. Das sind zwei Dinge. Da muss man für sich auswählen: Was kann ich mit meinen Fähigkeiten leisten? Und dann kann man dann daraus vielleicht auch noch ein passendes Arrangement für die Klasse machen“ (Doz03, 172).

Diese auf die Lerngruppe angepassten Arrangements können laut den befragten gymnasialen Musiklehrkräften stilfremde Mitspielsätze für Stabspiele oder Boomwhacker sein, wie für eine Beethoven-Symphonie oder einen Nirvana Song (LK01GY, 118, 120; LK06GY, 86). Schlüsselement kann demnach sein, Arrangements für Klassenmusizieren sowie Schulpraktisches Instrumentalspiel nicht getrennt voneinander zu denken, sondern „eher so als Vernetzung, Schupra, Praxis Pop, Arrangement. Das wäre so der Bereich, wo man eher so vernetzter denken müsste und nicht so in ‚Jedes Fach ist so einzeln‘“ (LK06GY, 94).

Lehrkräfte stehen zudem häufiger vor der Herausforderung, Stücke bzw. Songs für Orchester oder Bands allein zu musizieren. LK01GY und LK06GY be-

schreiben dabei die Chance, Muster oder typische Elemente eines Liedes herauszugreifen und nutzbar zu machen: „ich brauch nicht genau das Pattern vielleicht, aber ich brauche das, was dahinter ist, einfach dass ich, dass einfach immer etwas da ist. Und dann können [...] ganz interessante Ideen entstehen“ (LK06GY, 103). Somit könnten ganze Orchesterstücke an einem Instrument oder mit einer kleinen Besetzung arrangiert und musiziert werden (LK01GY, 95).

7.2.4 Gitarrenspezifisches Wissen

Die Kategorie Gitarrenspezifisches Wissen wurde in 41 Fällen kodiert; dabei sind Äußerungen aller Teilnehmenden mit Ausnahme von LK04GS enthalten. 21 kodierte Segmente entfallen dabei auf Äußerungen von Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel – angesichts ihrer Profession ein erwartbarer Befund. Aber auch LK01GY steuert mit insgesamt acht kodierten Segmenten ein Fünftel aller Äußerungen zu diesem Thema bei. Notwendiges gitarrenspezifisches Wissen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit der Gitarre lässt sich demnach wie folgt zusammenfassen:

Lehrkräfte benötigen Wissen über Spielergonomie und -ökonomie.

Spielergonomie und -ökonomie setzt sich aus der Datengrundlage aus verschiedenen Bestandteilen zusammen. Diese umfasst so u. a. Wissen über den Aufbau und die Einsatzmöglichkeiten von Akkordgriffen. Diese Wissensfacette scheint für die Liedbegleitung mit der Gitarre zentral zu sein, hängt dies doch sehr eng mit der musikpraktischen Ausführung zusammen. Neben dem notwendigen Wissen, wie einzelne Akkorde an der Gitarre gegriffen (LK04GS, 109; LK06GY, LK02RS) und unter Umständen vereinfacht werden können (LK06GY, 120, 126; Doz02), äußern die befragten Personen, dass es wichtig wäre, zu wissen, wo sich auf dem Griffbrett der Gitarre welche Noten finden (Doz03, 37, 49, 53). Dabei steht das Prinzip der Chromatik im Zentrum (Doz03, 98-99). Dieses Wissen kann helfen, Melodien an der Gitarre umsetzen zu können: „wenn man dieses Wissen hat, kann man sich z. B. jeden Ton auf der Gitarre erschließen“ (Doz03, 98).

Neben Wissen über Akkordgriffe scheint Wissen über eine spielfördernde, gesunde Körper-, Hand- und Fingerhaltung für musizierende Lehrkräfte relevant zu sein: „Wie () genau, wie sitze ich da? Wie halte ich die Gitarre? Was ist eine gesunde Haltung der linken und rechten Hand?“ (Doz01, 46). Dabei kann beispielsweise eine Fußbank helfen, empfohlene Winkel der Gitarre zu erreichen (Doz03, 117). Auch sollte die verwendete Gitarre der eigenen Körpergröße etc. entsprechend ausgewählt sein: „es kommen teilweise Studierende mit Gitarren, die man nicht verwenden kann – die sie aber die ganze Zeit über wohl verwendet haben.“ (Doz03, 115). Doz03 führt weiter aus, dass haltungstechnisches Grundlagenwissen wichtig wäre, um empfohlene Haltungen bewusst anzuwenden oder auch zu verändern: „ich meine, wenn ich mich zum Beispiel haltungstechnisch () entscheiden will, muss ich ja erstmal wissen: was ist denn überhaupt () die Norm, oder so etwas. Von was möchte ich abweichen?“ (Doz03, 115).

Beim Gitarrenspiel können nach Aussagen der Befragten zudem verschiedene hilfreiche Tools eingesetzt werden, um das eigene Spiel zu erleichtern, wie die bereits erwähnte Fußbank oder Kapodaster. Um auch diese gewinnbringend einzusetzen, sind offenbar entsprechende Wissensbestände zum Umgang notwendig: Transponierendes Spiel mit der Gitarre ist so beispielsweise mit Kapodastern möglich (Doz02, 20–21, 25; LK01GY, 150; LK02RS, 107; LK06GY, 120): „ich habe immer einen Capo dabei, dass ich auch in der Lage bin, in anderen Tonarten zu spielen“ (LK01GY, 150). Diese Vereinfachungen können so weit gehen, „dass man wirklich mit vier Akkorden auskäme und dann in sämtlichen Tonarten spielen kann“ (LK06GY, 120). Neben Vereinfachungen kann der Kapodaster auch eingesetzt werden, um bestimmte (Pop-) Klänge in Tonarten zu erzielen, die sonst „nicht machbar sind, ohne den Kapodaster“ (Doz02, 21, siehe auch 23).

Um flexibel und mobil mit der Gitarre musizieren zu können, empfehlen LK01GY (71), Doz02 (125) und LK02RS (16, 51) die Verwendung von Gitarrengurten. Diese erlauben es Lehrkräften, beim Musizieren durch das Klassenzimmer gehen zu können und nicht an einen Ort gebunden zu sein:

„wenn ich vor allem das Gefühl habe, ich möchte einen direkten Kontakt haben, (), wenn ich irgendwie im Stuhlkreis sitze mit einer Gruppe von Fünftklässler oder so, und ich möchte noch näher ran an die Kinder, möchte aber trotzdem nicht auf das Akkordinstrument verzichten, weil jetzt um Gitarre und Klavier so ein bisschen gegeneinander auszuspielen“ (LK01GY, 46).

LK03GS fasst den Mobilitätsaspekt der Gitarre für ihren Unterricht wie folgt zusammen:

„Und ich finde da die Gitarre perfekt, als Unterrichtsinstrument, weil das kann man überall mitnehmen, du brauchst da keinen Stromanschluss oder so, wir haben das auch bei Corona draußen auf dem Innenhof haben wir das gespielt. Und ich musste nicht noch da ein Stromkabel auslegen oder so, sondern () oder wenn wir im Schulgarten Musik machen oder im Schullandheim am Lagerfeuer, diese Gitarre ist da und es ist perfekt.“ (23).

Neben Kapodaster, Fußbänken und Gurten empfiehlt Doz03 (117) die Verwendung von Stimmgeräten. Beim Stimmen sind sowohl Wissen über den Umgang mit Stimmgeräten als auch Wissen über die zu stimmenden Saiten und Töne notwendig. LK01GY und LK06GY betonen die Möglichkeit, die Gitarre bei Bedarf mit einem Tonabnehmer verstärken zu können. Dadurch würde das Problem, dass Gitarren akustisch im Klassenzimmer zu leise sein könnten, gelöst (LK01GY, 45).

Lehrkräfte benötigen Wissen über Chancen und Schwierigkeiten verschiedener Spieltechniken und Patterns.

Schlag- und Zupfmuster erfordern nach Doz02 jeweils differenziertes Spiel. Dabei ist grundlegend, in verschiedenen Taktarten Muster anwenden zu können (Doz02, 120). Für diese Anwendung ist Wissen über Taktschwerpunkte und Betonungen (LK06GY, 64), wie auch typische Patterns hilfreich: „Ja, technischer Natur, also ein paar so Schlagrhythmen, ein paar Zupfmuster, was man so grundsätzlich weiß, wie man mit einem 2/4, 3/4, 4/4-Takt, 6/8 umgeht“ (Doz02, 120). Zupfmuster erfordern neben einer rhythmischen Ebene auch Wissen über den Aufbau aufeinanderfolgender Akkorde:

„Da muss ich immer gucken, was ist denn der erste Ton von einem Akkord? Aber bei gezupften Sachen ist es in der Regel so, dass ich eben mit einem Ton anfang. Also, was ist der erste Ton? Und wenn man es noch ein bisschen genauer machen will, muss man auch noch gucken: Was ist der letzte Ton vom vorherigen Akkord?“ (Doz02, 75).

Erweiternd ergänzt LK06GY (128) die Möglichkeit, in Schlag- und Zupfmustern beispielsweise in Form von abgedämpften Schlagmustern ein Schlagzeug zu imitieren: „etwas Abgedämpftes, also Bum Ka Tscha Ka, [...] das macht dann schon

viel her, weil dann habe ich ein Schlagzeug dabei, also ich habe eine Snare-Drum dabei, was will ich dann mehr?“ (LK06GY, 128).

Lehrkräfte benötigen Wissen über gitarrenspezifische Notationsformen.

Da Akkordgriffe an der Gitarre meist anstatt in Einzelnoten wie an anderen Instrumenten eher als zusammenhängendes Gebilde gelernt werden (Doz01, 36; Doz02, 74–75), findet die Vermittlung dieser Griffe auch häufig in schematischer Form statt (Doz02, 57; LK05GS, 71). Doz01 betont, dass Noten und Notenwerte für Akkordspiel im Rahmen einer Liedbegleitung auf der Gitarre in ausnotierter Form wenig Sinn machen würden: „weil das ergibt keinen Sinn auf der Gitarre, weil die Gitarre ist nicht so ausgelegt, dass du einzelne Noten oder Akkorde wie auf dem Klavier spielst, nein, das funktioniert so nicht“ (Doz01, 38, siehe auch 36). Diese schematische Darstellung zeigt sich auch bei Schlag- oder Zupfmustern:

„Und dann halt irgendwie für rechte Hand picking, dann halt PIMA [P = pulgar (thumb), I = indice (index finger), M = medio (middle finger), A = anular (ring finger)], wo ich dann schematisch was aufzeichne. Und dann für Rhythmen schreibe ich tatsächlich immer den mit Notenwerten tatsächlich auf und dann mit ab und auf, also mit diesen Bogenstrichen aus dem Streicherbereich, ja“ (Doz01, 36).

Durch die Möglichkeit der schematischen Vermittlung von Akkorden bietet sich Lernenden die Chance, sich Akkordgriffe selbst beizubringen (LK02RS, 117).

7.2.5 Stimmphysiologisches Wissen

Die enge Verflechtung von Schulpraktischem Instrumentalspiel mit Gesang legt nahe, dass auch stimmphysiologische Wissensbestände eine wichtige Rolle spielen müssten (z. B. KMK, 2003, 2019). Vier Teilnehmende (Doz03, LK01GY, LK02RS, LK06GY) der Interviewstudie äußerten sich dazu.

Lehrkräfte benötigen Wissen über den sachgemäßen Umgang mit Kinder- und Jugendstimmen.

Die Lehrkraft benötigt offenbar Wissen über den sachgemäßen Umgang mit Kinder- und Jugendstimmen (Doz03, 34), den Ambitus von Kinder- und Jugendstimmen, sowie über dadurch abgeleitete, der Altersstufe angemessene und geeignete Tonarten (LK01GY, 98, 100; LK02RS, 107; LK06GY, 51). Leitend ist dabei die Frage, „welche Lieder kann ich denn eigentlich überhaupt mit Schülern machen?“ (LK02RS, 86) sowie die Zielsetzung „die Stimme verbessern, () musikalisch besser werden“ (Doz03, 34). Die Lehrkraft sollte hierbei stets abwägen: „Können die das überhaupt singen?“ (LK02RS, 60). Die Einschätzung von potenziellen vokalen Schwierigkeiten, wie große Intervallsprünge auf Seiten der Schüler*innen ist hierbei leitend (LK02RS, 61), genau wie mögliche Ansätze zur Lösung bzw. Umgehung dieser Schwierigkeiten (LK01GY, 94).

7.2.6 Zusammenfassung

Beziehungen verschiedener Kompetenzfacetten

Bei der Analyse der kognitiven Kompetenzfacetten fällt auf, dass sämtliche Subkategorien miteinander in Verbindung stehen. Besonders starke Beziehungen bestehen zwischen *didaktisch-methodischem Wissen* und *Wissen um Stilistik und Repertoire* (elf direkte Überschneidungen)¹²⁸, zwischen *didaktisch-methodischem Wissen* und *stimmphysiologischem Wissen* (sieben direkte Überschneidungen) sowie zwischen *Wissen um Stilistik und Repertoire* und *musiktheoretischem Wissen* (acht direkte Überschneidungen). Die schwächsten Verbindungen zeigen sich zwischen dem *stimmphysiologischen Wissen* und *gitarrenspezifischem Wissen* sowie *musiktheoretischem Wissen* (jeweils eine überschneidende Kodierung). Erwähnenswert ist, dass insgesamt fünf Segmente Kodierungen dreier Subkategorien einschließen. Dabei sind jeweils die Facetten *didaktisch-methodisches Wissen* sowie *Wissen um Stilistik und Repertoire* vertreten und

¹²⁸ Direkte Überschneidungen meinen hier ein gemeinsames Vorkommen im selben Segment.

werden je nach inhaltlicher Prägung der kodierten Segmente durch *musiktheoretisches Wissen* (in zwei Fällen), *stimmphysiologisches Wissen* (in zwei Fällen) und *gitarrenspezifisches Wissen* (in einem Fall) ergänzt.

Analysiert man diese inhaltlich zusammenhängenden Segmente in Hinblick auf Inhalte, die mehrere Wissenskomponenten erfordern, zeigen sich weitere Besonderheiten:

Didaktisch-methodisches Wissen und *Wissen um Stilistik und Repertoire* adressieren vor allem zwei inhaltliche Schwerpunkte: Zum einen wird die Eignung von Liedern im Schulkontext unter Einbezug des Lehrplans (LK02RS, 60) diskutiert: „welche Lieder kann ich denn eigentlich überhaupt mit Schülern machen?“ (LK02RS, 86). Daran anschließend thematisiert LK01GY (18, 90) eine mögliche Diskrepanz von didaktischer Aufbereitung eines Liedes bzw. eines Liedes mit der Umsetzung in der Schule in Klassen und betont dabei, dass hierbei stets mitgedacht und adaptiert werden sollte:

„Man kann nicht einfach sagen, () in jeder Situation gibt es diese eine Lösung und die funktioniert immer, sondern es muss irgendwie, es muss, es muss irgendwie passen. Es muss irgendwie zu der Situation in der Klasse passen, zum ausgewählten Lied oder Song“ (LK01GY, 18).

Die häufige Verwendung des Wortes „irgendwie“ deutet dabei die hohe Komplexität des Vorgangs der richtigen Auswahl und Aufbereitung an. Zum anderen thematisieren Lehrkräfte mögliche Zugänge zu verschiedenen Liedern (LK02RS, 15; LK01GY, 92, 119; LK06GY, 19, 51; LK05GS, 50). Dabei kann beispielsweise der Text als Zugangspunkt genutzt werden, wie bei sexistischen Liedtexten: „dann sage ich: ‚Leute, wenn ihr das wollt, dann müssen wir uns erst mal Gedanken machen, was ist denn der Text?‘“ (LK01GY, 119).

Didaktisch-methodisches Wissen und *stimmphysiologisches Wissen* thematisieren dagegen durchgehend didaktische Zugänge zum Gesang bei Schüler*innen. Dabei werden musikalisch schwierige Stellen wie Rhythmik (LK02RS, 15; LK06GY, 45), die passende Auswahl des Ambitus (LK06GY, 51), sowie körperaktivierende Zugänge zum Musizieren bzw. Singen im Musikunterricht thematisiert (LK06GY, 60). Beide Aspekte vereinen dabei intensiv die beiden Facetten didaktisch-methodisches Wissen und Wissen über Liedrepertoire.

Wissen um Stilistik und Repertoire und *Musiktheoretisches Wissen* überschneiden sich in den meisten Fällen in Bezug auf schulpraktisches Arrangieren

und deren mögliche Umsetzung (LK06GY, 103; LK01GY, 118, 120). LK01GY diskutiert ausführlich und an mehreren Beispielen, ob und inwiefern Liedgut und Songs in Schulmusik überführt werden können. Dabei nennt sie potenziell stilfremde Umsetzungen, wie z. B. „Nirvana mit Mallets“ (LK01GY, 118) oder Mitspielsätze für Stücke von Beethoven oder Mozart (LK01GY, 120). Doz02 (55) thematisiert typische Liedstrukturen, die sich im für die Schule geeigneten Liedrepertoire häufig wiederholen würden: „wenn man sich das SimSalaSing oder so anschaut, du hast immer zwei, vier, acht, 16 [Takte] und das prägt sich ja auch so ein bisschen ein“ (Doz02, 55).

Im Wesentlichen kann gesagt werden, dass *didaktisch-methodisches Wissen* sowie *Wissen um Lieder und deren Stilistik* zwei zentrale Eckpfeiler der Facetten kognitiver Kompetenz beim Schulpraktischen Instrumentalspiel bilden: Zum einen sind diese beiden Kategorien inhaltlich am stärksten ausdifferenziert, zum anderen sind sie besonders eng miteinander und jeweils mit einer Reihe weiterer Wissensfacetten verknüpft. Vor allem dem didaktisch-methodischem Wissen kommt mit jeweils großer Nähe zu Wissensbeständen, die Liedrepertoire oder die Stimme betreffen, eine gewichtige Rolle zu. Auf Grundlage der Analysen ergibt sich damit folgende grafische Darstellung der kognitiven Kompetenzfacetten des Schulpraktischen Instrumentalspiels mit Gitarre:

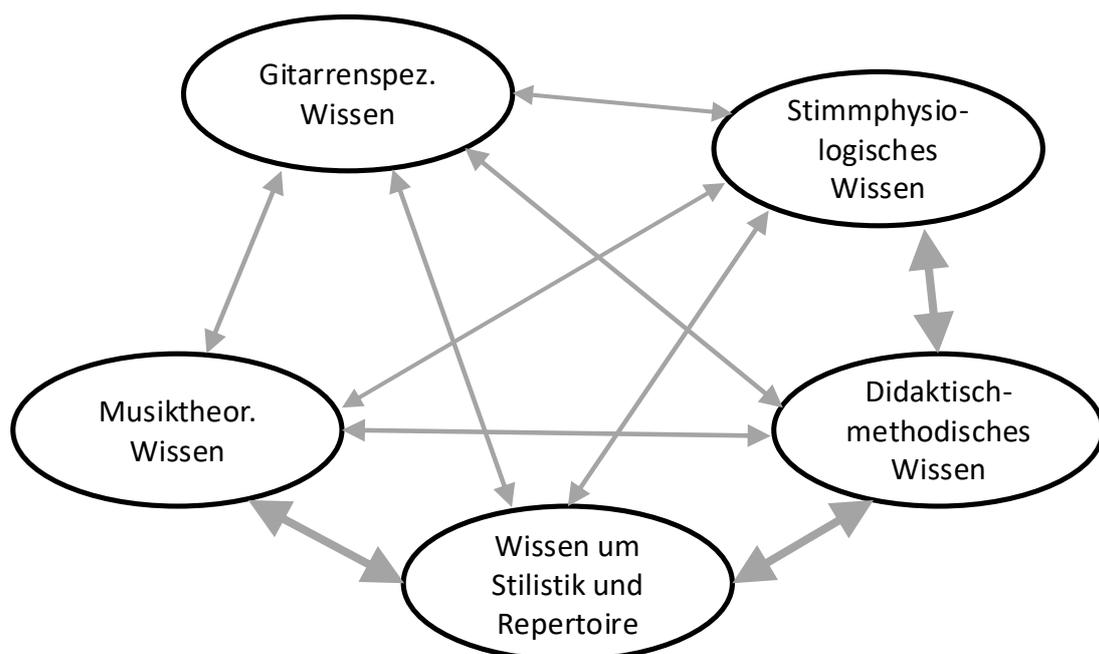


Abbildung 12: Kognitive Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel (eigene Darstellung).

Zusammenfassung kognitiver Kompetenzen

Abschließend werden im Folgenden in tabellarischer Übersicht kognitive Kompetenzfacetten des Schulpraktischen Instrumentalspiels mit Gitarre dargestellt:

Kategorie	Kognitive Kompetenzfacetten Wissen über ...
<i>Fachdidaktisches Wissen:</i> Didaktisch-methodisches Wissen	<ul style="list-style-type: none"> - adressaten- und zielorientierte Gestaltung und Vermittlung von Inhalten beim Musizieren mit Schüler*innen - für die jeweilige Klassenstufe und Schulart geeignete Lieder bzw. geeignetes Liedrepertoire - die Eignung und Wirkungen von sowie Umgangsweisen mit Liedtexten für den Musikunterricht - den Einsatz altersgerechter Einsingübungen und Möglichkeiten der Körperaktivierung beim Musizieren mit Schüler*innen
<i>Fachwissen:</i> Wissen um Stilistik und Repertoire	<p><u>Lieder und deren Stilistik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - stilistisch angemessene Spielweisen bzw. Patterns - eine stilistisch angemessene Instrumentenwahl - um beim Musizieren mit Schüler*innen Lieder auf verschiedenen Instrumenten oder in verschiedenen Stilen umzusetzen <p><u>Für die Schule geeignetes Repertoire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - über Quellen und Ressourcen zum Erwerb und Ausbau von Fähig- und Fertigkeiten
<i>Fachwissen:</i> Musiktheoretisches Wissen	<p><u>Allgemeine Musiklehre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Notennamen und -werte und Tonleitern - verschiedene Taktarten und deren Schwerpunkte <p><u>Harmonielehre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - harmonische Zusammenhänge - Klangverbindungen

	<p>Darauf aufbauend:</p> <p><u>Arrangiertechniken für die schulische Liedbegleitung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Arrangiermöglichkeiten für verschiedene Kontexte sowie mit verschiedenen Instrumenten
<p><i>Fachwissen:</i> Gitarrenspezifisches Wissen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Spielergonomie und -ökonomie - Chancen und Schwierigkeiten verschiedener Spieltechniken und Patterns - gitarrenspezifische Notationsformen
<p><i>Fachwissen:</i> Stimmphysiologisches Wissen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sachgemäßen Umgang mit Kinder- und Jugendstimmen

Tabelle 7: Empirisch ermittelte kognitive Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre.

7.3 Perzeptive Fähigkeit

Die in Anlehnung an die Modellierung von Puffer (2021)¹²⁹ benannte Kategorie *perzeptive Fähigkeiten* zeigt sich im Vergleich zu den beiden im Vorfeld vorgestellten Kompetenzbereichen als nominell wesentlich weniger umfassend. So fanden sich nach mehrmaligen Kodierdurchgängen im finalen Datensatz 45 Kodierungen in acht Dokumenten, LK04GS ist hierbei nicht vertreten. Lehrkräfte tätigten 35 Aussagen, während die Gruppe der Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre mit insgesamt zehn Kodierungen vertreten ist. Für die Gruppe der Lehrkräfte ist auffällig, dass der Großteil der Äußerungen von Lehrkräften stammt, die im Studium im Rahmen eines Hauptfachstudiums umfassender ausgebildet wurden.

7.3.1 Analytische Wahrnehmung

Sämtliche Aussagen der Teilnehmer*innen, in denen es um Perzeption geht, konnten der Subkategorie *Analytische Wahrnehmung* zugeordnet werden, so dass diese Kategorie die einzige rein perzeptive Subkategorie bildet. Es ist anzumerken, dass sich Äußerungen der beiden Statusgruppen lediglich in der inhaltlichen Ausprägung auf die Bereiche des eigenen Musizierens bzw. die Umsetzungen im Musikunterricht unterscheiden. Die jeweils genannten Grundtendenzen stimmen jedoch insofern überein, dass sich diese bei beiden Statusgruppen finden, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung. *Analytische Wahrnehmung* umfasst den analysierten Daten nach sowohl auditive als auch visuelle Wahrnehmungen. Gleichzeitig lässt sich diese Wahrnehmung in drei Bereiche einteilen: So geht es um die Wahrnehmung eigener musikalischer Performanz, der Performanz von Schüler*innen (z. B. Bialek, 2012, S. 23; Puffer, 2021, S. 19)¹³⁰ sowie der Performanz Dritter, beispielsweise im Sinne einer analyti-

¹²⁹ Siehe Kapitel 2.2.2.

¹³⁰ Siehe Kapitel 4.2.

schen Wahrnehmung von Liedern, um diese im Sinne von Gehörbildung zu transkribieren¹³¹. Hier muss angemerkt werden, dass zwar mehr Aussagen die Wahrnehmung der Performanz von Schüler*innen adressieren (21 Kodierungen bei Schüler*innenperformanz gegen 16 Kodierungen bei Wahrnehmung eigener Performanz). Dennoch folgt die Darstellung der Reihung Wahrnehmung eigener Performanz – Performanz von Schüler*innen – Performanz von Dritten. Damit soll die logische Reihung von innen nach außen sichtbar gemacht werden. Fähigkeiten im Rahmen der Wahrnehmung eigener Performanz können als sinnvolle Grundlage für die beiden anderen Aspekte dienen. Die Analyse der Daten legt nahe, dass Lehrkräfte beim schulpraktischen Instrumentalspiel folgende Fähigkeiten benötigen:

Lehrkräfte benötigen die Fähigkeit zur differenzierten, analytischen Wahrnehmung und Einordnung eigener musikalischer Performanz.

Die ausgewerteten Daten geben Hinweise dazu, dass Lehrkräfte offenbar die Fähigkeit benötigen, eigene musikalische Handlungen analysierend wahrzunehmen. Dabei ist ein wesentliches Ziel, potenzielle Schwierigkeiten, Fehler oder Unsicherheiten zu identifizieren und diese im weiteren Verlauf zu adressieren bzw. zu beheben (LK01GY, 20, 24; LK05GS, 17; LK06GY, 19; Doz01, 47, 60; Doz02, 51, 58; Doz03, 50). Mit Blick auf die eigene Performanz der Lehrkraft meint diese analytische Einordnung sowohl instrumentales als auch vokales Musizieren. Diese Wahrnehmung kann dabei nach Ansicht der Dozent*innengruppe beispielsweise in Hinblick auf Akkordwechsel (Doz01, 47; Doz02, 58) bzw. die rhythmische Gestaltung des eigenen Gitarrenspiels erfolgen:

„Zum Beispiel bei einem Schlagmuster nicht so anschlagen [schlägt eher schroff und immer gleich stark an], sondern zu schauen, zu differenzieren zwischen eins () betont, unbetont [schlägt betont unbetont an], da ein Verständnis für Groove zu entwickeln“ (Doz01, 60)

Auch der eigene Gesang setzt spezifische Wahrnehmungsfähigkeiten voraus: „dass man sich selber beobachtet beim Singen – also, dass man sich selbst zuhört beim Singen. Weil sonst kommt man ja eh nie hin mit der Intonation. Also man muss das ja erst einmal hören können, dass man falsch singt“ (Doz03, 65).

¹³¹ Siehe Kapitel 4.2, sowie Kapitel 4.3.3.

Über diese Fokussierung auf das eigene Musizieren hinaus spricht LK01GY auch von spezifischen Fähigkeiten, das eigene Musizieren im Rahmen des Musikunterrichts, also vor einer Klasse, wahrzunehmen: Hier müsse das eigene Musizieren der Situation angepasst analysiert werden: „Also, dass man wirklich differenziert auch schauen kann: Bin ich zu laut? Bin ich zu leise? Stützt es jetzt das, was da gerade passiert oder deckt es das gerade zu?“ (LK01GY, 20). Daran anschließend ist die Fähigkeit notwendig, abzuwägen, ob die gewählte bzw. gerade gespielte Begleitform der Situation entsprechend angemessen und lernförderlich ist. So führt z. B. LK01GY aus: „ich finde, man muss auf jeden Fall ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Begleitung das Musizieren mit den Kindern, das Singen mit den Kindern unterstützt und dann entsprechend die Sachen anpassen“ (18; siehe auch LK02RS, 16; LK06GY; 19). Diese hier als „Gespür“ (LK01GY, 18) benannte Fähigkeit kann als eine entscheidende Grundlage angesehen werden, um darauf basierend weitere Entscheidungen für den Musizierprozess im Musikunterricht zu treffen.

In Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Performanz scheint auch der öfter angesprochene Aspekt einer realistischen Selbsteinschätzung für die Befragten relevant zu sein. Die Lehrkraft sollte sich ihrer eigenen Fähig- und Fertigkeiten, Stärken und Schwächen bewusst sein, um Lieder so vorzubereiten, dass diese sicher und stilgerecht im Musikunterricht musiziert werden können. Bei entsprechend ausgebildeten instrumentalen und vokalen Fertigkeiten kann diese Vorbereitung unter Umständen entfallen (LK01GY, 94; LK06GY, 59). LK01GY betont jedoch, dass sie zwar zahlreiche Lieder ohne Vorbereitung im Unterricht gelingend umsetzen könne, sich jedoch mit Vorbereitung deutlich wohler und sicherer fühle (LK01GY, 96). Diese Sicherheit spricht auch LK02RS an: „Ich versuche mich immer so vorzubereiten, bevor ich in den Unterricht gehe, dass es mir keine Probleme bereitet“ (LK02RS, 29). LK02RS setzt schulisches Musizieren mit einer „Auftrittssituation“ (LK02RS, 29) gleich, in der sie gut vorbereitet und sicher vor Schüler*innen agieren möchte. LK03GS (58) und LK04GS (58) bereiten sich vor allem bei für sie neuen Liedern vor. LK03GS erwähnt ähnlich wie LK02RS den Anspruch, keine großen Fehler vor Schüler*innen machen zu wollen (LK03GS, 60). Die Vorbereitung besteht dabei neben instrumentalen und vokalen Aufarbeitungen auch immer in methodischen Überlegungen (LK03GS, 60).

*Lehrkräfte benötigen die Fähigkeit, musikalische Handlungen von Schüler*innen analytisch in Hinblick auf die Leistungs- bzw. Belastungsfähigkeit einzuordnen.*

Die Wahrnehmung von vokalen oder instrumentalen Schüler*innenhandlungen im Musizierprozess ist auf Grundlage der analysierten Daten neben der eigenen analytischen Wahrnehmung zentral, um eine Grundlage für adaptive Reaktionen zu erhalten, die musikalisches Handeln und Lernprozesse der Schüler*innen unterstützen (LK01GY, 25, 46, 106; LK02RS, 15; LK03GS, 27, 33; LK05GS 29; LK06GY, 19; Doz01, 76; Doz03, 50). Doz01 umschreibt dies wie folgt: „Okay, was machen die Leute denn eigentlich?“ (Doz01, 76).

LK01GY berichtet von einem Erlebnis, bei welchem „die Schüler versucht haben, in meiner Stimmlage zu singen und nicht gemerkt haben, dass ich tiefer klinge als sie und die haben dann so rumgegrummelt“ (LK01GY, 151). Um Situationen wie die eben geschilderte als Lehrkraft zu unterstützen führt LK01GY weiter aus:

„Also, ich finde, man muss auf jeden Fall ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Begleitung das Musizieren mit Kindern, das Singen mit den Kindern unterstützt und dann entsprechend die Sachen anpassen. Das, finde ich, ist wichtig“ (LK01GY, 18).

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass der jeweiligen Situation entsprechend das eigene Musizieren in den Blick genommen werden muss, um dieses bestmöglich und adaptiv anzupassen. Dabei muss aber auch immer gegenkontrolliert werden, was die Gruppe der Schüler*innen musikalisch macht, um darauf wieder eingehen zu können. LK01GY führt weiter begründend aus:

„Ja, man muss auf jeden Fall gut hören können. Und zwar nicht nur sich selbst, sondern (lacht) vor allem die singende Gruppe. Also dass man wirklich differenziert auch schauen kann Bin ich? Bin ich zu laut? Bin ich zu leise? Stützt es jetzt das, was da gerade passiert oder deckt es das gerade zu?“ (LK01GY, 20).

Dem anschließend nennt LK02RS zwei ähnliche Beispiele, bei denen sich Verbesserungspotenzial im Gesang der Schüler*innen offenbarte und eine Reaktion notwendig machte: „die haben nur gemurmelt und es war eigentlich kein Gesang, was da kam“ (LK02RS, 20),

„Und was bei Schülern oft so ist, die fangen mir total motiviert an und werden auch laut und alles. Werden immer leiser, immer leiser. Wenn der Refrain kommt, denkt man okay (). Was ist los mit euch? Und dann muss man sie halt wieder reinkriegen. Das ist ganz oft so, dass einfach () dieser Spannungsabfall da ist“ (LK02RS, 24).

Dem folgend ist die Wahrnehmung von potenziellen Schwierigkeiten und Fehlern der Schüler*innen beim Musizieren wohl notwendig, um darauf aufbauend korrigierend tätig werden zu können: „Jetzt Mensch, Leute, hört nochmal genauer zu, ich singe es nochmal vor mit der Gitarre“, dann muss ich [...] zeigen: Oben und unten“ (LK03GS, 51). Dieses Zitat zeigt deutlich, dass die Wahrnehmung der Performanz der Schüler*innen grundlegende relevant für das weitere Handeln der Lehrkraft sein kann.

Eine weitere, von Lehrkräften angesprochene Fähigkeit, die analytische Wahrnehmung benötigt, ist die realistische Einordnung der musikalischen Handlungen von Schüler*innen in Hinblick auf deren Leistungs- und Belastungsfähigkeit. So meint LK03GS: „irgendwann sind die Kinder von der Konzentration her oder von allem etwas überstrapaziert“ (LK03GS, 37; siehe auch LK05GS, 30). Mit Blick auf die Erreichung von gesetzten Zielen des eigenen Musikunterrichts erläutert LK06GY die Notwendigkeit, Gehörtes bzw. Wahrgenommenes analytisch einzuordnen, um Musikunterricht motivierend und zielführend zu gestalten:

„Aber ich glaube nur so kann man die Schüler mitreißen, nur so kann ich die Schüler mitreißen, wenn ich das mache und () die Schüler schon loben, motivieren, sich nicht mit allem zufriedengeben, aber auch zu wissen, genau hinzuhören: Mensch was könnte jetzt noch besser werden, ist jetzt schon Ende oder geht noch was? Also es muss nicht perfekt sein, perfekt ist überhaupt nichts. Aber es muss nicht am Schluss etwas hammermäßiges dargebracht werden, es muss eine Steigerung da sein“ (54).

Lehrkräfte benötigen die Fähigkeit zur Wahrnehmung musikalischer Performanz Dritter.

Musiklehrkräfte sollten nach Aussage der Befragten die Fähigkeit haben, aufgrund von Hörwahrnehmungen musikalische Merkmale wie harmonische Strukturen von Liedern, rhythmische Strukturen von geeigneten Begleitpatterns sowie stilistische Merkmale identifizieren zu können (LK02RS, 15, 61, 70; LK03GS, 19;

LK06GY, 103). Dies kann in verschiedener Hinsicht für die schulische Musikpraxis notwendig sein. Doz03 beschreibt beispielsweise die Fähigkeit als grundlegend, auf Grundlage harmonischer Wendungen, wie z. B. einer Kadenz, Anfangstöne ableiten zu können: „Spiele dir eine Kadenz vor und versuche dir daraus den Ton abzuleiten“ (Doz03, 64). Eine andere Nutzung von harmonischen Strukturen und mit Bezug auf typische Liedstrukturen beschreibt LK03GS mit Liedbegleitung ohne Noten:

„Viele Lieder kann man auch ohne Noten begleiten, dann weiß ich schon, das ist ein G – D – C-Lied, dann kann ich das einfach spielen, weil ich eben einfach weiß, wann da welcher Akkord kommt, weil ich das eben höre, was da kommt oder was da jetzt passt. Ich glaube, das ist wichtig, um wirklich gut zu begleiten“ (LK03GS, 19).

LK02RS und LG06GY beschreiben dagegen die Analyse von rhythmischen Strukturen in Liedern bzw. deren Nutzbarmachung in rhythmischen Patterns: „Dann schaue ich mir den Originalsong an: Was für eine Begleitung spielen die da? Gibt es da irgendein einfaches Pattern, dass ich da begleiten kann mit der Gitarre?“ (LK02RS, 61). Dem folgend beschreibt LK06GY seine Herangehensweise: „das wende ich dann durch eine Hörsozialisation so an, weil ich hingehört habe, okay, ich brauch nicht genau das Pattern vielleicht, aber ich brauche das, was dahinter ist, einfach dass ich, dass immer etwas da ist“ (LK06GY, 103). Mit der wahrnehmenden Analyse von stiltypischen Merkmalen, die bei der Wahl von Patterns eine zentrale Rolle spielt, fordert LK06GY am Beispiel von im Musikunterricht häufig verwendeter Popmusik, diese nicht zu „hölzern zu spielen, und einfach das klingen zu lassen, mal anzuhören und nicht etwas zu verkomplizieren und zu schulmäßig ranzugehen“ (LK06GY, 25).

7.3.2 Zusammenfassung

Alle in den Interviews zum Thema „perzeptive Fähigkeiten“ genannten Aspekte lassen sich unter dem Begriff „Analytische Wahrnehmung“ zusammenfassen. Dabei ist vor allem die Einordnung bzw. Unterteilung dieser Bereiche in die differenzierte, analytische Wahrnehmung der eigenen Performanz, der Performanz

von Schüler*innen und der Performanz von Dritten leitend. Die beiden Kompetenzfacetten der Wahrnehmung und Einordnung der eigenen Performanz und der Performanz von Schüler*innen sind dabei eng verbunden, da beide Facetten Voraussetzungen für situationsspezifische Fähigkeiten sind. Die analytische Wahrnehmung Dritter steht hier eher außen vor bzw. überschneidet sich zumindest im analysierten Datenmaterial nicht, da dieser Bereich eher im Vorfeld des Unterrichts relevant ist bzw. die Unterrichtsvorbereitung betrifft. Zusammenfassend werden nun nochmals perzeptive Anforderungen in Hinblick auf Schulpraktisches Instrumentalspiel dargestellt:

Kategorie	Perzeptive Kompetenzfacetten Fähig- bzw. Fertigkeit ...
Analytische Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> - zur differenzierten, analytischen Wahrnehmung und Einordnung eigener musikalischer Performanz - zur differenzierten, analytischen Wahrnehmung und Einordnung musikalischer Performanz von Schüler*innen - zur analytischen Wahrnehmung musikalischer Performanz Dritter

Tabelle 8: Empirisch ermittelte perzeptive Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre.

7.4 Motivationale und volitionale Merkmale

Kunter et al. (2020, S. 278 ff.) fassen unter Motivationalen Merkmalen neben Enthusiasmus auch Berufswahlmotive und Zielorientierungen zusammen. Da sich in den empirischen Daten in Hinblick auf motivationale Merkmale jedoch nur Aussagen zu Enthusiasmus finden, speist sich die in Anlehnung an Kunter et al. (2020) benannte Hauptkategorie *motivationale und volitionale Merkmale* im Rahmen der Arbeit aus der Subkategorie *Enthusiasmus* sowie *Volition* (z. B. Weinert, 2001a). Die Subkategorien adressieren Persönlichkeitsmerkmale, die wichtige Voraussetzung für Kompetenz sind (vgl. Weinert, 2001a).

Motivationale und volitionale Merkmale umfassen 68 Kodierungen, wovon 27 Enthusiasmus und 41 Volition zugeschrieben werden können. Die Kodierungen beziehen sich auf alle neun analysierten Dokumente. Im Verhältnis zwischen den Statusgruppen konnten keine Besonderheiten festgestellt werden.

7.4.1 Enthusiasmus

Die Kategorie *Enthusiasmus* umfasst Segmente, wie beispielsweise Freude durch das Musizieren im Unterricht (Herbst, 2023, S. 38, 41).¹³²

Lehrkräfte benötigen die Fähigkeit, gegenüber einer Gruppe Freude am gemeinsamen musikalischen Arbeiten und Musizieren auszustrahlen.

Lehrkräfte sollten nach Ansicht der Befragten beim Musizieren im Klassenzimmer Freude an ihrem Handeln ausstrahlen, um Schüler*innen zum Mitmachen zu begeistern und ergänzend auf diese emotional eingehen zu können (Doz03, 170; LK04GS, 18). Dabei wären spieltechnische Fertigkeiten zu einem gewissen Grad nebensächlich, da es darauf ankommt, „dass man es macht, es mit Freude macht“ (Doz02, 121; siehe auch 128), um als Vorbild zu agieren: „[D]ie schauen ja genau: Hat er Spaß dran? Hat er Freude dran?“ (LK04GS, 46).

¹³² Siehe Kapitel 4.2.

Auch scheint es wichtig, Schüler*innen als Expert*innen in gewissen Musikstilen anzuerkennen und diese Begeisterung für gewisse Musiken für beispielsweise Klassenmusizieren zu nutzen (LK01GY, 121).

*Lehrkräfte benötigen die Fähigkeit, Erfolgserlebnisse für sich und für Schüler*innen zu initiieren.*

Gelingendes Musizieren kann, wie in den Interviews deutlich wird, zu Erfolgserlebnissen bei der Lehrkraft und der Klasse (Doz02, 100; LK01GY, 34) führen. Das kann wiederum nutzbar gemacht werden, um sowohl die eigene als auch die Motivation von Schüler*innen zu fördern. Erfolgserlebnisse von Schüler*innen können unter anderem durch Spaß am Musizieren (Doz03, 160; LK04GS, 50) oder durch Lernerfolge im Sinne einer „Steigerung“ (LK06GY, 54) musikalischer Leistungen von Schüler*innen erzielt werden. Durch diesen Lernzuwachs kann „ein Gemeinschaftsgefühl entstehen“ (LK06GY, 54) das einem lernförderlichen Klima innerhalb der Klasse dienen kann. Dieses Initiieren von Lernprozessen, die gleichzeitig mit positiven Ereignissen und Gefühlen verbunden sind, ist nur dann möglich, wenn die Lehrkraft Sicherheit und Routinen durch eigene „Erfolgserlebnis[se]“ (LK03GS, 129) aufbauen kann. Dies könne demnach zu einem sichereren Auftreten der Lehrkraft führen.

Abwechslungsreiche methodische und musikpraktische Handlungen helfen nach Ansicht der Befragten, Unterricht motivierend zu gestalten. Schüler*innen können nach längeren Phasen „von der Konzentration her oder von allem etwas überstrapaziert“ (LK03GS, 37) sein, längere Musizierphasen wären nur mit „sehr begeisterte[n]“ (LK03GS, 38) Kindern sinnvoll umsetzbar. Methodische Abwechslung wie der Einbezug von Bewegungen oder Tanzelementen können hier helfen (LK04GS, 24, 38–39). Außerdem kann diese Abwechslung hilfreich sein, um Schüler*innen zum motivierten gemeinsamen Musizieren zu bringen: „[M]anchmal, da kommen sie rein und dann sitzen sie da wie ein Schluck Wasser in der Kurve und dann ist eher so die Motivation gefragt, die mit dem Stück jetzt mal noch nichts zu tun hat“ (LK06GY, 60). LK06GY beschreibt eine Unterrichtssituation, in der spontan mit einer Klasse mehrstimmiger Gesang aufgenommen wurde. Dieses Erlebnis habe die Klasse „megastolz“ (LK06GY, 55) gemacht. Jedoch gelte es zu beachten, dass Lob und Erfolge nicht überschwänglich und un-

angebracht verteilt werden. Schüler*innen würden durch deren musikalische Sozialisation genaue Vorstellungen von gut klingenden musikalischen Ergebnissen haben und könnten somit genau einschätzen, wann tatsächlich etwas gelungen ist (LK06GY, 53).

7.4.2 Volition

Die Kategorie Volition adressiert all jene Äußerungen, die sich mit volitionalen Merkmalen beschäftigen. Diese betreffen einen wichtigen, wenngleich häufig übergangenen Bestandteil der Kompetenzdefinition von Weinert (2001).¹³³ Diese Definition unterstreicht einen volitionalen Aspekt: Zum Erwerb von Kompetenzen ist ein gewisser Grad an Bereitschaft, diese Fähig- und Fertigkeiten beherrschen zu wollen, unumgänglich. So ergeben sich unter diesem Gesichtspunkt die folgenden Kompetenzen:

Lehrkräfte benötigen die Fähigkeit, zielgerichtet und ressourcen- und zeit-effizient zu üben bzw. sich weiterzubilden.

In Bezug auf schulische Liedbegleitung fällt die notwendige Weiterbildung, um für Schüler*innen motivierenden, aktuellen Unterricht zu halten, in vielen Fällen musikpraktisch aus (LK01GY, 126, 128; LK03GS, 70). Um das anzugehen, sind entsprechende motivationale Voraussetzungen notwendig: „Wenn ich einen Song höre, der eine geile Gitarre hat, dann übe ich Gitarre und genauso beim Klavier“ (LK02RS, 13). Doz02 berichtet von einer älteren Schülerin, die bereits als Lehrkraft arbeitet. Diese habe immer wieder begeistert erzählt, wie sie durch die Beschäftigung mit der Gitarre nun mit einfachen Mitteln mit Schüler*innen musizieren kann, was für ihren „Unterricht nochmals eine ganz andere Ebene aufrufen konnte“ (Doz02, 34; siehe auch Doz02, 108).

Dieser selbstgesteuerte Erwerb von neuen Fähig- und Fertigkeiten kann sich laut den Interviews mühsam und demotivierend gestalten, „geht nur über Eigenmotivation“ (Doz03, 111) und erfordert größeren Zeit- (LK01GY, 114) und

¹³³ Siehe Kapitel 2.1.

Übeaufwand (Doz02, 83; Doz03, 107), „das geht nur mit einem hohen Einsatz einher, also mit einer sehr guten Betreuung und natürlich mit persönlichem Einsatz“ (Doz03, 60). Die Umsetzung von neuen Fertigkeiten, die noch nicht routiniert verankert sind, kann leicht zu Überforderung beim Musizieren im Klassenzimmer führen (LK05GS, 30). Bei Gelingen können jedoch positive Rückmeldungen und Erfolge verzeichnet werden, die sich laut LK03GS lohnen würden (LK03GS, 131).

Die Daten geben Grund zur Annahme, dass zielgerichtete und effektive Weiterbildung der eigenen Fertigkeiten eine realistische Einschätzung des eigenen Leistungsstands sowie die Identifikation von Stärken und Schwächen erfordert. Diese selbstkritische Auseinandersetzung gehe jedoch „nur über Eigenmotivation“ (Doz03, 111). LK01GY beschreibt auf dieser Grundlage ihren Lernfortschritt in der Liedbegleitung während des Studiums (LK01GY, 112), weiterhin äußert sie einmal, dass sie spieltechnisch anspruchsvollere Lieder aufgrund ihrer ehrlichen Einschätzung ihrer Fähig- und Fertigkeiten an der Gitarre und am Klavier eher mit dem Tasteninstrument angehen würde (LK01GY, 100). LK02RS äußert, dass sie ihren Übeaufwand anhand von Einschätzungen der Schwierigkeit von Liedern im Abgleich mit ihren Fähig- und Fertigkeiten kalkuliert: „Muss ich die Melodie jetzt großartig üben oder nicht?“ (LK02RS, 15). Sie merkt jedoch an, dass Üben nur dann funktioniert, wenn es konsequent verfolgt wird (LK02RS, 115).

Neben Routinen und Struktur nennen sowohl Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel als auch LK06GY den sinnvollen und zielgerichteten Einsatz von geeigneten Übe-Methoden als grundlegend. Das kann beispielsweise bei Akkordwechseln in Form von Üben im ‚Loop‘ (Doz01, 62; LK06GY, 31, 45) oder in der Umsetzung von rhythmischen Varianten oder vereinfachtem Fingersatz stattfinden. Entscheidend ist hierbei, dem jeweiligen Gegenstand angepasst sinnvolle Methoden anzuwenden, um möglichst effizient Fortschritte erreichen zu können (LK06GY, 31). Für ein effizientes Üben kann es laut Doz01 hilfreich sein, dem eigenen Übe-Ablauf Routinen und zeitliche Strukturen zu geben (Doz01, 62). Diese Strukturen würden aus Sicht eines Dozenten an einer Universität vor allem bei Studierenden vorliegen, die bereits ausgeprägte Fertigkeiten an einem anderen Instrument haben, sodass Übe-Routinen eines anderen Instruments auf die Gitarre übertragen werden können (Doz01, 64).

Ein weiterer Bereich, der sich in den ausgewerteten Daten findet und hier zugeordnet wird, ist die Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften. Lehrkräfte berichten hierbei übereinstimmend, dass sie in Hinblick auf Schulpraktisches Instrumentalspiel anstreben, sich auf das eigene Musizieren im Unterricht vorzubereiten und Lieder u. U. auch auswendig spielen zu wollen (z. B. LK02RS, 29; vgl. Kap. 7.1.4). Dabei ist das angestrebte Ziel, sich so gründlich vorzubereiten, dass neben dem eigenen Musizieren weitere Aspekte wie das Musizieren der Schüler*innen umfassend beobachtet werden können (LK02RS, 29; LK03GS, 58; vgl. Kap. 7.1.6 sowie Kap. 7.3.1). Auf Grund von Zeitmangel sei das allerdings häufig nicht möglich.

Insgesamt erscheint auffällig, dass sich Dozierende für Schulpraktisches Instrumentalspiel stark auf Erfahrungen aus ihrem Unterricht beziehen und dabei vor allem die Problematik von zu geringem Übeaufwand (Doz01, 62; Doz02, 41, 78, 83; Doz03, 107, 109) von Studierenden betonen. Lehrkräfte adressieren dagegen häufiger ihr eigenes Üben bzw. ihre persönlichen Erfahrungen damit. Zudem wird angemerkt, dass für Schulpraktisches Instrumentalspiel wichtige Routinen, wie das Anleiten von Gruppen im Musikunterricht außerhalb der Schule, nur schwer bzw. unter lediglich simulierten Bedingungen geübt werden können (Doz03, 21; LK01GY, 131).

Lehrkräfte benötigen die Fähigkeit, mit Unsicherheiten und möglicher Frustration angemessen umzugehen.

Musizieren vor Schulklassen kann durchaus als eine Art „Auftrittssituation“ (LK02RS, 64) angesehen werden, so thematisieren es mehrere Studienteilnehmer*innen. Der „Auftritt“ vor der Klasse erfordert eine „Performance“ (Doz03, 173), die Nervosität hervorrufen kann. LK02RS, LK04GS und LK05GS betonen die Wichtigkeit eines sicheren Umgangs mit Nervosität. LK02RS beschreibt Musizieren im Musikunterricht als eine Art Auftrittssituation, die Nervosität hervorrufen kann. Um hier dennoch zu bestehen, empfiehlt sie, leichte Begleitungen zu musizieren, „damit man selbst, wenn was schief geht, dass man jetzt nicht komplett raus ist“ (LK02RS, 64), es braucht spieltechnische Sicherheit und Routinen (LK02RS, 64, 89; LK04GS, 56). Diese können offensichtlich bei Unsicherheiten im eigenen Musizieren helfen (LK05GS, 19). LK04GS (109) und LK05GS (61)

nennen als wichtige Voraussetzung, sich selbst und anderen Lehrkräften Mut zuzusprechen. Dieser kann helfen, dass Singen im Klassenverband nicht als „Horror“ (LK04GS, 56) gesehen wird. Neben dem Umgang mit der eigenen Nervosität ist es auch wichtig, möglichst souverän mit frustrierenden oder demotivierenden Ereignissen und Erlebnissen umzugehen (LK01GY, 125; Doz02, 78).

7.4.3 Zusammenfassung

Motivationale und volitionale Merkmale haben in der Analyse der Daten einen besonderen Stellenwert. Zwar wurde diese Kategorie nicht annähernd so häufig thematisiert wie *musikpraktisch-künstlerische* oder *kognitive Kompetenzen*, dennoch kann der Einfluss dieser Aspekte nicht vernachlässigt werden. Als besonders spannend zeigte sich der Aspekt des Umgangs von Lehrkräften mit verschiedenen Lerngelegenheiten beim selbstgesteuerten Fähigkeits- und Fertigkeitenerwerb bzw. der Weiterentwicklung der Fähig- und Fertigkeiten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel. Dieser konnte im Zuge der Analyse vor allem volitionalen Merkmalen zugeordnet werden. Dennoch können diese Facetten auch insofern betrachtet werden, dass sämtliche Gesichtspunkte zwar auch als relevante Grundlage für die gelingende Performanz von Schulpraktischem Instrumentalspiel dienen – im Sinne der Logik, dass z. B. ohne langjährige, zielgerichtete Übung auch keine musikpraktisch-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten aufgebaut werden können.

Im Folgenden werden nun nochmals in verkürzter Form notwendige Kompetenzen der Kategorie *motivationale und volitionale Merkmale* dargestellt:

Kategorie	Motivationale und volitionale Merkmale Fähig- bzw. Fertigkeit, ...
Enthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> - gegenüber einer Gruppe Freude am gemeinsamen musikalischen Arbeiten und Musizieren auszustrahlen - Erfolgserlebnisse für sich und für Schüler*innen zu initiieren

Volition	<ul style="list-style-type: none">- zielgerichtet und ressourcen- und zeiteffizient zu üben bzw. sich weiterzubilden- mit Unsicherheiten und Frustration angemessen umzugehen
----------	--

Tabelle 9: Empirisch ermittelte motivationale und volitionale Merkmale beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre.

7.5 Exkurs 3: Selbsteinschätzung von Musiklehrkräften hinsichtlich des Stellenwerts von Schulpraktischem Instrumentalspiel

Der folgende Exkurs möchte Einblicke in Überzeugungen und Selbsteinschätzungen der Teilnehmer*innen in Bezug auf Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre geben. Die Subkategorie *Selbsteinschätzung und Überzeugungen* wurde insgesamt 19-mal kodiert, die Subkategorie *Stellenwert von Schulpraktischem Instrumentalspiel* umfasste 27 Kodierungen. Dabei umfassen die Kodierungen acht Dokumente aus beiden Statusgruppen. Lediglich im Interview mit LK03GS wurden keine Äußerungen zum Thema festgestellt.

Selbsteinschätzungen

Die Teilnehmer*innen äußern sich in Hinblick auf ihre Selbsteinschätzung und Überzeugungen wie folgt: Musiklehrkräfte benötigen nach Aussagen der Teilnehmenden der Studie die Fähigkeit, ihr eigenes Können und Wissen realistisch einschätzen zu können, um Musikunterricht gelingend zu gestalten (Doz03, 172; LK01GY, 16, 45, 61, 100, 114, 147; LK02RS, 54; LK05GS, 12, 73): „Die Gitarre, die ist eben einfach zur Hand und es reicht eben für Grundschulniveau. Es reicht dieses G-, D-, A-Akkorde, ich kann jetzt nicht klasse spielen, aber ich kann Kinderlieder, sage ich jetzt mal, begleiten. Und das ist okay, im Rahmen für Kinder“ (LK05GS, 12). Doz03 beschreibt, dass gelingendes Arrangieren für den Musikunterricht nur dann möglich ist, wenn das Arrangement auch mit den eigenen Fähigkeiten umgesetzt werden kann (Doz03, 172). LK02RS ergänzt:

„Gibt es da irgendein einfaches Pattern, dass ich da begleiten kann mit der Gitarre? Möglichst auch, dass es jetzt nicht zu () schwer ist. Ich muss halt schauen, dass es nicht zu schwer ist, kann ich selber dazu singen? Kann ich das Pattern gleichmäßig, schön spielen, ohne dass das vom Gesang eben, dass mich das ablenkt?“ (61).

LK01GY beschreibt, dass sie je nach Schwierigkeit des Stückes zwischen Klavier und Gitarre entscheidet (LK01GY, 61, 100), jedoch Liederwünsche von Schüler*innen als Ansporn nimmt, um das eigene Repertoire und Können zu erweitern (LK01GY, 114). Im Einklang mit der realistischen Einschätzung der eigenen Fähig- und Fertigkeiten steht auch die Fähigkeit, abschätzen zu können, welches Wissen und Können in welcher Ausprägung für den eigenen Musikunterricht

grundlegend notwendig ist (Doz02, 66; LK05GS, 17). Diese Einschätzung bzw. Ordnung wäre auch ausschlaggebend für die Ausbildung im Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre an Universitäten und Hochschulen: „Was brauche ich? Was kann ich? Was sind meine Möglichkeiten, um daraus das Beste draus zu machen?“ (Doz02, 71).

LK04GS berichtet, dass sie sich vorstellen könne, dass für Lehrkräfte, die nicht sicher Gitarre spielen können, Musizieren bzw. Liedbegleitung im Klassenunterricht schwierig werden könnte: „die können wie gesagt zehn Griffe und müssen sich das dann erarbeiten und sind unsicher, ich glaube, das wird auch nichts mit der Klasse“ (LK04GS, 56).

LK06GY beschreibt dagegen seine Überzeugungen zum Umgang mit Lob im Musikunterricht und zeigt dabei deutlich, mit welchen Schwierigkeiten beim Umgang mit Lob und Korrekturen beim Musizieren im Klassenraum umgegangen werden muss:

„Mein Inneres oder mein Naturell generell ist, dass ich nie zufrieden bin, aber trotzdem, glaube ich, sehr oft lobe. [...] Aber die wissen haargenau, durch deren Sozialisation, weil jetzt wird dann nur noch Musik konsumiert, Spotify oder nur noch der perfekte Sound, die wissen ganz genau, wann was gut klingt und was etwas schlecht klingt oder nicht so toll. Also bringt es auch nichts, wenn ich jetzt lobe und sage überschwänglich: ‚Super!, wenn es eigentlich nicht so war‘“ (LK06GY, 53).

Stellenwert von Schulpraktischem Instrumentalspiel

Des Weiteren möchte der Exkurs einen kurzen Einblick in Äußerungen geben, die den persönlichen *Stellenwert des Schulpraktischen Instrumentalspiels mit Gitarre* zum Thema haben. Die Aussagen hierzu setzen sich in einem ausgeglichenen Verhältnis aus Äußerungen von Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre und Äußerungen von Lehrkräften zusammen.

Die Bedeutung Schulpraktischen Instrumentalspiels für Lehrkräfte kann aufgrund der Vielzahl an Äußerungen und deren inhaltlicher Intensität als gewichtig gedeutet werden. Es konnte, vor allem auf Seiten der Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre, aber auch von Lehrkräften, Unbehagen über den Stellenwert im eigenen Fach ausgemacht werden. Studierende mit musikpraktischen Vorerfahrungen an der Gitarre oder an anderen Instrumenten

scheinen auch Schulpraktisches Instrumentalspiel ernster zu nehmen: „[D]ie fangen auch schon früher an, mit Schupra, Kurse zu nehmen. Und bei denen, die tatsächlich wenig musikalische Vorerfahrung haben, die fangen dann zwei Semester davor an, nach dem Motto, ich will jetzt Examen machen“ (Doz01, 42). Doz02 schränkt zwar ein, dass Studierende „keine Gitarristen oder Gitarristinnen sozusagen mit einer ganz besonderen Passion werden“ müssen, jedoch betont sie, „dass es doch wertvoller ist, als man es vielleicht gedacht hat“ (Doz02, 116). LK06GY sowie Doz03 bemängeln die mangelnde Wertschätzung des Fachs Schulpraktisches Instrumentalspiel im Lehramtsstudium. Doz03 (23, 107) beschreibt und bemängelt dabei die nominelle Wertigkeit von Schulpraktischem Instrumentalspiel im Vergleich zu anderen Fächern. LK06GY würde nach eigener Aussage ohne ihren persönlichen Hintergrund in populärer Musik und an der Gitarre nicht in der Lage sein, Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre adäquat umzusetzen, da die Ausbildung im Studium, vor allem mit Blick auf andere Instrumente als das Klavier, also auch die Gitarre, dürftig war (LK06GY, 139, 111). LK01GY plädiert daher für die begriffliche Öffnung in Schulpraktisches Instrumentalspiel in der Ausbildung aller Schularten, um weitere Instrumente wie die Gitarre oder das Akkordeon miteinzubeziehen (LK01GY, 141). Als ein Grundstock dieser Problematik wird das Primat von „klassischer“ künstlerischer Ausbildung gesehen. LK01GY würde sich demnach wünschen,

„das Schulpraktische Musizieren () stärker in den Fokus zu rücken, als es zum Beispiel in meinem Fall war. Ja, Geige war wahnsinnig wichtig im Staatsexamen. Klavier, weiß ich nicht, Inventionen und Fugen spielen zu können, war wichtiger, eigentlich vom Studienplan her als mit Schülern singen“ (LK01GY, 135).

LK06GY betont ebenfalls, dass genau das im Zentrum stehen sollte:

„Das ist einfach eine Facette, die man auch, gerade als Schulmusiker, braucht, die ich persönlich () also das schulpraktische Spiel auf der Gitarre, das habe ich im ersten Studium trotz Gitarrenstudium gar nicht gehabt, da gab es ja gar nichts.“ (LK06GY, 78).

LK06GY vermutet zudem, dass dies an der Wertigkeit von Pop-Musik im Vergleich zu klassischer Musik liegen könnte (LK06GY, 103): „Ich habe Generalbass auf der Gitarre gespielt, was ja völlig hirnrissig ist“ (LK06GY, 78). Diesen „Realitätsverlust“ nimmt sie auch im Schulpraktischen Instrumentalspiel wahr: „Es existiert die hohe Kunst und alles, was drunter ist, das wird gar nicht gemacht und

weil es das gar nicht wert ist anzuschauen, und das Gegenteil, finde ich, ist der Fall“ (LK06GY, 107; siehe auch 39–40). Doz02 berichtet dagegen von einer Schülerin, die bereits langjährig als Lehrkraft an einer Grundschule tätig ist und nun Gitarrenunterricht für Liedbegleitung bei ihm nimmt. Die Schülerin könne durch die Möglichkeit der Liedbegleitung „in ihrem Unterricht nochmals eine ganz andere Ebene aufrufen“ (Doz02, 34), „[d]a ist auf einmal so eine wahnsinnige Begeisterung da und ich denke mal, das können die Studenten hier noch nicht so ganz einschätzen, wie wertvoll es sein kann“ (Doz02, 108; siehe auch 100). LK01GY und LK02RS unterstützen diesen Gedankengang, indem sie aus ihren eigenen Studien berichten: „Was für ein Scheiß lernen wir denn bei dem? Und gleichzeitig waren es aber tatsächlich Sachen, die ich jetzt selber auch weitergebe an Studierende, weil ich sie tatsächlich ziemlich effektiv fand. Und die waren extrem rezeptartig“ (LK01GY, 102). LK02RS erläutert den Wandel des Stellenwerts von Schulpraktischem Instrumentalspiel während seines Referendariats, „weil ich das irgendwie noch nicht einschätzen konnte, wie viel Raum Schupra tatsächlich nimmt dann in der Schule“ (LK02RS, 85).

Dem folgend vermuten Doz01 (44), Doz03 (38-41), LK01GY (131) sowie LK06GY (109-111), dass Schulpraktisches Instrumentalspiel in der Ausbildung eher unter dem Gesichtspunkt der Staatsexamensprüfung steht: „Was müssen wir denn in der Prüfung können? Und nicht so sehr die Frage: Hilft mir das jetzt in der Schule?“ (LK01GY, 131).

8 Zusammenwirken verschiedener Kompetenzfacetten

Die in Kapitel 7 aufgezeigten Kompetenzfacetten, die beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre Relevanz haben, stehen in den wenigsten Fällen nur für sich. Diese Verschränkungen zeigte sich bereits in den in Kapitel 7¹³⁴ vorgestellten Analysen: Zwischen einzelnen Kompetenzfacetten zeigen sich Wechselbeziehungen – im Sinne, dass zur gelingenden Performanz einer Kompetenzfacette auch andere grundlegend oder zumindest unterstützend wirken. Das gilt für Haupt- und Subkategorien gleichermaßen. Diese Zusammenhänge können in den ausgewerteten Daten sichtbar gemacht werden. Genau an dieser Schnittstelle setzt dieses Kapitel an und gibt einen Überblick über wechselseitige Beziehungen zwischen verschiedenen Hauptkategorien.

8.1 Zusammenhänge zwischen Hauptkategorien

Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Kompetenzfacetten können mithilfe von Überschneidungen kodierter Segmente in den Interviewdaten gefunden werden. Um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten, wurden bereits in Kapitel 7 im Anschluss an die Darstellungen der einzelnen Kompetenzfacetten Zusammenhänge von Fähig- und Fertigkeiten in den Blick genommen, die innerhalb der gleichen Hauptkategorie eingeordnet sind. In diesem Kapitel folgt nun anhand ausgewählter Textstellen die Analyse der Beziehungen der vier Hauptkategorien zueinander. Auch hier interessieren Textstellen, die sich inhaltlich überschneiden. Als solche werden kodierte Segmente gezählt und analysiert, die sich entweder direkt überlappen¹³⁵, oder in unmittelbarer Nähe zueinander auftreten und dabei inhaltlich kohärent sind. Genau wie bei den Analysen der einzelnen Subkategorien im vorangegangenen Kapitel zeigt sich, dass auch hier alle Hauptkategorien miteinander in Beziehung stehen. Bei der Interpretation der Er-

¹³⁴ Siehe Kapitel 7.

¹³⁵ Diese Textstellen können mithilfe der komplexen Segmentsuche (Überschneidung: Set) in MAXQDA identifiziert werden. Diese Suchfunktion identifiziert Segmente, für die mindestens zwei der gelisteten Subkategorien vergeben wurden.

gebnisse ist zu berücksichtigen, dass das nominelle Ungleichgewicht der Kodierungen der einzelnen Hauptkategorien sicherlich zum Teil durch das Erkenntnisinteresse und die entsprechend konzipierten und verwendeten Interviewleitfäden¹³⁶ mit bedingt ist, die in besonderer Weise auf musikpraktisch-künstlerische und kognitive Facetten eingehen.

Die Häufigkeiten der Überschneidungen (direkte Überschneidungen am Segment) sind in Tabelle 10 abgebildet:

Code-system ¹³⁷	musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen	kognitive Kompetenzen	perzeptive Kompetenzen	motivationale und volitionale Merkmale
musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen		<u>77 / 9</u>	<u>21 / 8</u>	<u>15 / 8</u>
kognitive Kompetenzen	<u>77 / 9</u>		<u>22 / 8</u>	13 / 5
perzeptive Kompetenzen	<u>21 / 8</u>	<u>22 / 8</u>		4 / 2
motivationale und volitionale Merkmale	<u>15 / 8</u>	13 / 5	4 / 2	

Tabelle 10: Code-Relations-Browser der Hauptkategorien. Die erste Zahl gibt die Anzahl sich überschneidender Segmente an, die zweite Zahl die Anzahl an Dokumenten, in denen Überschneidungen auftreten. Besonders relevante Verbindungen sind unterstrichen dargestellt.

Im Folgenden werden die in den Daten enthaltenen Verknüpfungen detailliert dargestellt.

¹³⁶ Siehe Kapitel 6.2.1.

¹³⁷ Die Tabelle beinhaltet lediglich Überschneidungen direkt am Segment. Analysiert man die Daten in einem weiteren Umfeld, indem der Umkreis der als Überschneidung zählenden Segmente im gleichen Dokument um bis zu fünf, zeigt sich in den Gewichtungen der Kategorien jedoch zueinander prozentual das gleiche Bild.

Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen und kognitive Kompetenzen

Analysiert man zunächst die tabellarische Aufstellung, fällt auf, dass *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen* und *kognitive Kompetenzen* offenbar in besonders enger Beziehung zueinander stehen. Das lässt sich in Tabelle 10 einerseits an der hohen Anzahl an Überschneidungen ablesen, andererseits an der Tatsache, dass bei sämtlichen Interviews Überschneidungen dieser beiden Kategorien vorliegen. Zudem ist jeweils ca. ein Drittel der kodierten Aussagen jeder Kategorien mit der jeweils anderen verschränkt – ein weiterer Hinweis auf die enge Beziehung der beiden Kompetenzfacetten.

Eine Verschränkung musikpraktisch-künstlerischer Fähig- und Fertigkeiten und fachdidaktischem Wissen zeigt sich bei der Verwendung der Gitarre bzw. der Gitarrenbegleitung in Bezug auf die jeweilige Gesangsstimme bzw. deren Einstudierung. LK06GY beschreibt detailliert, wie sie mit Bezug auf Stilistik als ein Kriterium abwägt, welche Begleitung eine Einstudierung am besten unterstützen könnte:

„Das kann man deutlicher zeigen. Also da wäre Melodiespiel auf der Gitarre durchaus möglich. Und ansonsten kann man glaube ich durch die () stilistische Bluesbegleitung, also die Powerchords mit der Sexte dazu auf den Basssaiten und den Text erstmal sprechen auf den Rhythmus, dass sich das schon eingrooved“ (50).

Musikpraktische Tätigkeiten benötigen anscheinend sehr häufig professionelle Wissensbestände als Grundlage. Diese umfassen u. a. haltungstechnische Aspekte beim Gitarrenspiel: „Wie sitze ich da? Wie halte ich die Gitarre? Was ist eine gesunde Haltung der linken und rechten Hand?“ (Doz01, 46; siehe auch Doz02, 125; Doz03, 115, 117), stilistisch passendes und ansprechendes Spiel:

„Für die Schüler ist es doch eigentlich vollkommen Wurscht, ob ich die jetzt so oder so begleite. Die merken doch da gar keinen Unterschied oder so! Ich würde dem nicht ganz zustimmen, weil natürlich gerade so eine Stilistik schon etwas zerstören kann.“ (LK01GY; 112; siehe auch Doz01, 18, 60; LK01GY, 19, 60, 78, 112; LK06GY, 25, 34, 45, 50, 65),

die gezielte Nutzung von Hilfsmitteln wie Kapodastern: „Und manche Dinge funktionieren halt dann auch leider nur mit dem Kapodaster“ (Doz02, 23; siehe auch 20, 21, 25; Doz03, 117; LK01GY, 150; LK02RS; 60, 107; LK06GY, 120, 126) oder die stilichere Auswahl und Anwendung von Schlag- und Zupfmustern:

„etwas Abgedämpftes, also Bum Ka Tscha Ka, ich sag einmal das „Anita“-Schlagmuster, ja Costa Cordalis, aber das macht dann schon viel her, weil dann habe ich ein Schlagzeug dabei, also ich habe eine Snare Drum dabei, was will ich dann mehr?“ (LK06GY, 128; siehe auch Doz02, 50-53, 120; LK01GY, 19, 148; LK02RS, 95, 117; LK06GY, 34, 37, 45, 50, 64, 65).

Wissensbestände sind grundlegend notwendig sind, um Begleitmuster und Akkordgriffe in korrekter Weise anzuwenden. Ohne Wissensbestände über den Aufbau verschiedener Akkordgriffe an der Gitarre (z. B. LK06GY, 120) ist es nach Ansicht der befragten Lehrkräfte und Dozent*innen nicht möglich, diese Griffe anzuwenden. Gleiches zeigt sich bei der Verwendung von Schlag- und Zupfmustern: Ein Blick in die Daten lässt erkennen, dass die Auswahl und Verwendung von Schlagmustern stark mit der Stilistik verknüpft ist:

„auf jede Stilrichtung eingehen zu können. Also ich meine, man muss jetzt keinen Tango spielen können, aber, dass du ordentlich zupfen kannst, gescheite Zupfmuster hast, dass du ein Repertoire einfach anlegen kannst, dass du variabel spielen könntest, der Situation eben angepasst“ (LK02RS, 95).

Dabei muss angemerkt werden, dass sich bei Fragen der Stilistik die häufiger identifizierbare Wirkrichtung von *kognitiven Kompetenzen* hin zu *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen* je nach eigenen Spielfertigkeiten umkehrt. Die von LK02RS beschriebene Variabilität erfordert die gegenteilige Wirkrichtung. Damit findet häufig eine Verschränkung von instrumentalen und vokalen *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen* mit *musiktheoretischen* und *gitarrenspezifischen Wissensbeständen* statt, die demnach zur Umsetzung der *musikpraktischen Fähig- und Fertigkeiten* grundlegend sind. Doz03 beschreibt diese Beobachtung treffend mit der Aussage: „Also eigentlich, finde ich, ist Schupra zum Großteil angewandte Harmonielehre“ (Doz03, 170). Interessanterweise existiert im Datenmaterial keine direkte wechselseitige Beziehung zwischen *didaktisch-methodischem Wissen* und *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen*, erschien die Methodik doch als ein zentraler Fixpunkt innerhalb der kognitiven Kompetenzen. Die Wirkrichtung hierbei zeigt, dass didaktisch-methodische Wissensbestände das praktische Handeln von Lehrkräften beeinflussen.

Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen und perzeptive Fähigkeiten

Zwischen *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen* und *perzeptiven Kompetenzen* bestehen zumindest nominell im Vergleich zu *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen* und *kognitiven Kompetenzen* eher schwächere Beziehungen. Wirft man einen genaueren Blick auf diese beiden Kompetenzbereiche und darauf, wie diese zueinanderstehen, fällt auf, dass immerhin 21 kodierte Segmente in Betracht gezogen werden können – das umfasst beinahe die Hälfte aller kodierten Äußerungen zu Perzeption. So kann vermutet werden, dass perzeptive Fähigkeiten in engem Austausch bzw. in enger Verbindung mit musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen stehen. LK04GS wird aufgrund keiner Äußerungen, die beide Bereiche überschneidend betreffen, in diese Analyse nicht miteinbezogen.

Eine inhaltliche Analyse macht folgende zentrale Bereiche aus, in denen *musikpraktisch-künstlerische* und *perzeptive Kompetenzen* gemeinsam angesprochen werden: Bewusstes Wahrnehmen der eigenen Performanz, während des Spiels und im Nachgang, zeigt sich bei den befragten Lehrkräften und Dozent*innen als zentrales Thema: „Und einfach machen, also wenn wir das greifen lassen, anhören, genau und so schnell es geht zu spielen“ (Doz02, 58; siehe auch Doz03, 50, 64, 65, 65; LK05GS, 17). Im Besonderen kann dieser Bereich für vokale Fertigkeiten genannt werden, um intonationssicheren Gesang umzusetzen. Ein weiterer zentraler Bereich, bei dem beide Kompetenzfacetten, sowie kognitive Kompetenzen eine enge Verbindung eingehen, ist die passgenaue Auswahl bzw. Umsetzung von Patterns und Akkorden: „ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Begleitung das Musizieren mit den Kindern, das Singen mit den Kindern unterstützt“ (LK01GY, 18; siehe auch Doz01, 47, 60; LK01GY, 18; LK06GY, 25, 103).

Zwischen diesen beiden Kompetenzbereichen lässt sich ähnlich wie im Vorfeld bei *kognitiven* und *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen* feststellen, dass in den meisten Fällen *perzeptive Kompetenzen* Musikpraxis beeinflussen.

Kognitive Kompetenzen und perzeptive Fähigkeiten

Die Beziehung zwischen *kognitiven* und *perzeptiven Kompetenzen* zeigt von ihrer Gewichtung große Ähnlichkeit mit der direkt im Vorfeld vorgestellten Verknüpfung *musikpraktisch-künstlerischer* und *perzeptiver Kompetenzen*. So umfasst auch diese Verbindung mit 22 einander überschneidenden Segmenten nominell in etwa die Hälfte aller Kodierungen perzeptiver Kompetenzen, lediglich LK04GS tätigte keine Aussage, die beide Bereiche adressierte. Damit zeigt sich, dass perzeptive Fähigkeiten meist mit anderen Kompetenzfacetten verknüpft werden. Dies wird dadurch unterstrichen, dass mit Ausnahme von LK04GS sämtliche Teilnehmende Aussagen getätigt haben, die beide Bereiche adressieren.

Inhaltlich fokussieren sich die kodierten Segmente auf Handlungen, die bei musikpraktischer Performanz notwendige und grundlegende Hintergrundprozesse abbilden oder diesen zumindest zu Grunde liegen. Dazu gehören beispielsweise Beschreibungen, wie bewusstes, analytisches Hören bei der Auswahl von geeigneten Begleitpattern hilft, um damit „ein Verständnis für Groove zu entwickeln“ (Doz01, 60): „und das wende ich dann durch eine Hörsozialisation so an, weil ich hingehört habe, okay, ich brauch nicht genau das Pattern vielleicht, aber ich brauche das, was dahinter ist, einfach dass ich, dass einfach immer etwas da ist“ (LK06GY, 103; siehe auch LK02RS, 70). Genauso kann ein Abgleichen von Hörerwartungen mit beispielsweise harmonischem Wissen oder Rhythmik beim Spiel von Liedern (LK03GS, 19) angeführt werden: „Popmusik nicht so hölzern zu spielen und einfach das klingen zu lassen, mal anzuhören und nicht etwas zu verkomplizieren und zu schulmäßig ranzugehen“ (LK06GY, 25).

Grundlegend scheint es für die Befragten zu sein, Schüler*innenhandlungen und u. U. -emotionen analytisch wahrzunehmen und mit z. B. methodisch-didaktischen Wissensbeständen abzugleichen, um musikpraktischen Unterricht gelingend umsetzen zu können: „man muss auf jeden Fall ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Begleitung das Musizieren mit den Kindern, das Singen mit den Kindern unterstützt und dann entsprechend die Sachen anpassen“ (LK01GY, 18).

Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen und motivationale und volitionale Merkmale

Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen und motivationale und volitionale Merkmale zeigen sich im Zusammenspiel in mehreren Äußerungen aller Teilnehmer*innen mit Ausnahme von LK04GS. Insgesamt 15 kodierte Segmente weisen direkte Überschneidungen auf.

Es zeigen sich enge Zusammenhänge zwischen *Enthusiasmus* und *musikpraktisch-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten*. So würden durch musikpraktische Tätigkeit im Musikunterricht sowohl die Motivation von Schüler*innen und Lehrkräften als auch die Motivation der Lehrkraft ansteigen. Das verdeutlichen folgende Berichte:

„die hat mir auch so zurückgemeldet, wie wertvoll es eigentlich ist, dieses Musik machen, sie ist jetzt auch noch nicht so die routinierte Gitarristin, aber sie kann so einfach Lieder, [...] schon mit Vierteln und Achtelbegleitung mit Schlagmustern begleiten“ (Doz02, 100),

oder: „Ich meine, natürlich ist es toll, wenn man eine Lehrerin oder einen Lehrer hat, die eben wahnsinnig toll ihr Instrument spielen können – was natürlich dem Musizieren total viel bringt, es macht Spaß, es ist motivierend (Doz03, 71). Diese in den Aussagen beschriebene Initiation von Motivation erfordert von Lehrkräften in Hinblick auf *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen*, „Performer [zu] sein. Oder () letztendlich liefert man eine Performance ab“ (Doz03, 173). Ergänzend sollten nach Ansicht von LK06GY (siehe auch LK01GY; LK02RS) Lehrkräfte darauf achten, Gesang und Instrumentalbegleitung „selbst so authentisch wie möglich vorzumachen“ (LK06GY, 54), um Schüler*innen zum gemeinsamen Musizieren zu motivieren.

Analysiert man die Beziehung zwischen musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzfacetten und motivationalen Merkmalen (im Sinne von Enthusiasmus der Lehrkraft), ergibt sich der Schluss, dass praktisches Musizieren Einfluss auf motivationale Aspekte haben kann – die Beziehung kann jedoch auch wechselseitig sein. So zeigen sich vor allem in Hinblick auf das eigene Üben Zusammenhänge zwischen *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen* und *volitionalen Merkmalen*. Diese finden sich vor allem im Zuge des Umgangs von Lehrkräften mit verschiedenen Lerngelegenheiten beim selbstgesteuerten Fähigkeits- und Fertigkeitenerwerb. Das steht in Einklang mit entsprechenden Befunden aus der

Forschungsliteratur: Effektive Selbstregulation, die selbstständig aufrechterhalten wird bildet demnach eine wichtige Grundlage eigenständigen Lernens und Übens“ (vgl. Perels et al., 2020, S. 46; Platz & Lehmann, 2018b, S. 85). Die erhobenen Daten stützen diese These. So diskutieren mehrere Teilnehmer*innen verschiedene Möglichkeiten des Übens bzw. der musikalischen Weiterentwicklung? an der Gitarre; exemplarisch kann das wiederholende Üben von Akkordwechseln als ‚Loop‘ angeführt werden (Doz01, 62; LK01GY, 147; LK02RS, 61; LK06GY, 31, 45). Neben der Wichtigkeit des Übens adressieren beispielsweise LK06GY (61) oder LK02RS (29, 61) die Fokussierung auf eigene Stärken und Schwächen, sowie eine realistische eigene Selbstwahrnehmung und -Einschätzung, welche musikpraktisch-künstlerischen Fertigkeiten vorhanden sind, um „die Begleitung auch so auszuwählen, dass ich weiß, das lenkt mich nicht vom Singen ab“ (LK02RS, 61).

Kognitive Kompetenzen und motivationale und volitionale Merkmale

Analysiert man das Zusammenspiel von *kognitiven Kompetenzen* mit *Enthusiasmus* und *Volition*, zeigt sich ein ähnliches Bild – wenngleich hinzugefügt werden muss, dass die 13 in den engeren Blick genommenen Aussagen von lediglich fünf Teilnehmenden stammen (Doz03, LK01GY, LK03GS, LK04GS, LK06GY). Beide Kompetenzbereiche stehen inhaltlich in Beziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig, vor allem in Bezug auf didaktisches Wissen.

Ein Großteil der kodierten Aussagen adressiert didaktisches Wissen oder Handlungen, die zumindest didaktisch motiviert sind, im Sinne von Interaktionen mit Schüler*innen bei musikpraktischen Interaktionen im Musikunterricht, wie Einsingen (LK06GY, 60). Innerhalb der Überschneidung dieser beiden Kompetenzbereiche zeigen sich somit Facetten, die die Anleitung bzw. Einstudierung von Liedern im Musikunterricht bzw. in Gruppen thematisieren, wie diese Kritik von Doz03 an Formaten wie Gruppenunterricht im Studium verdeutlicht: „Gruppenunterricht macht nur dann Sinn, wenn man eine Einstudierung ausprobieren will. Also quasi, wie studiere ich ein Lied ein oder wie führe ich eine (), wie leite ich eine Gruppe an“ (Doz03, 21). LK01GY geht sogar so weit, dass sie ihr eigenes musikpraktisches Handeln im Zuge von musikpraktischen Einstudierungen in der Klasse weniger relevant empfindet als die Einstudierung mit Schüler*innen: „In-

sofern ist das für mich extrem wichtig und () deshalb wahrscheinlich sogar wichtiger als die Begleitung. Ich mache mir wahrscheinlich mehr Gedanken darüber, wie ich ein Stück einstudiere mit einer Klasse, als wie ich es begleite“ (LK01GY, 90, siehe auch 95; LK02RS, 60; LK03GS, 60). LK06GY betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von authentischem Musizieren in der Klasse. Nur durch dieses kann die Gruppe motiviert werden (LK06GY, 54). Dabei sind für authentisches Musizieren Kenntnisse sowohl über didaktische Herangehensweisen als auch über stilistische Besonderheiten von Liedern notwendig, um diese überhaupt sinnvoll umsetzen zu können.

Perzeptive Kompetenzen und motivationale und volitionale Merkmale

Die Wechselbeziehung von *perzeptiven Kompetenzen* und *motivationalen und volitionalen Merkmalen* spielte in den Interviewdaten lediglich eine geringe Rolle. So finden sich lediglich vier kodierte Segmente mit direkten Überschneidungen; diese stammen von LK02RS und LK06GY. Die Gruppe der Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel ist hierbei nicht vertreten; die beiden Lehrkräfte unterrichten jeweils in der Sekundarstufe.

Inhaltlich fokussieren sich die kodierten Segmente auf Beschreibungen von Handlungen, wie mit unterschiedlicher Motivation und Freude der Schüler*innen beim Musizieren umgegangen wird bzw. wie diese wahrgenommen werden. Dabei stehen diese Momente als Grundlage für darauffolgende, teils didaktisch, teils musikpraktisch motivierte Handlungen von Lehrkräften:

„was bei den Schülern oft so ist, die fangen mir total motiviert an und werden auch laut und alles. Werden immer leiser, immer leiser. Wenn der Refrain kommt, denkt man okay () Was ist los mit euch? Und dann muss man sie halt wieder reinkriegen“ (LK02RS, 24).

LK06GY beschreibt den durchaus anspruchsvollen Einsatz von Lob, analytischem Hören bzw. Wahrnehmen und dem Spannungsfeld, ab wann sie als Lehrkraft zufrieden sein kann bzw. wie weit der eigene Anspruch reicht. Dabei sieht sie ihr eigenes authentisches Agieren als Grundlage, auf der sie ihr Verhalten in der Klasse gegenüber den Schüler*innen anpassen kann:

„da verlasse ich dann die Maske des Lehrers und verhält man sich vielleicht auch anders als das bei einem Lehrer der Fall wäre, wenn einen die Klasse kennt,

dann ist das ja gar kein Problem, wenn es authentisch ist, es soll nicht künstlich aufgesetzt sein. Aber ich glaube nur so kann man die Schüler mitreißen [...] wenn ich das mache und () die Schüler schon loben, motivieren, sich nicht mit allem zufriedengeben, aber auch zu wissen, genau hinzuhören: Mensch was könnte jetzt noch besser werden, ist jetzt schon Ende oder geht noch was? Also es muss nicht perfekt sein, perfekt ist überhaupt nichts. Aber es muss nicht am Schluss etwas Hammermäßiges dargebracht werden, es muss eine Steigerung da sein, das müssen die Schüler vor allem spüren und es muss ein Gemeinschaftsgefühl entstehen“ (LK06GY, 54).

Zusammenfassung

Innerhalb der Analyse der Verhältnisse bzw. Beziehungen der einzelnen Kompetenzbereiche wurde deutlich, dass Überschneidungen zwischen sämtlichen Kompetenzen gefunden werden konnten. Diese zeigten sich zwar in unterschiedlichen Ausprägungen, dennoch kann dies insofern gedeutet werden, dass Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre ein äußerst komplexer Vorgang ist, der ein Zusammenspiel ganz verschiedener Kompetenzfacetten voraussetzt.

Ergänzend dazu konnte gezeigt werden, dass nach Einschätzung der Interviewpartner*innen musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen im Musikunterricht nur in Verbindung mit Wissensbeständen oder Fähigkeiten anderer Kompetenzbereiche gelingend und gewinnbringend eingesetzt werden können. So ergibt sich folgende grafische Darstellung der im Vorfeld analysierten Verbindungen der Kompetenzbereiche (Abb. 13):



Abbildung 13: Wechselwirkungen der ermittelten Hauptkategorien (eigene Darstellung). Die abgebildete Größe der Kompetenzen, sowie die Strichstärke entsprechen den analysierten, ausgewerteten Verhältnissen.

Kognitive Kompetenzen und *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen* stehen demnach sehr nah beieinander und beeinflussen sich stark (vgl. Kap. 8.1). Dass trotz der recht kleinen Anzahl an Kodierungen (45), solch starke, wechselseitige Beziehungen zwischen *kognitiven* und *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen* aufgezeigt werden konnten, unterstreicht die Wichtigkeit dieser Komponente für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit Gitarre. *Perzeptive Kompetenzen* sind stärker mit musikpraktisch-künstlerischen und kognitiven Kompetenzen verknüpft als mit motivationalen und volitionalen Merkmalen. Bei Bezugnahme auf *perzeptive Kompetenzen* muss allerdings im Zuge der Auswertung angeführt werden, dass es sich hierbei nominell um die schwächste Kategorie handelt. *Motivationale und volitionale Merkmale* zeigen Verbindungen zu allen anderen Kompetenzbereichen, jedoch offenbaren sich hier jeweils die schwächsten Verknüpfungen.

Die Verknüpfung der Kompetenzfacetten wird in der grafischen Darstellung deutlich. So zeigen zwar alle Kompetenzbereiche Verknüpfungen miteinander, jedoch

erweisen sich vor allem *musikpraktisch-künstlerische* und *kognitive Kompetenzen* als eng miteinander verbunden. Diese Beobachtung steht in Einklang mit den Ergebnissen der Literatursichtung. Dort wurden beispielsweise in der Darstellung von Herbst (2023)¹³⁸ identifizierte Kompetenzen den drei Bereichen (*musizier-)didaktische Kompetenzbereiche*, *musizierpraktische Kompetenzbereiche* und *weitere musikbezogene Kompetenzbereiche* (Herbst, 2023, S. 38ff.) zugeordnet. Vor allem die beiden erstgenannten Kompetenzbereiche zeigen eine große Übereinstimmung mit den hier analysierten Erkenntnissen.

Bei der Analyse der empirisch erhobenen Daten konnte insgesamt festgestellt werden, dass Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel und Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in vielen Fällen Tätigkeiten schilderten, in denen der gleichzeitige und variable Einbezug mehrerer Kompetenzfacetten im Sinne von Adaptivität als verbindendem Prinzip als dringende Grundvoraussetzung notwendig erscheint. Diese Beobachtung deckt sich mit der vorfindlichen Literatur, in der Elemente wie Reduktion, Reagieren im Unterricht, Flexibilität und anleitende Elemente thematisiert wurden¹³⁹. Diese identifizierten Handlungen wurden in der induktiv gewonnenen fünften Hauptkategorie Adaptivität zusammengefasst.

¹³⁸ Siehe Kapitel 4.2.

¹³⁹ Siehe Kapitel 4.2.

8.2 Adaptivität

Um Schulpraktisches Instrumentalspiel im Musikunterricht gelingend umzusetzen, müssen Musiklehrkräfte unterschiedliche Fähig- und Fertigkeiten abrufen können (siehe Kapitel 4.2; vgl. auch Steiner, 2012, S. 20; Herbst, 2023, S. 38). Die Herausforderung im Musizieren mit Gruppen und vor allem im schulischen Musizieren, das durch eine heterogene Zusammensetzung der einzelnen Gruppen geprägt ist, liegt demnach darin, diese zahlreichen Kompetenzen gezielt einzusetzen. Wie in Kapitel 8.1 deutlich wurde, findet dabei nach Ansicht der Befragten eine Verschränkung dieser Kompetenzen statt. Innerhalb der empirischen Daten konnten Beschreibungen von flexiblen, situationsangepassten Handlungen bzw. solchen Handlungsvorschlägen gefunden und analysiert werden, die ein gelingendes Zusammenspiel mehrerer Kompetenzfacetten voraussetzen. Diese werden nun unter dem Überbegriff Adaptivität dargestellt. Adaptivität meint nach Leiss (2010) die „optimale Passung der Lehrerhandlungen an die aktuellen individuellen, sozialen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden“ (Leiss, 2010, S. 203). Bei einer musikpraktischen unterrichtlichen Handlung, wie sie Schulpraktisches Instrumentalspiel zweifelsohne ist, ist die Abwägung und Entscheidung für weiterführende Unterrichtsschritte grundlegend.

Unter dem Oberbegriff *Adaptivität* konnten insgesamt 174 kodierte Segmente aus allen zur Verfügung stehenden Dokumenten kodiert werden. Auffällig ist, dass mit insgesamt 99 Kodierungen die Gruppe der Lehrkräfte der Sekundarstufe mit Fachunterricht (Gymnasium und Realschule) sehr stark vertreten ist. Demgegenüber stehen 44 Kodierungen von Grundschullehrkräften sowie 31 Kodierungen von Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel. Adaptivität lässt sich nach Analyse der Daten in zwei Teilfacetten einteilen: *Adaptives Musizieren* (81 Kodierungen) sowie *adaptive Anleitung* (73 Kodierungen). Diese beiden Facetten bilden innerhalb der Daten sämtliche beschriebene Handlungen ab, die adaptives, der Situation angepasstes Vorgehen erfordern bzw. voraussetzen. Adaptivität zeichnet sich durch Handlungen aus, die teils geplant und vorbereitet, teils spontan und ohne eine Antizipation aller denkbaren Folgen stattfinden. Adaptives Handeln lässt sich beschreiben, es erfordert in der Regel ein komplexes Zusammenspiel mehrerer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Bereich des

Schulpraktischen Instrumentalspiels kann sich adaptives Handeln beispielsweise in Form angepassten instrumentalen Musizierens äußert.

8.2.1 Adaptives Musizieren

In der Subkategorie *adaptives Musizieren* werden all diejenigen Segmente zusammengefasst, die Veränderungen bzw. Anpassungen im eigenen Musizieren auf Grundlage vorangegangener Impulse oder Reize thematisieren, sowie musizierunterstützende Handlungen adressieren. Ausgewertet wurden dabei all diejenigen Textstellen, die entweder solche Handlungen explizit beschreiben oder die implizieren, dass Anpassungen, wie z. B. Reduktion oder Transposition, vorgenommen werden.

Die Subkategorie adaptives Musizieren beinhaltet 81 Segmente aus acht Dokumenten, lediglich Doz01 ist nicht vertreten. Nur zehn Textstellen entfallen auf die Gruppe der Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel; so zeigt sich dieser Aspekt für diese Gruppe als weniger relevant. Dagegen vereinen die beiden gymnasiale Lehrkräfte der Stichprobe mit insgesamt 41 Segmenten einen Großteil der analysierten Aussagen.

Inhaltlich zeigen sich in der Kategorie *Adaptivität* im Allgemeinen und damit auch in den jeweiligen Subkategorien keine Kompetenzfacetten, sondern Handlungen von Lehrkräften, aus denen sich Anforderungen und Kompetenzfacetten ableiten lassen. Dementsprechend sind die überblicksweisen Zusammenfassungen formuliert:

*Die Lehrkraft muss auf Grundlage der eigenen (Hör-)Wahrnehmung unterstützend und differenziert auf Schüler*innen eingehen, z. B. durch spontane Vereinfachung, Reduktion oder Ergänzung der gespielten Begleitung.¹⁴⁰*

LK01GY äußert, dass beim Unterrichten Lehrkräfte ständig vor Entscheidungen stehen, die sie in kurzer Zeit und aufgrund der ihnen gebotenen Informationen treffen müssen, um das Lernen der Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen (LK01GY, 26): „man muss auf jeden Fall ein Gespür dafür entwickeln, die Art der Begleitung das Musizieren mit den Kindern, das Singen mit den Kindern unterstützt und dann entsprechend die Sachen anpassen“ (LK01GY, 18).

Zu den gängigen Handlungsmitteln zählt beispielsweise Reduktion (z. B. Steiner, 2012; Seipel, 2013). Diese kann nach Ansicht der Dozierenden für Schulpraktisches Instrumentalspiel vielfältig angewendet werden: durch die Vereinfachung von Akkordgriffen bei spieltechnischen Unsicherheiten (Doz02, 58) oder die Reduktion des eigenen Spiels auf Basstöne: „Letztendlich könnte man schulpraktisches Basso-Continuo-Spiel anbieten, oder so etwas. Jeder spielt immer nur den richtigen Basston – das würde komplett ausreichen. Hauptsache das harmonische Gerüst ist da“ (Doz03, 71). Die Aussage macht deutlich, dass Lehrkräfte durchaus Spielraum in der harmonischen Ausgestaltung ihres eigenen Spiels bzw. des von ihnen angeleiteten Spiels der Schüler*innen haben, wenngleich harmonische Zusammenhänge hierbei ein einzuhaltendes Grundgerüst vorgeben. Reduktion muss in anderer Weise angewandt werden, wenn die Lehrkraft umfangreich arrangierte bzw. orchestrierte Werke in komprimierter Weise auf einem Instrument wie dem Klavier oder der Gitarre umsetzt (LK01GY, 95). Eine weitere Form von Reduktion wird methodisch begründet: So kann beispielsweise im Prozess der Liedeinstudierung ein bestimmtes Element wie der Liedtext fokussiert werden, damit Schüler*innen diesen vollumfänglich erfassen zu können (LK02RS, 20; LK01GY). Zudem kann Reduktion bedeuten, lediglich rhythmische Elemente auf Percussion-Instrumenten oder der Gitarre darzustellen, um den Gesang der Schüler*innen zu unterstützen (LK03GS, 17, 51; LK06GY, 117, 118).

¹⁴⁰ Kapitel 8.2 folgt ähnlich der Darstellung in Kapitel 7 dem Vorgehen, dass ausgemachte Anforderungen an Lehrkräfte im Sinne von Handlungen, die diese realisieren können sollten, als *Zwischenüberschrift* dargestellt werden. Im Anschluss daran folgt dann die Erläuterung dieser Anforderungen. Sämtliche *Zwischenüberschriften* in Kapitel 8.2 sind im Sinne der darin enthaltenen Anforderungen mit „Die Lehrkraft muss...“ formuliert.

Neben der umfassend behandelten Reduktion wird auch die Möglichkeit erwähnt, durch spontanes Transponieren das Lied in eine für die jeweilige Klasse passendere Tonart zu bringen (LK01GY, 100; LK02RS). Zudem erläutert LK01GY, dass Liedtexte an die jeweilige Altersstufe der Klasse angepasst oder verändert werden können, um Themen im Zuge einer Liedeinstudierung reflektiert und differenziert analysieren zu können:

„dann haben Schüler mal einen Text umgeschrieben und wir haben dieselbe Musik genommen und gesagt: ‚Wir machen aber einen eigenen Text, der mehr die Toleranz in den Mittelpunkt stellt‘ und so, dann habe ich das so eingebaut, also ich nehme nicht einfach alles und mache daraus Schulmusik“ (119).

Eine differenzierte, auf die jeweilige Klasse und Unterrichtssituation abgestimmte Begleitung und Methodik scheint somit grundlegend und nimmt in Bezug auf Adaptivität eine wichtige Rolle ein. Leitfragen für ein differenziertes Spielkönnen zum Beispiel sein: Unterstützt das eigene Spiel gerade das Musizieren der Gruppe (LK06GY, LK01GY)? Liedbegleitung hat meist die Funktion, den singenden Personen in harmonischer und rhythmischer Weise Sicherheit zu geben (LK01GY, 22, 23). LK01GY beschreibt, „dass man wirklich differenziert auch schauen kann: [...] Bin ich zu laut? Bin ich zu leise? Stützt es jetzt das, was da gerade passiert oder deckt es das gerade zu?“ (LK01GY; 20, siehe auch 25). Die eigene Zielsetzung adressiert LK01GY wie folgt:

„Insofern ist das, () ist mein Ziel eigentlich möglichst so zu begleiten, dass die () eigentlich könnte man so sagen, dass das, was ein guter Korrepetitor eigentlich auch macht, dass er so flexibel auf den Solisten reagieren kann, dass der machen kann, ich sage jetzt mal, was er will, und dass der Korrepetitor mitgeht“ (34).

Laut den befragten Grundschullehrkräften können auch spontane, musizierunterstützende Ergänzungen bzw. Erweiterungen des Schüler*innenmusizierens unterstützend wirken: So können beispielsweise Bewegungen (LK03GS, 39, LK04GS, 24), Tanzformen (LK04GS, 101) oder Formen von Bodypercussion (LK01GY, 39; LK02RS, 23) ergänzend ausgeführt werden, um Schüler*innen einerseits weitere musikpraktische oder bewegungsgestützte Erfahrungen zu vermitteln und andererseits das eigene Singen an andere, ergänzende Tätigkeiten zu koppeln.

Die Lehrkraft muss spontan Stile, Tonarten oder Begleittechniken ändern können.

Für die im Vorfeld aufgezeigten spontanen Anpassungen im Spiel (vgl. auch Kap. 4.2) und der Methodik schildern u. a. LK01GY (105) und LK02RS die Anforderung, ad hoc zwischen verschiedenen Begleitmustern und Stilen zu wechseln:

„Was Schlagtechnik angeht () variabel zu sein, auf jede Stilrichtung eingehen zu können. Also ich meine, man muss jetzt keinen Tango spielen können, aber, dass du ordentlich zupfen kannst, gescheite Zupfmuster hast, dass du ein Repertoire einfach anlegen kannst, dass du variabel spielen könntest, der Situation eben angepasst“ (95).

Dieses der Situation angepasste Musizieren erfordert eine differenzierte Wahrnehmung (LK01GY, 26) von Seiten der Lehrkraft. Stilistische Elemente könnten dabei auf der Gitarre besonders gewinnbringend eingebracht werden, wie LK06GY an einem Beispiel aufzeigt:

„Wenn ich jetzt einen Blues einstudiere, hat man vielleicht sogar manchmal Vorteile da mit der Gitarre doch die Melodie vorzuspielen, weil () so Schmierer, das Anschleifen so mancher Töne mit der Gitarre durch Saitenziehen, durch ein Bending, klarer darzustellen sind, als es am Klavier der Fall ist“ (50).

So wird der Lehrkraft durch differenziertes Spiel stilistisch passendes Musizieren ermöglicht. Relevant ist variables Begleiten aber auch für eine optimale Unterstützung des Lernprozesses.

Eine Änderung der ursprünglich vorgesehenen oder musizierten Begleitung kann aus verschiedenen Gründen sinnvoll sein. So kann es beispielsweise aufgrund von musikalischen Unsicherheiten auf Seiten der Schüler*innen nötig werden, kleinere Anpassungen zu treffen, um diese bestmöglich zu unterstützen (LK01GY, 106; LK06GY). Spontane, flexible Entscheidungen stehen dabei im Mittelpunkt, die LK06GY als „wesentliche[n] Teil von Musikalität“ ansieht (LK06GY, 39, siehe auch 45, 46-48, 105).

Denkbar ist auch, Anpassungen des eigenen Spiels im Dienst disziplinarischer Maßnahmen vorzunehmen:

„der hat zum Beispiel so Sachen mit uns auch trainiert, dass man mit der linken Hand spielen kann, und zwar einhändig sozusagen im Klavier spielen kann, damit man im Stehen in die Klasse schauen kann und ein bisschen auch Disziplin,

Schwierigkeiten kontrollieren kann. Das waren also Sachen. Wir mussten begleitend dann so imaginär Schülern „Maxi da hinten sei immer stad [bayrisch / österreichisch: still, ruhig]!“ oder so () und gleichzeitig weiterspielen und solche Sachen“ (LK01GY, 106)“.

Die Nutzung eines Gitarrengurtes erlaubt es der Lehrkraft, spontan Positionswechsel zu vollziehen und unter Umständen in Bewegung zu musizieren. Das kann in disziplinarischer und motivationaler Hinsicht sinnvoll sein, um so kommunikationsförderlich direkteren Kontakt mit Schüler*innen beim Musizieren aufzubauen (Doz02, 125; LK02RS, 16, 24).

Sollte es erforderlich sein, Tonarten zu transponieren, kann ein Kapodaster¹⁴¹ helfen (Doz02, 21; LK01GY, 150). Somit ist es an der Gitarre möglich, schnell und adaptiv auf die musikalisch begründete Notwendigkeit einer anderen Tonart eingehen zu können, ohne jedoch selbst andere Akkordgriffe spielen oder ad hoc transponieren zu müssen.

Die Lehrkraft muss Flexibilität aufbauen, um gruppenspezifische Zugänge zu schaffen.

Flexible Anpassungen im eigenen Musizieren sind neben dem Instrumentalspiel auch und vor allem im Gesang erforderlich. Dabei müssen Lehrkräfte spontan Anpassungen vornehmen können, um die Lernziele der musizierenden Gruppe zu unterstützen bzw. zu erreichen. Das kann beispielsweise durch Anpassungen des Klassengesangs, beispielsweise hinsichtlich der Lautstärke, stattfinden (LK04GS, 56; LK05GS, 69) oder im spontanen Initiieren einer Mehrstimmigkeit (LK01GY, 37; LK06GY, 39, 55). Dazu benötigt die Lehrkraft in jedem Fall eine differenzierte Wahrnehmung (LK01GY, 26) und aufgebaute Routinen, um Begleitung und methodische Überlegungen auszuführen zu können, dabei aber mit dem eigenen Fokus auf der Gruppensituation zu bleiben (LK01GY, 131; LK06GY, 57). Fehlt diese Routine in einem oder mehreren Bereichen, kann dies schnell zu Überforderung führen (LK05GS, 30). LK06GY vergleicht sein schulisches Musizieren mit Situationen, in denen sie als professioneller Musiker agiert:

¹⁴¹ Siehe Kapitel 7.1.1, Einbezug von Hilfsmitteln.

„Die Methodik oder das Einstudieren läuft langsamer ab, also wenn ich vielleicht manchmal auch von der Begleitung her Varianten einbauen muss, wenn ich jetzt das Stück in einem Tempo spiele, wo das Schlagmuster dann keinen Sinn mehr macht. Dann deute ich eben ein Picking an, vielleicht mit Plektrum, weil es in einem langsamen Tempo dann () irgendwann steht die Hand nur noch, bei einem Schlagmuster, das bringt dann ja nichts“ (64).

Hier wird deutlich, dass schulisches Musizieren neben dem eigenen Musizieren im Unterricht noch weitere Bereiche adressiert, denen die Lehrkraft gerecht werden muss. Als besondere Herausforderung muss die Lehrkraft dabei jedoch musikalische Elemente wie passende Stilistik integrieren.

Die Lehrkraft muss Routinen aufbauen und unterstützende Handlungen gewinnbringend einsetzen.

Lehrkräfte können also mit Hilfe des eigenen Musizierens Schüler*innen unterstützen. Methodische Handlungen sind dabei oft „rezeptartig“ (LK01GY, 102), um der schwierigen Planbarkeit musikpraktischen Unterrichts begegnen zu können:

„Ich finde, bei einer Liedeinstudierung kann ich keinen Unterrichtsverlauf hinschreiben. Ich kann gewisse Sachen, gewisse, ja, Blocks andeuten und dann muss ich sagen, dass wenn ich etwas verschriftlichen soll, [...], in der Lehrprobe zum Beispiel, aber auch so in jeder Stunde, ich brauche einen Handwerkskasten voller Methoden“ (LK06GY, 57).

LK06GY führt die schwierige Planbarkeit von praktischem Musizieren im Unterricht weiter aus und unterstreicht dabei die Wichtigkeit, Routinen aufzubauen und einzusetzen. Gleichzeitig hält sie es für essenziell, spontan reagieren zu können. So würde sich nach und nach ein großes Repertoire an Methoden ergeben (LK06GY, 57). LK01GY ergänzt:

„Man kann nicht einfach sagen, () in jeder Situation gibt es diese eine Lösung und die funktioniert immer, sondern es muss irgendwie, es muss, es muss irgendwie passen. Es muss irgendwie zu der Situation in der Klasse passen, zum ausgewählten Lied oder Song“ (18).

8.2.2 Adaptives Anleiten

Adaptives Anleiten meint all jene Handlungen, die Methoden und Prozesse der Anleitung von und Kommunikation mit musizierenden Gruppen thematisieren. Ensembleleitende Aspekte sind dabei unter *Adaptivität* kategorisiert, da die untersuchten Daten Grund zur Annahme geben, dass bei solchen Prozessen der Situation angepasstes Handeln, besonders notwendig ist. Die Subkategorie adressiert 73 Segmente aus allen neun Dokumenten. Auffälligkeiten hinsichtlich der Verteilung von Kategorien liegen nicht vor.

*Die Lehrkraft muss mithilfe musikalischer Techniken methodisch angemessen Schüler*innen anleiten können.*

Lehrer*innen benötigen laut den befragten Lehrkräften für Liedeinstudierungen und musikalisches Arbeiten mit Gruppen ein methodisches, pädagogisch angemessenes Repertoire. Dieses Repertoire oder „Handwerkszeug“ (LK06GY, 60) kann helfen, um zielgerichtet Schüler*innen anzuleiten und Lernerfolge bei diesen zu initiieren. Das eigene Musizieren sollte dabei so weit automatisiert sein, dass man die eigene Aufmerksamkeit auf die Anleitung der Klasse legen (Doz01, 22–24) und Schüler*innen zum Mitsingen animieren kann (Doz02, 116). Hilfreich können dabei Erfahrungen in der Ensembleleitung sein, im Besonderen kann Erfahrung im Leiten von Chören helfen, da hier ähnliche methodische und musikalische Erfordernisse auftreten (LK01GY, 35; LK06GY, 64, 67): „Ich glaube, dass man viele Sachen gebrauchen kann, dass das eine das andere durchaus befruchten kann“ (LK06GY, 67). Im Studium bietet vor allem entsprechender Gruppenunterricht die Möglichkeit, Einstudierungen und Methoden zu üben (Doz03, 21). Als hilfreich für Einstudierungen zeigt sich dabei ein Repertoire an Methoden, die flexibel genutzt werden können, wie beispielsweise Call-Response (LK02RS, 11, 15; LK05GS, 25; LK06GY, 19) oder das Singen im Kanon (LK03GS, 28). Um Melodien einzustudieren, benötigt die Lehrkraft verständlicherweise entsprechende musikpraktische Fähig- und Fertigkeiten (LK01GY, 133), da ansonsten dieser Schritt nicht wirklich umsetzbar wäre. Zudem erscheint es hilfreich, alle an der Einstudierung beteiligten Fähig- und Fertigkeiten möglichst automatisiert abrufen zu können, um der Vielzahl an Handlungsfeldern gerecht werden zu können (Doz03, 50).

Die Lehrkraft muss verschiedene Tätigkeiten, wie eigenes, analytisches Hören sowie das Anleiten von Gruppen gleichzeitig und variabel umsetzen können.

Die bereits angesprochene und angestrebte Automatisierung von Handlungen bei Liedeinstudierungen ist eine essenzielle Voraussetzung, um ohne Überforderung verschiedene Tätigkeiten wie eigenes vokales und instrumentales Musizieren, analytisches Wahrnehmen bzw. Hören sowie Anleiten und Korrigieren einer musizierenden Gruppe sicher umzusetzen und dabei dennoch auf etwaige Unwägbarkeiten oder Ablenkungen eingehen zu können (Doz03, 50; LK02RS, 27; LK04GS, 113; vgl. auch Kap. 7.1.2): ein „Externalisieren der Begleitung, damit ich wirklich den Fokus nicht auf das Musizieren legen muss, sondern auf die Kraft, () auf die Gruppensituation“ (LK01GY, 131). LK05GS berichtet von eigenen Schwierigkeiten, die in ihrem Fall durch die Vielzahl an Handlungen zu Überforderung führen können: „Und gerade, wenn man dann eben Gitarre spielen will, und Einsätze geben will und noch die Stimme, da war ich dann, das war erst letzte Woche. dann leicht überfordert“ (LK05GS, 30). Besonders bemängelt sie, dass es ihr dann nicht mehr möglich wäre, Kontakt mit der Klasse aufzunehmen, was zu disziplinarischen Schwierigkeiten führen könne (LK05GS, 32, 34).

Diese angesprochene Fähigkeit scheint besonders zentral. Perzeptive Fähigkeiten können aus Perspektive der Lehrkraft einerseits helfen, Disziplin bei Schüler*innen aufrecht zu erhalten, andererseits ist sie ein wichtiges Werkzeug, um im gemeinsamen Musizieren korrigierend tätig zu werden (Doz01, 22–24; Doz02, 123, 127; LK02RS, 51; LK03GS, 51). Diese Korrekturen können beispielsweise in Form von spontanen, aber methodisch durchdachten Interventionen geschehen:

„Ich muss ja auf die Situation eingehen, da muss ich spontan sein: ‚Jetzt mal ganz leise‘, ‚Jetzt mal ganz laut‘, ‚Jetzt nur Jungs‘, ‚Jetzt nur die Mädels‘, ‚Und vorsingen‘, ‚nachsingen‘, ‚Echo‘, und da stehen wir auf und jetzt summen wir das, die gehen ja da sofort mit. Und, ich glaube, wenn man das kann, das ist so eine Routine, da mache ich mir gar keinen Kopf“ (LK04GS, 56; siehe auch LK03GS, 32).

Eine weitere Voraussetzung, um bei Bedarf zielgerichtet und korrigierend auf Schüler*innen einzugehen, sind Routinen. LK01GY beschreibt Methoden, die sie

im Studium gelernt hat, um während des Musizierens auf Schüler*innen musikalisch und disziplinarisch reagieren zu können (LK01GY, 106). In diesem Zuge lassen sich auch Unsicherheiten bzw. Schwierigkeiten von Schüler*innen identifizieren, die dann in einem weiteren Schritt adressiert werden können (LK02RS, 15).

Die Lehrkraft muss mithilfe von Einsätzen und musikalischen Zeichen anzeigen können sowie über ein geeignetes gestisches Repertoire verfügen.

Um musikalisch sicher anleiten zu können, ist ein schlagtechnisches Grundrepertoire von Musiklehrkräften, ähnlich dem bei der Chorleitung, laut LK01GY unumgänglich, um Schüler*innen zum jeweils richtigen Zeitpunkt Einsätze oder Hilfestellungen zu geben. Auch dabei sind Routinen notwendig, beispielsweise über Erfahrungen in Chorleitung (LK01GY, 110, 131, 134; LK06GY, 70). Dabei sind eine aktive, motivierende Ausstrahlung, Mimik und Gestik wichtig, um zu signalisieren: „Hey, du willst mehr, dass die [Schüler*innen] mehr machen“ (LK02RS, 24; siehe auch LK02RS, 51). Doz02 berichtet von einem Erlebnis aus einer Prüfung, in der sie als Prüfende tätig war:

„Und für mich war das dieses Aha-Erlebnis in der Prüfung tatsächlich das, als ich gesehen habe, manche haben super gespielt, nur saßen die da, vielleicht einmal kurz einen Einsatz gegeben und immer wie eine Wand aufgebaut. Da denkst du dir, ja okay, toll. Da kannst du nichts Negatives sagen. Und dann ist ein anderer oder eine andere da. Dreimal verspielt, aber () geguckt, richtig angeguckt beim Einsatz, sodass du fast schon aufpassen musst, dass du nicht mitsingst an der Stelle. Und das ist so, also diese Kompetenz, das ist das Allerwichtigste. Also das finde ich für Schupra, obwohl es jetzt gar nichts mit der Gitarre zu tun hat, () das ist das Allerwichtigste“ (Doz02, 123; siehe auch 121, 127, 128).

*Die Lehrkraft muss in der Lage sein, vor, während oder nach dem Musizieren mit Schüler*innen im Unterricht klare, strukturierte Ansagen zu tätigen.*

Um Gruppen in jeglicher Hinsicht anzuleiten, ist es zentral, mit diesen in angemessener Weise zu kommunizieren: „auf Menschen eingehen können. Das ist schwieriger als man glaubt“ (Doz03, 170; siehe auch LK04GS, 16, 25). In musik-

praktischen Prozessen ist es besonders wichtig, Informationen möglichst kompakt an Schüler*innen zu vermitteln, um den Musizierprozess nicht unnötig zu unterbrechen. Ergänzend dazu kann es sich anbieten, Ansagen als Ensemble-Leiter*in in das Musizieren zu integrieren. Integrierte Kommandos eignen sich besonders bei Einsing-Übungen oder warm-ups, die nicht kleingliedrig unterbrochen werden sollten, um „Körperaktivität“ (LK06GY, 60; siehe auch LK03GS, 27) zu schaffen. Zudem eignet sich nach LK04GS humorvoller Umgang mit Schüler*innen, um diese motivierend zum Musizieren zu bewegen (LK04GS, 31).

Die Lehrkraft muss in der Lage sein, eine musizierfördernde Ordnung und Positionierung im Klassenraum zu etablieren.

Um möglichst kommunikativ mit Gruppen agieren zu können, zeigt sich in den Daten, dass sich verschiedene, durchaus mobile Aufstellungen (LK01GY, 71; LK02RS, 51), wie eine kreisförmige Positionierung der Klasse (LK01GY, 46; LK05GS, 34) anbieten. Als mögliches Ziel formuliert LK05GS dabei, das gemeinsame Musizieren so zu organisieren und strukturieren, dass möglichst schnell störungsfreie Musizierphasen eingeleitet werden können (LK05GS, 69). Möchte man als Lehrkraft beispielsweise einen Kanon anleiten, bietet es sich der Schilderung von LK03GS folgend an, die Gruppen an verschiedenen Positionen aufzustellen und mit der Gitarre zwischen diesen Gruppen hin und her zu gehen, um Einsätze zu geben (LK03GS, 28). Dazu zählt auch ein sinnvolles Verstauen des Instrumentariums, das in Musizierphasen Anwendung findet:

„Ich finde Musik braucht immer so eine Organisation drumherum. [...] Das muss man sich gut überlegen, wie baut oder stellt man die Instrumente hin, oder wann darf wer, das ist nicht einfach. Weil sonst sind diese Stunden furchtbar anstrengend“ (LK05GS, 76).

8.2.3 Zusammenfassung

Adaptives Musizieren und adaptives Anleiten adressieren all diejenigen Handlungen, die nach Ansicht der befragten Lehrkräfte und Dozent*innen beim Schul-

praktischen Instrumentalspiel zugrunde liegende, notwendige Dispositionen miteinander verbinden. Zusammenfassend sollen Anforderungen, die sich aus dem Prinzip „Adaptives Unterrichten“ ergeben, beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit der Gitarre dargestellt werden:

Kategorie	Adaptive Anforderungen Die Lehrkraft muss während des Liedbegleitens in der Lage sein, ...
Adaptives Musizieren	<ul style="list-style-type: none"> - aufgrund der eigenen (Hör-)Wahrnehmung unterstützend und differenziert auf Schüler*innen einzugehen, durch z. B. spontane Vereinfachung, Reduktion oder Ergänzung der gespielten Begleitung - spontan Stile, Tonarten oder Begleittechniken ändern zu können - Flexibilität aufzubauen, um gruppenspezifische Zugänge zu schaffen - Routinen aufzubauen und unterstützende Handlungen gewinnbringend einzusetzen
Adaptives Anleiten	<ul style="list-style-type: none"> - mithilfe musikalischer Techniken methodisch angemessenen Schüler*innen anleiten können - verschiedene Tätigkeiten, wie eigenes, analytisches Hören sowie das Anleiten von Gruppen gleichzeitig und variabel umsetzen zu können - mithilfe von Einsätzen und musikalische Zeichen anzeigen zu können sowie über ein geeignetes gestisches Repertoire verfügen - vor, während oder nach dem Musizieren mit Schüler*innen im Unterricht klare, strukturierte Ansagen zu tätigen - eine musizierfördernde Ordnung und Positionierung im Klassenraum zu etablieren

Tabelle 11: Empirisch ermittelte Anforderungen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre im Rahmen adaptiven Unterrichts.

8.3 Adaptivität als vermittelnder Faktor

Adaptives Musizieren und Anleiten umfasst zahlreiche Schlüsselmomente im Musizieren mit Schüler*innen. Diese Momente, bedürfen dabei einer Vielzahl an verschiedensten, ausgebildeten Kompetenzfacetten. Sucht man nach Zusammenhängen zwischen den in Kapitel 8.2 dargestellten Anforderungen, die aus dem Anspruch adaptiven Handelns resultieren, und den in Kapitel 7 vorgestellten und analysierten Kompetenzen bzw. Kompetenzfacetten, zeigt sich das folgende, mit Hilfe einer Code-Relationen-Auswertung erzeugte Bild:

Code-system	Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen	kognitive Kompetenzen	perzeptive Kompetenzen	motivationale und volitionale Merkmale	Adaptivität
musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen		<u>77 / 9</u>	<u>21 / 8</u>	11 / 6	<u>56 / 9</u>
kognitive Kompetenzen	<u>77 / 9</u>		<u>22 / 8</u>	10 / 5	<u>70 / 8</u>
perzeptive Kompetenzen	<u>21 / 8</u>	<u>22 / 8</u>		3 / 1	24 / 6
motivationale und volitionale Merkmale	11 / 6	10 / 5	3 / 1		8 / 6
Adaptivität	<u>56 / 9</u>	<u>70 / 8</u>	24 / 6	8 / 6	

Tabelle 12: Code-Relationen-Browser aller Hauptkategorien.

Vor allem *musikpraktisch-künstlerische* und *kognitive Kompetenzen* zeigen jeweils starke Verbindungen mit *Adaptivität*. Das zeigt sich zum einen in der nominalen Größe der Überschneidungen, zum anderen in der Tatsache, dass alle neun bzw. im Fall von *kognitiven Kompetenzen* acht interviewten Untersuchungspartner*innen Äußerungen tätigen, die Überschneidungen der Bereiche innerhalb der kodierten Segmente enthalten.

Aber auch insgesamt wird deutlich, dass *Adaptivität* als verbindendes Prinzip zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen agiert. Außerdem zeigt sich, dass adaptive Handlungen nur durch das Vorhandensein sowie die Vernetzung von Kompetenzfacetten aus verschiedenen Kompetenzbereichen stattfinden kann. Lediglich *motivationale und volitionale Merkmale* zeigen schwächere Zusammenhänge mit *Adaptivität*. In einer grafischen Darstellung lässt sich *Adaptivität* daher wie folgt verorten:

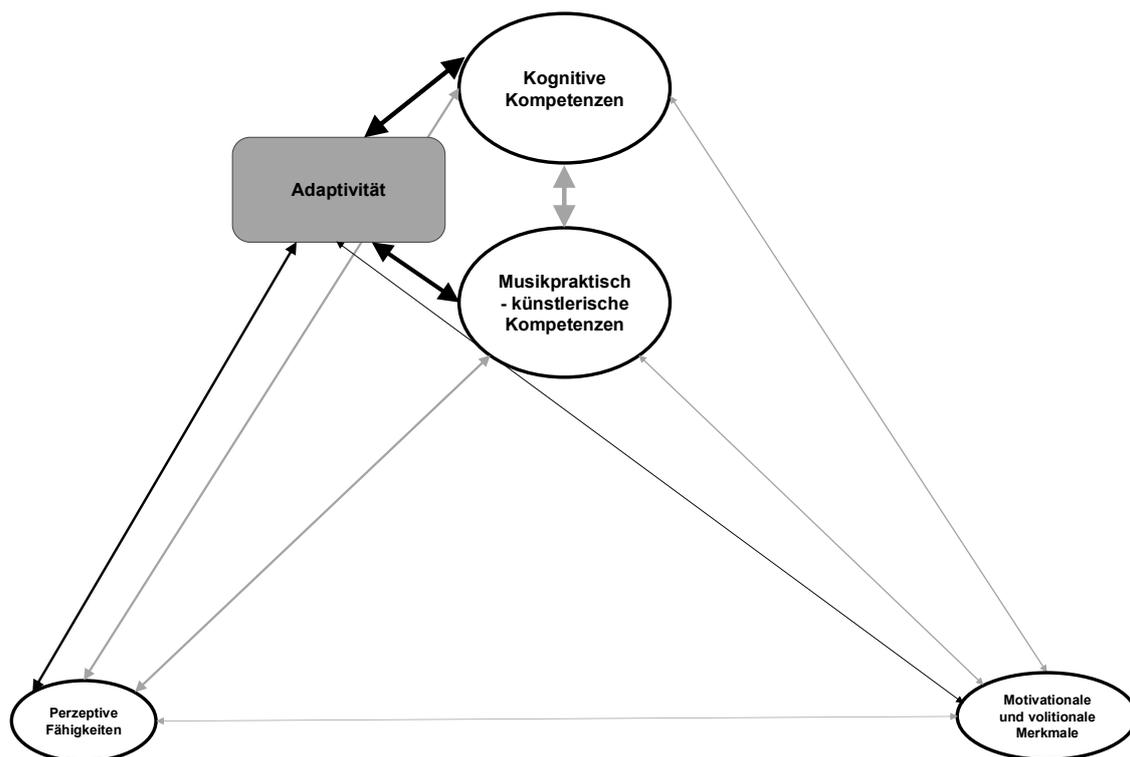


Abbildung 14: Wechselwirkungen der ermittelten Hauptkategorien mit Einbezug von *Adaptivität* (eigene Darstellung).

Da – wie bereits angedeutet – stärkere Zusammenhänge zwischen *Adaptivität* und *kognitiven* bzw. *musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen* vorzufinden

waren, platziert die Grafik Adaptivität etwas versetzt zwischen den beiden Kompetenzen. Dadurch entsteht ein „inneres Dreieck“, bestehend aus *Adaptivität*, *musikpraktisch-künstlerischen* sowie *kognitiven Kompetenzen*:

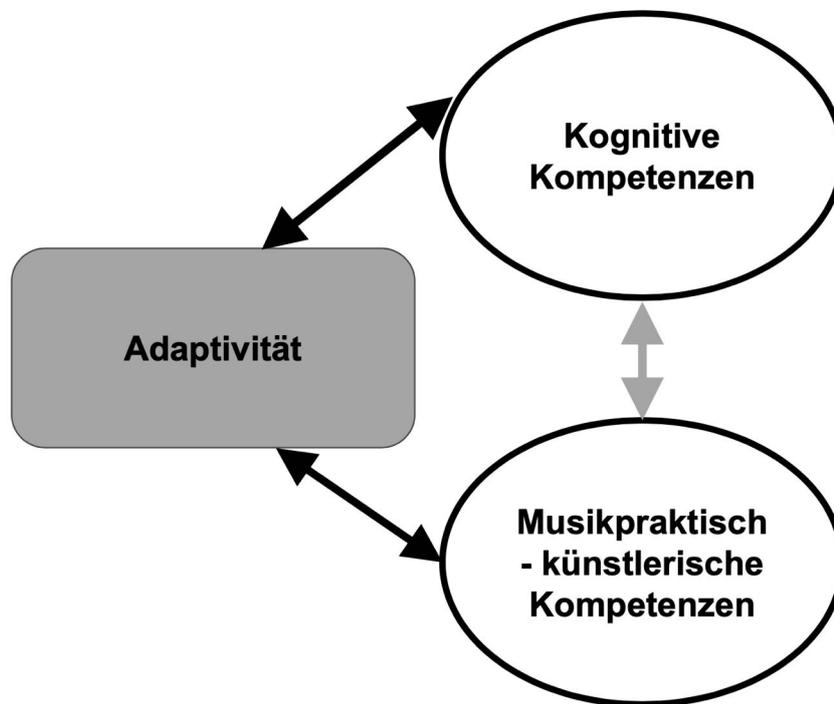


Abbildung 15: Wechselseitiges Zusammenspiel von Adaptivität, musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen und kognitiven Kompetenzen (eigene Darstellung).

Diese Trias wird durch nicht zu vernachlässigende Zusammenhänge mit perzeptiven Kompetenzen vervollständigt: Adaptive Elemente der Anleitung beim gemeinsamen Singen mit einer Klasse bzw. einer Gruppe bedürfen, wie im Vorfeld deutlich wurde, analytischer Wahrnehmung, auf die Bezug genommen werden kann (vgl. Kap. 7.3). In menschlicher Interaktion kann man zwar vorausschauend potenzielle Fehler und Schwierigkeiten antizipieren und ihnen mit einem Repertoire an Handlungsalternativen zu begegnen versuchen. Es besteht jedoch keine Gewissheit, dass jene Fehler oder Unsicherheiten auch tatsächlich auftreten. So bleibt in jeder Handlung ein gewisser Rest an Unsicherheit, der Variabilität bzw. Adaptivität bei der anleitenden Person in der jeweiligen, spezifischen Situation erfordert (vgl. Kap. 8.2; siehe auch Göllner & Niessen, 2016, S. 123).

Dieses Phänomen zeichnet sich als berufsfeldspezifische Besonderheit aus, der nur Lehrkräfte und Musiker*innen begegnen, die im pädagogischen Umfeld mit Gruppen agieren. Professionelle Musiker*innen oder Dirigent*innen stehen zwar

zweifelsohne auch immer wieder vor Herausforderungen, die schnelles, adaptives Anpassen von musikalischen Handlungen erfordern; jedoch lässt sich nicht bestreiten, dass in einem solchen Umfeld weniger Bedarf an pädagogischen Handlungsrepertoires besteht als in pädagogischen Kontexten. Weiterführend lässt sich argumentieren, dass in Bezug auf die jeweilige Musizierhandlung auf musikpraktisch-künstlerischer Ebene keine nennenswerten Unterschiede zwischen Lehrkräften und Künstler*innen, die auch selbstbegleitend musizieren, bestehen. Man könnte sogar so weit gehen und feststellen, dass Musizierhandlungen auf Seiten von künstlerisch tätigen Musiker*innen weitaus komplexer und voraussetzungsreicher sind, da hierbei der Fokus verstärkt auf künstlerischem Ausdruck liegt und weniger auf der Begleitung von Gruppen. Auf rein musikalischer Ebene könnte dieser Aussage durchaus zugestimmt werden, jedoch muss bedacht werden, dass Lehrkräfte neben dem selbstbegleitenden Spiel zahlreiche weitere Handlungen ausführen müssen, wie beispielsweise die korrigierende Anleitung einer heterogenen Gruppe oder die spontane Anpassung der eigenen Begleitung.

Es wird deutlich, dass adaptives Handeln im Kontext des Schulpraktischen Instrumentalspiels mit Gitarre nicht nur notwendig und herausfordernd ist, sondern als verbindendes Prinzip und vermittelnde Achse zwischen verschiedenen professionellen Anforderungen und Kompetenzfacetten gedeutet werden kann: So kann zwar beispielsweise eine Lehrkraft ihr musikpraktisches Handeln während des Musizierens prinzipiell jederzeit ändern; ein Beitrag zum Musizieren mit der Klasse kann jedoch nur dann gelingen, wenn diese Spieländerung begründet aufgrund einer im Vorfeld analysierten (Hör-) Wahrnehmung der singenden Schülerschaft sowie einer Einschätzung ihrer Motivation durchgeführt wird, die im Abgleich methodischer Handlungsalternativen sowie Wissensfacetten, ob diese oder jene Spielart für das vorliegende Lied und die gerade vorliegende Situation geeignet sein könnte, stattfinden. Dieses Beispiel zeigt die Komplexität des Schulpraktischen Instrumentalspiels mit Gitarre in umfassender Weise, wobei stark davon ausgegangen werden kann, dass dies auch instrumentenübergreifend für alle Varianten schulpraktischen Instrumentalspiels gilt.

C Kompetenzmodellierung

9 Ein empirisch gestütztes Modell

Im Folgenden soll nun auf Grundlage der im Vorfeld vorgestellten Analyse der empirischen Daten der Vorschlag einer theoretisch hergeleiteten, empirisch gestützten Modellierung eines Kompetenzmodells zum *Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre* dargestellt werden. Als theoretische Grundlage der Ausführung sowie als Rahmen werden hierfür das generische Modell professioneller Kompetenz nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015a)¹⁴² sowie das darauf basierende fachspezifische erweiterte Modell professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften nach Puffer und Hofmann (Puffer, 2021; Puffer & Hofmann, 2022)¹⁴³ herangezogen. In diese Rahmung soll eine Synthese der in Kapitel 7 und Kapitel 8 dargestellten empirischen Befunde und der mit den literaturbasiert modellierten professionellen Kompetenzen für Schulpraktisches Instrumentalspiel auf der Gitarre vollzogen werden.

¹⁴² Siehe Kapitel 2.1.2.

¹⁴³ Siehe Kapitel 2.2.2.

9.1 Modellierung von Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre

In Kapitel 7 und 8 wurden zusammenfassend mehrere Kompetenzbereiche herausgearbeitet, die sich bei der inhaltlichen Analyse der empirischen Daten als notwendige Dispositionen für das Schulpraktische Instrumentalspiel erwiesen. Diese sind *musikpraktisch-künstlerische*, *kognitive*, *perzeptive Kompetenzen* sowie *motivationale und volitionale Merkmale*. Als verbindendes und strukturierendes Prinzip erwies sich dabei *Adaptivität* bzw. die Notwendigkeit adaptiven Handelns im Unterricht, die ein Zusammenspiel verschiedener Kompetenzfacetten eben jener ausgemachten Bereiche erfordert. All diese Kompetenzbereiche stehen in enger, aber flexibler Beziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig: So kann beispielsweise durch analytisches Hören (*perzeptive Kompetenz*) ein Handlungsbedarf festgestellt werden, der auf Grundlage methodischen Wissens (*kognitiv*) in eine adaptiv veränderte Spielweise (*musikpraktisch-künstlerisch*) münden kann, um Schüler*innen bestmöglich in ihrem Lernprozess beim Musizieren zu unterstützen. Im Folgenden werden nun die empirisch herausgearbeiteten Kompetenzfacetten mit literaturbasierten Kompetenzen und Anforderungen im Sinne der Modellierung eines kompetenztheoretischen Modells zusammengeführt.

9.1.1 Kognitive Komponente

Sowohl in generischen (Shulman, 1986, 1987; Baumert & Kunter, 2011; Blömeke et al., 2015a) als auch in fachspezifischen kompetenztheoretischen Modellierungen (Puffer & Hofmann, 2016, 2017, 2022) nehmen kognitive Kompetenzen in Form von Professionswissen eine gewichtige Rolle ein. Die vorzustellende Modellierung folgt diesem Ansatz. Neben (Allgemein-)Pädagogischem Wissen, das zwar als wichtige Grundlage von Lehrkompetenzen angesehen und auch von den Interviewpartner*innen angesprochen, aber hier nicht weiter ausdifferenziert wird, werden hier vor allem das Fachwissen und das Fachdidaktische Wissen (Shulman, 1986, 1987; Baumert & Kunter, 2011; Puffer & Hofmann, 2016, 2017) adressiert. Mit inhaltlichem Bezug zum Schulpraktischen Instrumentalspiel mit

Gitarre lassen sich in Literatur und Interviewdaten vier Kompetenzbereiche identifizieren:

- „Wissen über Musiktheorie“ (z. B. HfM Weimar, 2021; Frank, 2007, S. 10; Herbst, 2023, S. 38; *Kognitive Kompetenzen: Musiktheoretisches Wissen*¹⁴⁴). Grundlegende musiktheoretische Wissensbestände wie das Wissen über Notennamen, Wissen über Taktarten oder harmonisches Wissen werden dabei tendenziell als Grundvoraussetzung für die für Schulpraktisches Instrumentalspiel grundlegendste musiktheoretische Kompetenzfacette „Wissen über Arrangements“ bzw. über Arrangiermöglichkeiten in verschiedenen Kontexten im Sinne einer musiktheoretischen Kompetenzfacette angesehen (vgl. KMK, 2003, S. 5; HfM Weimar, 2021; Steiner, 2012, S. 20; Herbst, 2023, S. 38; Frank, 2007, S. 10; Kap. 7.2.1).
- „Wissen über Stilistiken und Genres“ (vgl. KMK, 2019, S. 42; HfM Weimar, 2021; Frank 2007, S. 10; Herbst, 2023, S. 38; Kap. 7.2.2). Diese Kompetenzfacette steht in engem Zusammenspiel mit *musiktheoretischem Wissen*, sowie *Wissen über (Lied-) Repertoire* und umfasst *Wissen über stilistisch angemessene Spielweisen*. In den empirischen Daten findet sich diese Facette ausschließlich bei Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel und bei Lehrkräften der Sekundarstufe. Demnach kann zumindest angenommen werden, dass diese Kompetenzfacette für die Primarstufe weniger Relevanz besitzt, möglicherweise bedingt durch das Genre Kinderlied.
- Wissen über (Lied-)Repertoire (z. B. Herbst, 2023, S. 38; Steiner, 2012, S. 20, LehrplanPLUS, 2014, S. 288–291; Kap. 7.2.2) umfasst sowohl Wissensbestände „über schulart- und klassenbezogenes Liedrepertoire und seine Kontexte“ (z. B. RahmenVO-KM, 2015, S. 86) als auch *Wissen über Quellen zur Weiterbildung oder in Hinblick auf die Erweiterung des eigenen Liedrepertoires*.
- „Wissen über Sing- und Spieltechniken“ (vgl. Herbst, 2023, S. 38; Steiner, 2012, S. 20; KMK, 2019, S. 42) vereint neben Forschungsliteratur vor allem die in der Datenanalyse ausgemachten Facetten von *gitarrenspezifischen* und *stimmphysiologischen Wissensbeständen* bei Lehrkräften. Wie

¹⁴⁴ *Kursiv* gedruckte Belege beziehen sich auf die Analyse der empirischen Daten, siehe Kapitel 7 und 8.

in Kapitel 7.2 vorgestellt, umfassen diese Wissensfacetten beispielsweise *Wissen über Spielergonomie und -ökonomie* (vgl. Kap. 7.2.4) oder *Wissen über einen sachgemäßen Umgang mit Kinder- und Jugendstimmen* (vgl. Kap. 7.2.5). Diese beiden Bereiche werden im Zuge der Modellierung zusammengefasst, da beide Wissensformen für das eigene Musizieren und das Musizieren in Gruppen gleichermaßen relevant sind.

Das Fachdidaktische Wissen umfasst – in Abgrenzung zum Fachwissen – dagegen die folgenden Facetten:

- „Wissen über angemessen ausgewählte und vorbereitete Inhalte und Methoden“ (z. B. Herbst, 2023, S. 38, 41; Steiner, 2019, S. 91–92; Wagner, 2018, S. 148) bzw. Wissen über eine *adressaten- und zielorientierte Gestaltung und Vermittlung von Inhalten* (vgl. Kap. 7.2.1). Dabei steht vor allem die passgenaue Wahl von Methoden im Vordergrund, also die Fragestellung: Welche methodischen Mittel eignen sich in bestimmten Kontexten besonders, um Zielvorstellungen zu erreichen? Dabei spielt auch die Eignung bzw. Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte (z. B. Liedrepertorie) bzw. Materialien aufgrund ihres Potenzials eine zentrale Rolle. Diese Wissensfacetten sind damit leitend für die didaktisch-methodische Anwendung von Inhalten im Unterricht.
- In engem Verhältnis zur Wahl von Methoden steht Ensembleleitung bzw. „Wissen über die Anleitung musizierender Gruppen“ (z. B. Herbst, 2023, S. 38, 41; KMK, 2019, S. 42; Blum, 2019, S. 43; Kap. 7.2.1). Diese Wissensfacette ist stark beeinflusst von einer potenziellen Methodenwahl, da diese Auswirkungen auf die Ensembleleitung haben kann.
- „Wissen über Kommunikation in und während musikalischen Prozessen“ (z. B. KMK, 2019, S. 42; Blum, 2019, S. 43), oder „Wissen über den Umgang mit Schüler*innenschwierigkeiten beim Musizieren“ (z. B. Puffer, 2021, S. 19) unterstreicht den didaktisch-methodische Zugang zum Musizieren mit Gruppen unter dem Gesichtspunkt von beidseitiger Kommunikation der Lehrkraft mit musizierenden Gruppen.

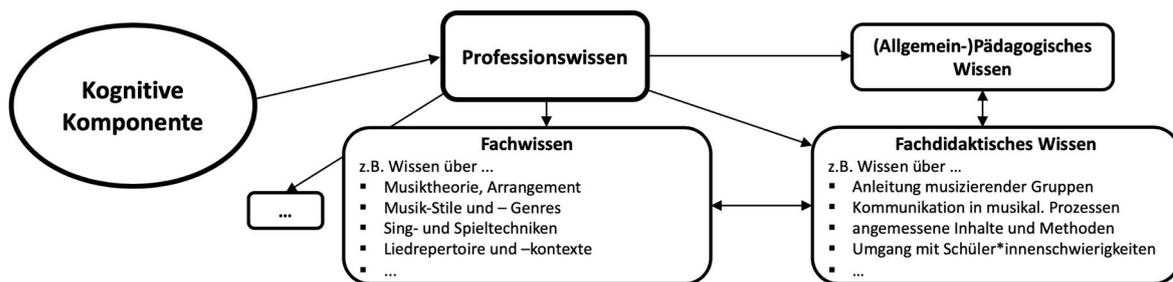


Abbildung 16: Kognitive Komponente beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre (eigene Darstellung).

Alle aufgeführten Wissensarten haben gemein, dass es sich lediglich um Wissensbestände über die genannten Inhalte handelt, die für die (beispielsweise motorische) Ausführung bzw. die tatsächliche Musizierhandlung (noch) keine Rolle spielen, sondern lediglich eine notwendige, aber nicht hinreichende Grundlage für kompetentes Musizieren sind. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sind im Datenmaterial – theoriekonform – in enger Weise miteinander verknüpft und bedingen sich häufig gegenseitig.¹⁴⁵

9.1.2 Affektiv-motivationale Komponente

Die affektiv-motivationale Komponente betreffend spielen, wie in Kapitel 7.4 dargestellt, vor allem motivationale und emotionale Merkmale eine Rolle, beispielsweise Enthusiasmus (z. B. Kunter et al., 2020, S. 279; LehrplanPLUS, 2014, 2016). Vor allem die Relevanz der Fähigkeiten, Freude am Musizieren auszustrahlen und Erfolgserlebnisse bei Schüler*innen zu ermöglichen (Herbst, 2023, S. 38, 41; Kap. 7.4.1) wird von der Annahme gestützt, dass Enthusiasmus als ein möglicher Schlüssel für höhere fachliche Motivation bei Schüler*innen gedeutet werden kann (Kunter, 2011, S. 262). Neben Enthusiasmus zeigte sich auch die Relevanz volitionaler Aspekte vor dem Hintergrund, dass Kompetenz als „Fähigkeit *und* Bereitschaft, die Anforderungen einer Situation zu bewältigen“ (Kunter, 2011, S. 259; siehe auch Weinert, 2001; Connell et al., 2003; Klieme & Leutner,

¹⁴⁵ Siehe Abbildung 16.

2006) verstanden wird. Volition steht dabei in engem Zusammenhang mit selbstregulatorischen Merkmalen und Einstellungen (z. B. Hammel, 2011) sowie Selbststeuerung (z. B. Kunter, 2011, S. 260).

9.1.3 Perzeptive Komponente

Die von Puffer und Hofmann ergänzte perzeptive Komponente zielt in Hinblick auf das *Schulpraktische Instrumentalspiel* auf verschiedene Wahrnehmungsfähigkeiten von Musiklehrkräften. Diese müssen visuelle und auditive Reize (z. B. Bialek, 2012, S. 23; Puffer, 2021, S. 19) erkennen und verarbeiten, um entsprechend reagieren zu können. Für kompetentes schulpraktisches Gitarrenspiel notwendige perzeptive Fähigkeiten lassen sich – wie in Kapitel 7.3 ausführlich dargestellt – in die differenzierte Wahrnehmung eigener musikalischer Performanz, der Performanz von Schüler*innen oder der Performanz Dritter kategorisieren. Hinzu kommt „Imaginationsfähigkeit“ (Frank, 2007, S. 10), um sich Klänge und instrumentale Begleitungen so vorstellen zu können, dass diese in tatsächlicher Musik erklingen können (Frank, 2007, S. 10).

9.1.4 Musikpraktisch-künstlerische Komponente

Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen entstehen im Zusammenwirken von kognitiven, affektiv-motivationalen, perzeptiven und sensomotorischen Kompetenzfacetten. Für das schulpraktische Gitarrenspiel relevant sind instrumentale Spielfertigkeiten (z. B. KMK, 2019, S. 42; Herbst, 2023, S. 38; Steiner, 2019, S. 91; Frank, 2007, S. 10; HfM Weimar, 2021), die in Kapitel 7.1 ausführlich für die Gitarre ausgeführt wurden, zu nennen.

Weiterer wesentlicher Bestandteil sind vokale Fertigkeiten im Sinne von intonationsicherem, deutlich artikuliertem, rhythmisch präzisiertem Gesang und stilistisch angemessenem Umgang mit der eigenen Stimme (Rahmenplan Rheinland-Pfalz, 2009; LehrplanPLUS Bayern, 2014, 2016; Kap. 7.1.3). Um einen sicheren und

ästhetisch ansprechenden Vortrag zu erzielen, sind Koordination und Unabhängigkeit der instrumentalen Spielhandlung und des Gesangs (Steiner, 2012, S. 20) sowie die Balance der unterschiedlichen Facetten zwingend notwendig (Steiner, 2012, S. 20; Uhl et al., 2021, S. 121–122; Kap. 7.1.4).

Um mit Gruppen gelingend musizieren zu können, lassen sich die benannten instrumentalen und vokalen Aspekte durch ensemble- bzw. „musikleitende“ Fähigkeiten (Steiner, 2019; Kap. 7.1.2) ergänzen.

Dispositionen

Die in der Arbeit untersuchten Fähig- und Fertigkeiten sind grundsätzlich im Bereich der Dispositionen zu verorten, dienen gleichzeitig aber auch als Grundlage situationsspezifischer Fähigkeiten.

Musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten für das *Schulpraktische Instrumentalspiel* mit Gitarre lassen sich in Anschluss an Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann (2022) in zwei Teilkomponenten konzeptualisieren. Diese gliedern sich, analog zum Professionswissen mit den Facetten „Fachwissen“ und „Fachdidaktisches Wissen“ in „allgemeine musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (als Gegenstück zum „Fachwissen“, über das prinzipiell auch Fachwissenschaftler*innen oder ambitionierte Laien verfügen könnten) und in „berufsfeldspezifische musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (in Gegenüberstellung zum schulspezifischen „Fachdidaktischen Wissen“) (Puffer, 2021, S. 43).

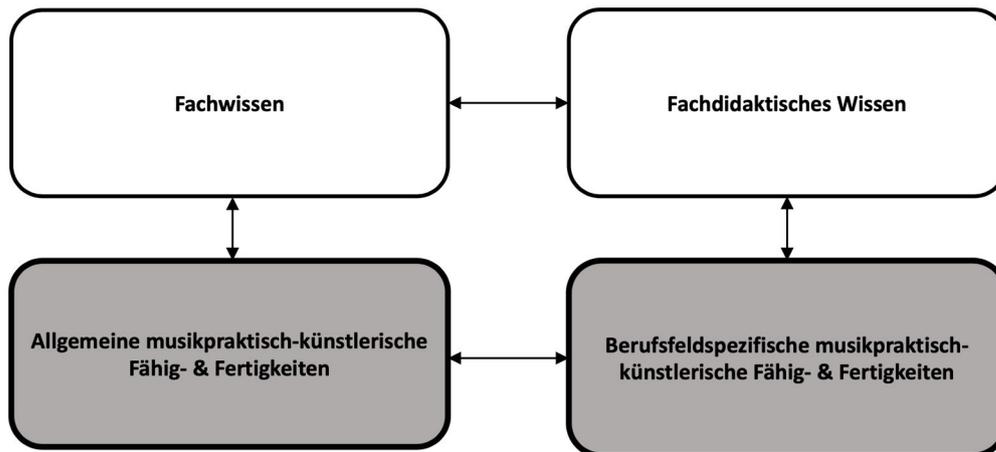


Abbildung 17: Kompetenztheoretisch modellierte Verbindung von Professionswissen und musikpraktisch-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten nach Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann (2022) (eigene Darstellung).

In der Synthese von von Literatursichtung und empirischen Daten schlüsseln sich allgemeine musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten wie folgt auf:

- Fähig- und Fertigkeit, technisch versiert, ausdrucksstark, stilgerecht zu singen bzw. zu musizieren (z. B. Steiner, 2012, S. 20, 2019, S. 91; Blum, 2021, S. 23; Stamm, 2017, S. 115; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenz: Instrumentale Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap 7.1.1], *Vokale Fertigkeiten* [vgl. Kap 7.1.3], *Koordination* [vgl. Kap 7.1.4]; *kognitive Kompetenzen: Wissen um Stilistik und Repertoire* [vgl. Kap 7.2.2], *gitarrenspezifisches Wissen* [vgl. Kap 7.2.4]).
- Fähig- und Fertigkeit, musizierende Gruppen gestisch/mimisch anzuleiten (z. B. Steiner, 2012, S. 11, 184, 2021, S. 42; Blum, 2019, S. 42; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen: Ensembleleitende Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap 7.1.2]).
- Fähig- und Fertigkeit, Vokalstücke instrumental mit der Gitarre zu begleiten (z. B. Steiner, 2012, S. 20; 2019, S. 91; HfM Weimar, 2021) und diese Begleitung u. U. zu improvisieren (z. B. Steiner 2012, S. 20; Blum, 2019, S. 34, 2021, S. 26; HfM Weimar 2021).
- Fähigkeit, bezogen auf die eigene Performanz analytisch zu hören (z. B. Pöcksteiner, 2018, S. 48ff.; Herbst, 2023, S. 38–39; Blum, 2021, S. 27; *perzeptive Kompetenzen: Analytische Wahrnehmung* [vgl. Kap 7.3.1]).

Über diese Kompetenzen, die alle zweifellos für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre grundlegend sind, können und müssen auch Musiker*innen verfügen, die nicht im schulischen oder musikpädagogischen Kontext arbeiten oder musizieren.

Schulspezifischen Kompetenzen, die der Facette „berufsfeldspezifische musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zuzuordnen sind (Puffer, 2021, S. 44):

- Fähig- und Fertigkeit, technisch versiert, ausdrucksstark, stilgerecht und adaptiv für und mit Schüler*innen (vor) zu singen, zu musizieren oder zu demonstrieren (z. B. Steiner, 2019, S. 91–92; Puffer & Hofmann, 2022, S. 512; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen: Instrumentale Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap 7.1.1], *vokale Fertigkeiten* [vgl. Kap 7.1.3], *Koordination* [vgl. Kap 7.1.2]; *Kognitive Kompetenzen: didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap 7.2.1], *Wissen um Stilistik und Repertoire* [vgl. Kap 7.2.2]; *Motivationale und volitionale Merkmale: Enthusiasmus* [vgl. Kap 7.4.1]; *Adaptivität* [vgl. Kap 8.2]).
- Fähig- und Fertigkeit, musizierende Schüler*innengruppen gestisch und mimisch anzuleiten und zu organisieren (z. B. Steiner, 2012, S. 11, 184, 2021, S. 42; Blum, 2019, S.42; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen: ensembleleitende Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap 7.1.2]; *kognitive Kompetenzen: didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap 7.2.1]; *perzeptiv Kompetenzen: analytische Wahrnehmung* [vgl. Kap 7.3.1]; *Adaptivität* [vgl. Kap 8.2]).
- Fähig- und Fertigkeit, Vokalstücke auf der Gitarre adaptiv zu begleiten (durch Verfremden, Hervorheben, Reduzieren, Transponieren o. ä.) (z. B. Seipel, 2013, S. 216; Steiner, 2012, S. 20; Puffer & Hofmann, 2022, S. 512; Wagner, 2018, S. 142; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen: Instrumentale Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap 7.1.1]; *kognitive Kompetenz: Musiktheoretisches Wissen* [vgl. Kap 7.2.3], *Wissen um Stilistik und Repertoire* [vgl. Kap 7.2.2], *didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap 7.2.1]; *Adaptivität* [vgl. Kap 8.3]).
- berufsfeldspezifische situative Perzeption (z. B. während des eigenen Musizierens die Performanz von Schüler*innen zu hören/wahrzunehmen) (z. B. Blum, 2021, S. 27; Herbst, 2023, S. 38–39; Pöcksteiner, 2018,

S. 48ff; *perzeptive Kompetenz: analytische Wahrnehmung* [vgl. Kap 7.3.1]), um didaktisch und methodisch sinnvoll reagieren zu können.

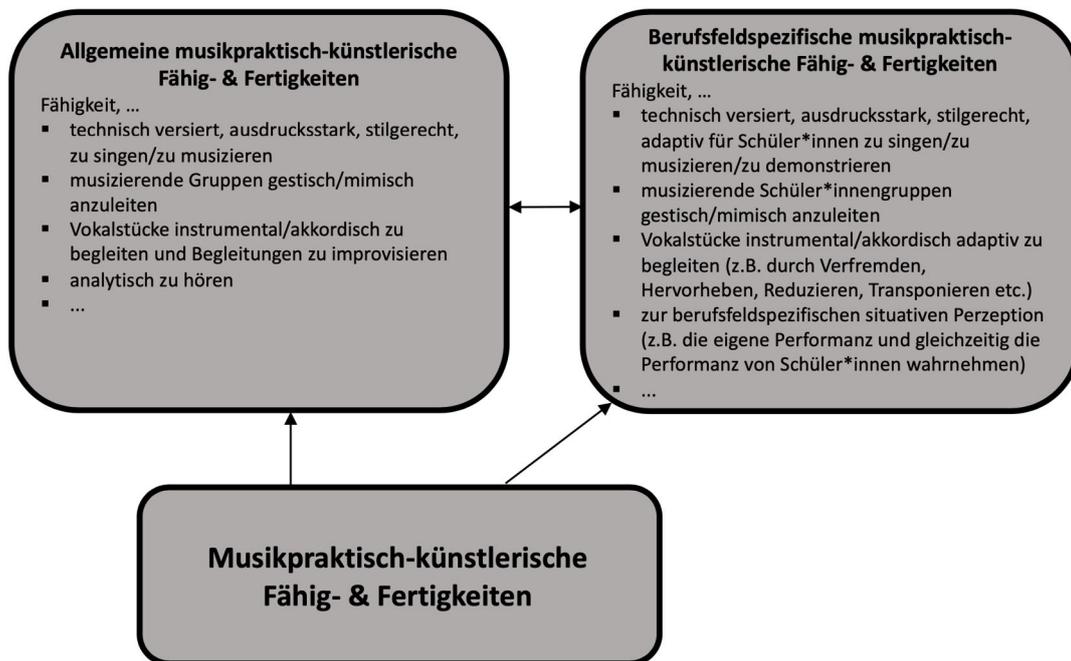


Abbildung 18: Musikpraktisch-künstlerische Komponenten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre (eigene Darstellung).

Im Wesentlichen unterscheiden sich *allgemeine* und *berufsfeldspezifische musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen* somit durch auf das schulische Musizieren angepasste Performanz und den Einbezug von Flexibilität (Seipel, 2013, S. 196, 216) bzw. Adaptivität. Diese Unterscheidung, die aufgrund von Kontextabhängigkeit (Klieme & Leutner, 2006, S. 879) zustande kommt, kann als Anhaltspunkt gedacht werden, inwiefern sich schulisches Liedbegleiten mit der Gitarre von anderen, grundsätzlich ähnlich gearteten Musiziersituationen, wie z. B. im Gottesdienst oder bei Konzerten unterscheidet.

Persönliche Überzeugungen und Selbstkonzepte sowie Vorlieben für beziehungsweise Abneigungen gegen bestimmte Genres, Musizierformen, Methoden etc. beeinflussen dabei sowohl die kognitive als auch die affektiv-motivationale Komponente. Das wird vor allem deutlich in der Betrachtung des persönlichen Stellenwerts des Schulpraktischen Instrumentalspiels für Lehrkräfte (vgl. Kapitel 7.5).

Visualisiert man die einzelnen Kompetenzbereiche und ihre Wechselwirkungen, so ergibt sich folgendes Bild:

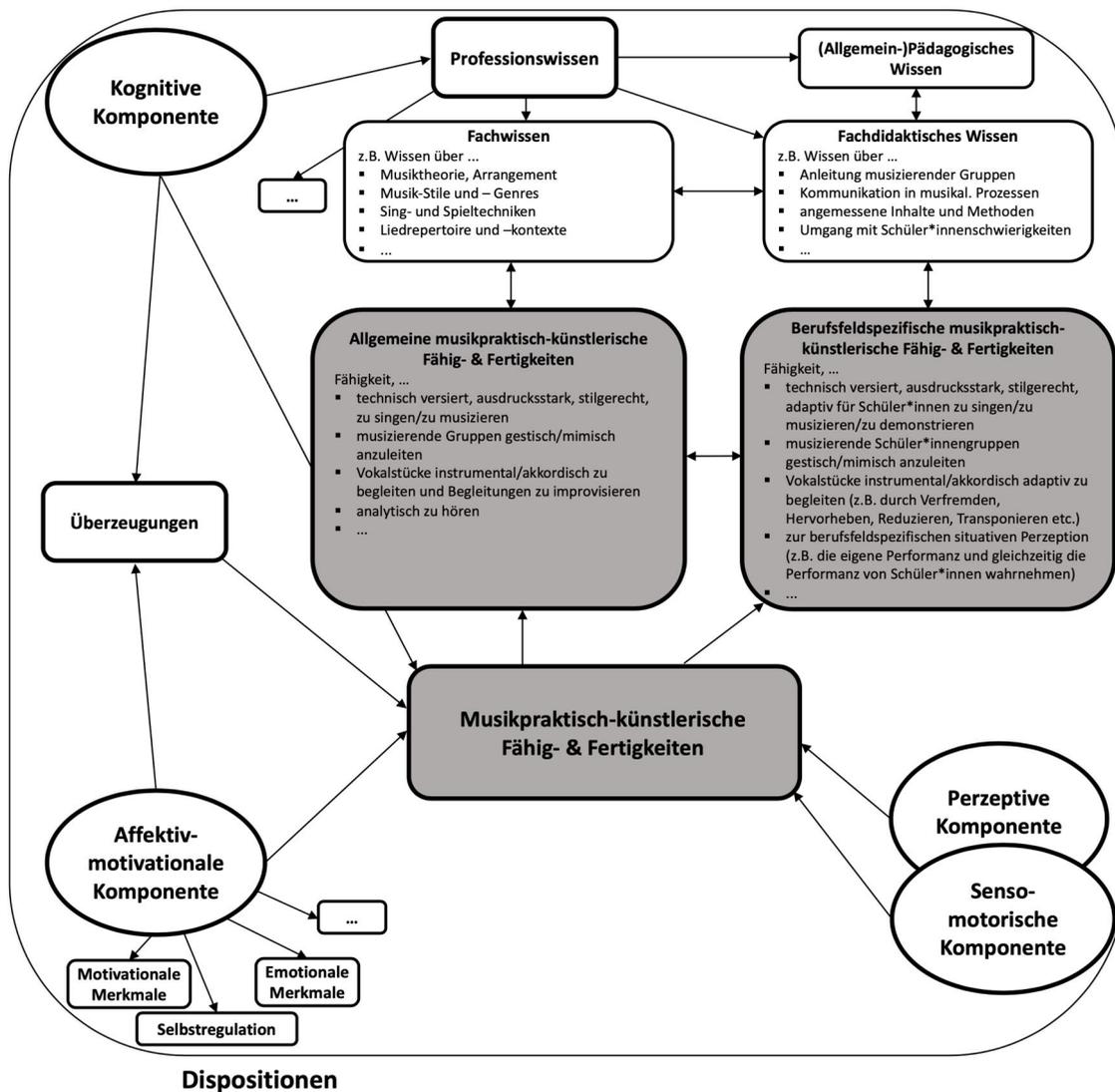


Abbildung 19: Modellierung von Dispositionen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre auf Grundlage von Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann (2022) (eigene Darstellung).

Es wird deutlich, dass für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit Gitarre zwar *musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten* zentral sind, dass diese jedoch nur durch ein Zusammenspiel verschiedener Kompetenzfacetten erreicht werden können. Als konstituierendes und bündelndes Moment zur Bestimmung der *berufsfeldspezifischen musikpraktisch-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten*, also jener Kompetenzen, die spezifisch für das Schulpraktische Instrumentalspiel sind, zeigt sich die Notwendigkeit adaptiver Handlungen im Unterricht.

Situationspezifische Kompetenzen

Im Datenmaterial fanden sich auch Hinweise auf jene situationspezifischen Kompetenzen, die von Blömeke et al. (2015a) in der Annahme modelliert wurden, dass diese zwischen der sicht- und beobachtbaren Performanz von Lehrkräften und den dahinter zugrunde liegenden Dispositionen vermitteln. Sie lassen sich mit Blick auf die in Kapitel 8 vorgestellten adaptiven Handlungen modellieren. Situationspezifische Fähig- und Fertigkeiten unterteilen sich in perception, interpretation und decision making (Blömeke et al., 2015a). Diese drei Bereiche lassen sich auf Grundlage der dargestellten Dispositionen in Verbindung mit dem Leitprinzip „Adaptivität“ wie folgt inhaltlich konkretisieren:

a) Wahrnehmung ...

- eigener Performanz, z. B. von Fehlern beim Singen oder Spielen (*perzeptive Kompetenzen: analytische Wahrnehmung* [vgl. Kap. 7.3.1]; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen: Instrumentale Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap. 7.1.1], *vokale Fertigkeiten* [vgl. Kap. 7.1.3]).
- der Performanz von Schüler*innen (*perzeptive Kompetenzen: analytische Wahrnehmung* [vgl. Kap. 7.3.1]).
- von Schüler*innenschwierigkeiten (*perzeptive Kompetenzen: analytische Wahrnehmung* [vgl. Kap. 7.3.1]; *kognitive Kompetenzen: stimmphysiologisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.5]).
- von Fehlern bzw. Verbesserungspotenzial des eigenen Musizierens als Teil des Musizierens mit der Klasse (*perzeptive Kompetenzen: analytische Wahrnehmung* [vgl. Kap. 7.3.1]; *kognitive Kompetenzen: didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.1], *stimmphysiologisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.5]).
- von Unsicherheiten in musikalischen Interaktionen im Klassenraum (*perzeptive Kompetenzen: analytische Wahrnehmung* [vgl. Kap. 7.3.1]).

b) Interpretation ...

- der wahrgenommenen musikalischen Situation (*perzeptive Kompetenzen: analytische Wahrnehmung* [vgl. Kap. 7.3.1]; *kognitive Kompetenzen: didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.1], *Musiktheoretisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.3])

- von Schüler*innenschwierigkeiten in Hinblick auf mögliche Ursachen (*kognitive Kompetenzen: stimmphysiologisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.5], *didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.1]).
- der wahrgenommenen Fehler (*kognitive Kompetenzen: didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.1]).
- der wahrgenommenen musikalischen Interaktionen (*kognitive Kompetenzen: stimmphysiologisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.5], *didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.1]).
- möglicher Unsicherheiten in musikalischen Handlungen (*kognitive Kompetenzen: didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.1]; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen: ensembleleitende Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap. 7.1.2]).

c) Entscheidungsfindung, um ...

- das eigene Musizieren an die wahrgenommene und interpretativ eingeordnete Situation anzupassen (*Adaptivität: adaptives Anleiten* [vgl. Kap. 8.2.2], *adaptives Musizieren* [vgl. Kap. 8.2.1]; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen: instrumentale Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap. 7.1.1], *vokale Fertigkeiten* [vgl. Kap. 7.1.3], *Koordination* [vgl. Kap. 7.1.4]).
- Schüler*innenschwierigkeiten situativ durch adaptives Musizieren zu beseitigen (*Adaptivität: adaptives Anleiten* [vgl. Kap. 8.2.2], *adaptives Musizieren* [vgl. Kap. 8.2.1]; *kognitive Kompetenzen: didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.1]; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen: ensembleleitende Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap. 7.1.2]).
- abzuwägen, inwiefern musikalische Anleitung bzw. adaptive Hilfestellung notwendig ist (*Adaptivität: adaptives Anleiten* [vgl. Kap. 8.2.2], *adaptives Musizieren* [vgl. Kap. 8.2.1]).
- unterstützende musikalische Handlungen zu initiieren (*Adaptivität: adaptives Anleiten* [vgl. Kap. 8.2.2], *adaptives Musizieren* [vgl. Kap. 8.2.1]; *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen: instrumentale Fähig- und Fertigkeiten* [vgl. Kap. 7.1.1], *vokale Fertigkeiten* [vgl. Kap. 7.1.3], *Koordination* [vgl. Kap. 7.1.4]; *kognitive Kompetenzen: didaktisch-methodisches Wissen* [vgl. Kap. 7.2.1]).

Die professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften in der Unterrichtssituation basiert auf perzeptiven Kompetenzen als Dispositionen. Auf Grundlage dieser Wahrnehmung folgt eine Interpretation der momentan stattfindenden Handlungen, um dann in der Entscheidungsfindung das eigene Musizieren adaptiv an die wahrgenommene und interpretativ eingeordnete Situation anzupassen und situative Unterstützung bzw. Hilfestellungen zu initiieren.

Zusammenfassend ergibt sich folgende Darstellung:

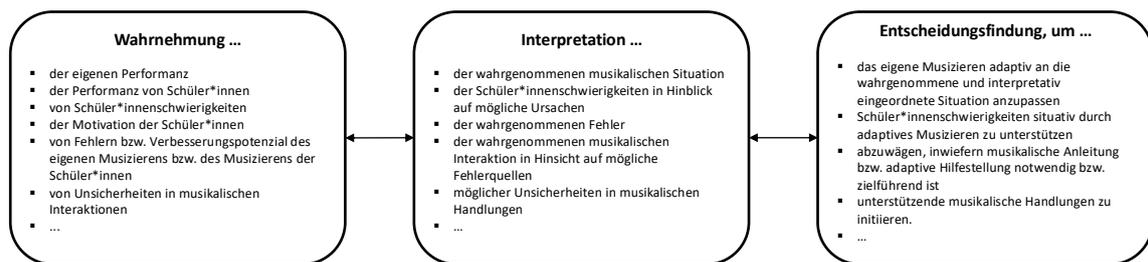


Abbildung 20: Situationspezifische Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre (eigene Darstellung).

9.2 Modell professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften beim Schulpraktischen Instrumentalspiel

Die von Puffer und Hofmann (2022) auf Grundlage theoretischer Überlegungen modellierte Struktur von für das Fach Musik fachspezifischen professionellen Kompetenzen zeigen sich auch in ausgewerteten Daten. Eine erfolgreiche Performanz im Schulpraktischen Instrumentalspiels mit Gitarre im Musikunterricht scheint nur möglich, wenn zahlreiche verschiedene Dispositionen in engem Zusammenspiel miteinander agieren. Es müssen sowohl für das „normale“, also nicht pädagogisch motivierte Musizieren zentrale Fähigkeiten angemessen ausgebildet sein, als auch Bereiche, die ausschließlich im Berufsfeld „schulischer Musikunterricht“ bzw. in verwandten musikpädagogischen Kontexten benötigt werden (Puffer & Hofmann, 2022, S. 512). Vor allem die wechselseitige Beziehung des „fachdidaktischen Wissens“ und der „berufsfeldspezifischen musikpraktisch-künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ sind hier zentral. Jenseits des Spiels einer Liedbegleitung sind weitere Kompetenzen gefordert: Eine singende Klasse soll variabel begleitet werden, um der Situation entsprechend optimal zu fördern, das Akkordinstrument soll zur Steuerung musikalischer Abläufe genutzt werden, etc. Diese Verknüpfung wird vor allem bei der fachdidaktischen Facette „Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien“ deutlich: „Entsprechende Wissensbestände sind zwingende Voraussetzung für einen sinnvollen Einsatz berufsfeldspezifischer musikpraktisch-künstlerischer Fertigkeiten, schließen diese aber nicht ein“ (Puffer & Hofmann, 2022, S. 512). Neben der Darstellung verschiedener notwendiger Kompetenzfacetten ergänzt vor allem der Einbezug situationsspezifischer Kompetenzen die Modellierung von Puffer und Hofmann (2022). Dieser Vorschlag zielt darauf ab, die mögliche Verbindung von ausdifferenzierten Dispositionen und situationsspezifischen Fähig- und Fertigkeiten im Zuge adaptiven Handelns zu adressieren.

Zusammenfassend ergibt sich aufgrund dieser Setzung ein Modell professioneller Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre auf Grundlage des erweiterten Modells professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften nach Puffer (2021) und Puffer und Hofmann (2022)¹⁴⁶:

¹⁴⁶ Siehe Kapitel 2.2.2.

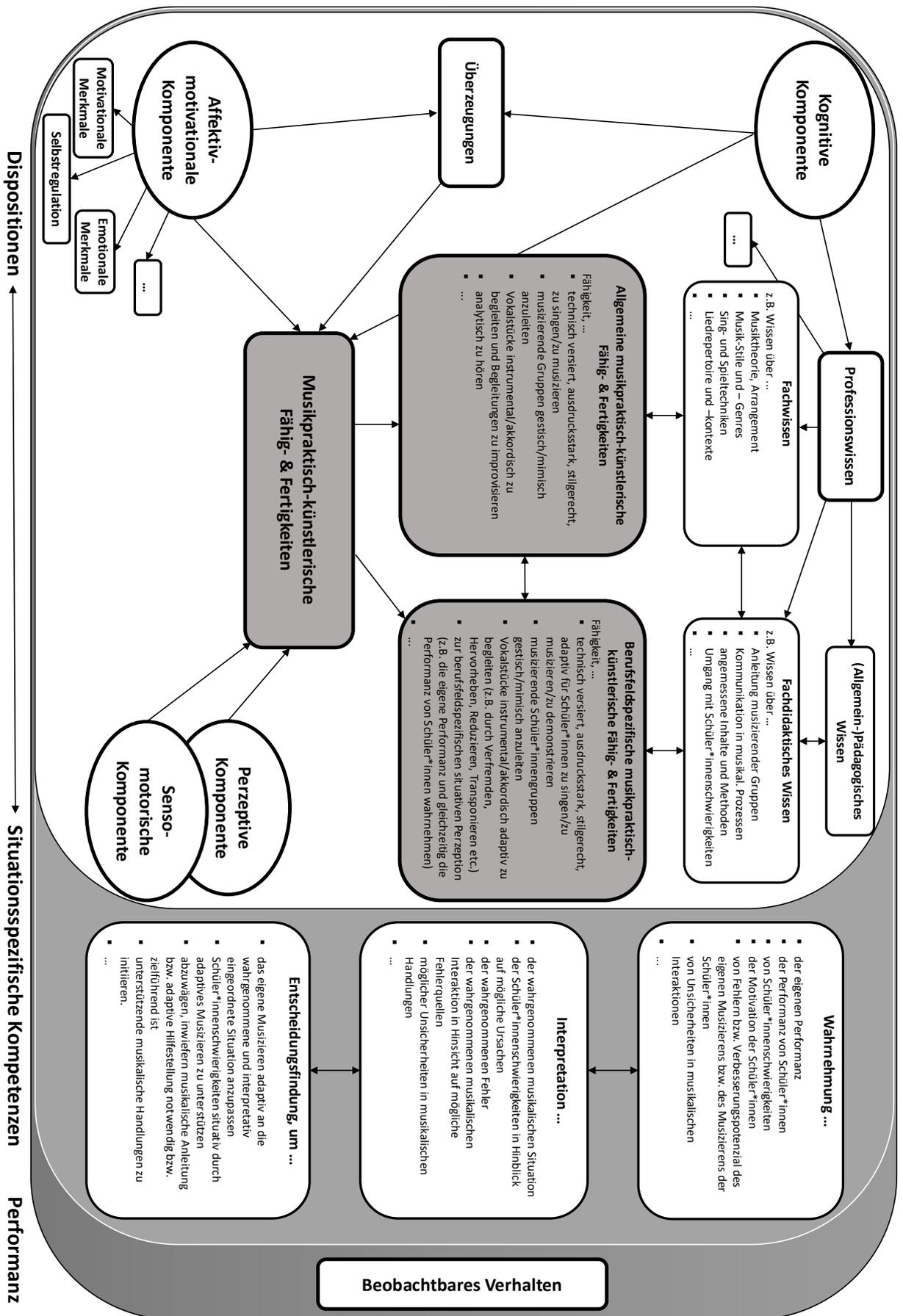


Abbildung 21: Modellierung professioneller Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel nach Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann (2022) (eigene Darstellung).

D Fazit

10 Diskussion

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Frage, welchen spezifischen Anforderungen Lehrkräfte beim Schulpraktischem Instrumentalspiel mit der Gitarre begegnen und welche Kompetenzen sie zu deren Bewältigung benötigen. Als heuristische und strukturelle Grundlagen für deren Modellierung dienten ein generisches Modell professioneller Kompetenz (Blömeke et al., 2015a) und ein darauf basierendes fachspezifisches Modell professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften (Puffer, 2021; Puffer & Hofmann, 2022). Mit der Beantwortung der leitenden Forschungsfrage ergaben sich gegen Ende des Forschungsprojekts aber auch neue Fragestellungen.

Dieses Kapitel soll einerseits die erzielten Forschungsergebnisse in die bisherigen Diskurse der musikpädagogischen Modellierung von Lehrkompetenzen sowie zum Schulpraktischen Instrumentalspiel einordnen und diskutieren. Zudem möchte die Diskussion in Kürze die Rolle der Instrumentenwahl beim Schulpraktischen Instrumentalspiel aufgreifen. Zu Beginn soll jedoch ein kritischer Blick auf das methodische Vorgehen der Arbeit sowie auf aufgetretene Limitationen geworfen werden.

10.1 Reflexion und Limitationen

Aus methodischer Sicht kommt die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) für analytische Forschungsarbeiten in Frage, die hohen Wert auf Systematik – beispielsweise in Form von vergleichbaren Kategorien – legen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 43). Rückblickend erscheint die qualitative Inhaltsanalyse für die vorliegende Forschungsarbeit als passender methodischer Zugriff. Das strukturierte Vorgehen der Inhaltsanalyse eignet sich gut, um im Auswertungsprozess Vorwissen und Erkenntnisse aus der Sichtung von Fachliteratur mit der Analyse von empirischen Daten zu verbinden. Dieses Vorgehen zeigte sich, vor allem bei der Fragestellung nach notwendigen Kompetenzen und wie diese modelliert werden könnten, als äußerst gewinnbringend. Als Einschränkung kann angeführt werden, dass die Vorstrukturierung und die Fokussierung auf Kompetenzen weitere Aspekte, die in den Daten enthalten sind, von der Analyse ausschließen. Damit wurden diese möglicherweise nicht gefunden, berücksichtigt oder als relevant erachtet. In Anbetracht des Erkenntnisinteresses eignete sich aber die analytische Arbeit mit Kategorien ausgezeichnet, die in einem ersten Schritt deduktiv entwickelt und nach und nach induktiv erweitert und ergänzt wurden.

Die Wahl der Stichprobe sowie der Aufbau der geführten Interviews zeigten sich im Analyseprozess als recht gewinnbringend. Gerade durch den Einbezug von zwei verschiedenen Statusgruppen (Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre und Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen) konnten sich ergänzende Blickwinkel eingefangen werden, die auf unterschiedlicher Expertise begründet sind. Als ebenso hilfreich erwies sich die heterogene Zusammensetzung der Gruppe der Lehrkräfte: Durch den Blick auf verschiedene Schularten und in der inhaltlichen Intensität divergierende Ausbildungshintergründe konnte ein umfassendes und differenziertes Bild gezeichnet werden. Kompetenzfacetten wurden unterschiedlich dargestellt und als unterschiedlich relevant empfunden, ließen sich aber im Sinne zusammenfassender Kategorien bzw. Kompetenzen gut verbinden: Inhaltlich ergaben sich zwischen den verschiedenen Interviewpartner*innen keine allzu großen Unterschiede, sie folgten im Wesentlichen gleichen inhaltlichen Argumentationsmustern. Die Länge der Interviews und die Reichhaltigkeit und Vielschichtigkeit des Datenmaterials erlaubten

sowohl eine strukturierte und sinnvolle Auswertung als auch inhaltliche Sättigung. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Heterogenität der befragten Untersuchungspartner*innen als große Stärke der Studie ansehen.

Die vorliegende Arbeit unterliegt dennoch einer Reihe von Limitationen: Zum einen sind alle befragten Teilnehmer*innen aus Bayern bzw. in Bayern tätig. Das betrifft sowohl die befragten Lehrkräfte als auch die Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel. Zudem lässt sich bemängeln, dass keine vollständig in der Mittelschule tätige Lehrkraft Teil der Stichprobe ist, auch wenn diese Schulart durch entsprechend ausgebildete Grundschullehrkräfte mit vertreten war.

Die Setzung, Lehrkräfte durch ihr tägliches Handeln und ihren ständigen Umgang mit Liedbegleitung im Musikunterricht als Expert*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel zu definieren, kann kritisch betrachtet werden. Alternativ wäre es durchaus möglich gewesen, lediglich exzellente Musiker*innen im Bereich Liedbegleitung bzw. Schulpraktisches Instrumentalspiel unter die Lupe zu nehmen, z. B. ausschließlich Lehrkräfte mit Doppelfach Musik oder Preisträger*innen des Bundeswettbewerbs Schulpraktisches Instrumentalspiel an der Hochschule für Musik in Weimar. Durch dieses Vorgehen hätte allerdings die theoretische Sättigung, die im ausgewerteten Datenmaterial erzielt wurde, nicht erreicht werden können.

Durchaus Berechtigung hat zudem der Einwand, dass die Forschungsfragen auch durch die Anwendung anderer Methoden hätten beantwortet werden können. So wäre es beispielsweise möglich, tatsächlichen Unterricht von Lehrkräften videografisch festzuhalten und diesen auszuwerten in Hinblick auf die Frage: Welche Handlungen müssen Lehrkräfte beim Schulpraktischen Instrumentalspiel im Musikunterricht vollziehen, und welche notwendigen Kompetenzen lassen sich daraus ableiten? Ergänzend dazu wäre es möglich, diesen aufgezeichneten Musikunterricht im Anschluss mit Lehrkräften mithilfe der Methode des lauten Denkens zu analysieren, um entsprechend Anforderungs- und Handlungsmuster zu erkennen und herauszuarbeiten.

Es muss betont werden, dass unterschiedlichste Untersuchungen am Gegenstand Schulpraktisches Instrumentalspiel möglich sind, unter den gegebenen Rahmenbedingungen und durch die kompetenztheoretische Rahmung zeigte sich jedoch das gewählte Vorgehen als das zielführendste und ökonomischste.

10.2 Anbindung zentraler Ergebnisse an den Forschungsstand

In den Kapiteln 2 bis 4 wurden der Forschungsstand zum Schulpraktischen Instrumentalspiel sowie Ansätze generischer und fachspezifischer Kompetenzmodellierungen detailliert betrachtet. Diese sollen im Folgenden im Abgleich mit den Ergebnissen und Erkenntnissen aus dieser Arbeit diskutiert werden.

Kompetenzmodellierung

Im Zuge der Modellierung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften beim Schulpraktischen Instrumentalspiel wurde vor allem die Frage aufgeworfen, ob sich das gewählte Rahmenmodell eignet, um die in Kapitel 7 und 8 dargestellten, vielfältigen und komplexen Facetten des Schulpraktischen Instrumentalspiels abzubilden. Die enge Verknüpfung der einzelnen Teilfacetten, sei es musikpraktisch-künstlerischer, kognitiver oder auch perzeptiver Art bei der Durchführung von Schulpraktischem Instrumentalspiel, wurde im Auswertungsprozess sehr deutlich. Diese Beobachtung machte bereits Puffer (2021): Demnach reicht „bloßes fachspezifisches ‚Ausschaffieren‘ generischer Modelle zur adäquaten Beschreibung von Anforderungen an musikpädagogische Lehrprofessionalität nicht aus[...]“ (Puffer, 2021, S. 45). Die von ihr festgestellten fachspezifischen Besonderheiten konnten auch in den Daten dieser Arbeit gefunden werden. Vor allem durch den Einbezug musikpraktisch-künstlerischer Prozesse ergeben sich im Unterricht Gegebenheiten, die ein besonderes Zusammenspiel vielseitiger Kompetenzfacetten erfordern. Diese finden in unterrichtlichen Tätigkeiten im Sinne Schulpraktischen Instrumentalspiels Anwendung: So konnte beispielsweise aus den Daten der Interviews entnommen werden, dass Lehrkräfte neben Kompetenzen, die auch für andere Fächer wie Mathematik einschlägig sind, etwa im Bereich des Professionswissens oder motivationaler und volitionaler Merkmale, für den Einbezug musikpraktischer Tätigkeiten weitere, spezifische Kompetenzen benötigen. Diese Besonderheit spiegelt sich in der Hinzunahme musikpraktisch-künstlerischer Kompetenzen wider, die ihrerseits perzeptive und sensorische Fähigkeiten voraussetzen. Durch ein Zusammenspiel dieser Fähigkeiten lassen sich für das Schulpraktische Instrumentalspiel einschlägige Kompetenzen umfassend konzeptualisieren.

Eine besonders deutlich zutage tretende domänenspezifische Besonderheit ist die Notwendigkeit ensembleleitender Handlungen während des eigenen Musizierens. Hier sind perzeptive Kompetenzen gefragt, die dann auf Grundlage kognitiver Wissensbestände (Zusammenspiel von fachdidaktischem Wissen und Fachwissen) zu situationsangepassten Spiel- oder Singhandlungen führen. Adaptivität zeigte sich in diesem Bereich als leitendes Prinzip und zentrales Abgrenzungskriterium, für die von Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann (2022) postulierte Unterscheidung zwischen allgemeinen musikpraktisch-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten und berufsfeldspezifischen musikpraktisch-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten.

Aufgrund der Möglichkeit, diese vielseitigen und komplexen Kompetenzfacetten einerseits auf Makro-Ebene einzeln erfassen und andererseits in ihren Überschneidungen und Wechselwirkungen darstellen zu können, eignet sich die Kombination aus der verwendeten theoretischen Rahmung und dem gewählten Analyseverfahren gut, um diese, dem Musikunterricht womöglich eigenen, Kompetenzfacetten abbilden zu können. Allerdings kann angenommen werden, dass einige für den praktischen Musikunterricht spezifischen Facetten auch für andere Fächer relevant sein könnten (Puffer, 2021, S. 48; siehe auch Praetorius et al., 2020, S. 425–426).

Schulpraktisches Instrumentalspiel

Setzt man die vorliegende Arbeit in Relation zum inhaltlichen Diskurs zum Schulpraktischen Instrumentalspiel, der in Kapitel 3 und Kapitel 4 detailliert entfaltet wurde, zeigt sich, dass hier eine in diesem Ausmaß noch nicht beachtete Schnittstelle adressiert wurde. So sind vor allem in den letzten Jahren einige Arbeiten mit dem Schwerpunkt Schulpraktisches Instrumentalspiel verfasst worden, jedoch nicht aus kompetenztheoretischer Perspektive mit Anschluss an generische oder fachspezifische Modellierungen. Im Zuge der Kompetenzmodellierung¹⁴⁷ wurde schnell klar, dass die in den empirischen Daten vorgefundenen Kompetenzfacetten¹⁴⁸ (Kapitel 7) für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit Gitarre im Wesentlichen mit bereits erarbeiteten Kompetenzen und Anforderungen zum schulpraktischen Klavierspiel (z. B. Herbst, 2023; Steiner, 2012; Seipel, 2013)

¹⁴⁷ Siehe Kapitel 9.1.

¹⁴⁸ Siehe Kapitel 7.

kompatibel erscheinen und – mit Ausnahme des untersuchten Instruments – gleiche Bereiche abdecken. Damit kann die vorliegende Arbeit die bereits im Diskurs identifizierten professionellen Kompetenzen nochmals bestätigen, aber auch vertiefen, erweitern und weiter aufschlüsseln. Ergebnis ist ein innerfachlich wie überfachlich anschlussfähiges kompetenztheoretisches Modell.

Im Zuge der Modellierung der verschiedenen Kompetenzbereiche wurde die tragende Rolle adaptiver Handlungen deutlich. Seipel (2013) stellt in seiner Arbeit Flexibilität als „wichtigste Voraussetzung für klavierbezogenes Handeln im Musikunterricht“ (Seipel, 2013, S. 225) dar. Diese Annahme konnte durch die vorliegende Studie bestätigt und erweitert werden. Adaptives Handeln bezieht sämtliche Kompetenzbereiche mit ein, die für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit Gitarre identifiziert werden konnten, und fungiert damit als eine Art vermittelnder Faktor zwischen einzelnen, für sich stehenden Kompetenzfacetten. Diese Erkenntnis regt insofern zum Nachdenken an, als sich daraus weitreichende Implikationen für die Lehre an Hochschulen und Universitäten ergeben: Sinnvoll erscheint vor diesem Hintergrund insbesondere eine stärkere Vernetzung verschiedener Bereiche wie Schulpraktisches Instrumentalspiel – im Sinne von musikpraktisch-künstlerischer Liedbegleitung –, Ensemblearbeit, schulspezifisches Arrangieren und musikdidaktische Überlegungen.¹⁴⁹

Die bereits angedeutete Frage nach der Instrumentenwahl beim Schulpraktischen Instrumentalspiel lässt darüber nachdenken, ob und inwiefern diese einen Einfluss auf die aufgezeigten Kompetenzfacetten hat – und umgekehrt. Auch hier kommen wieder die Rolle der Adaptivität sowie die grundsätzliche Vernetzung der verschiedenen Kompetenzbereiche beim Schulpraktischen Instrumentalspiel zum Tragen. Aufgrund des erforderlichen Zusammenspiels verschiedener Kompetenzfacetten kann davon ausgegangen werden, dass die Frage, welches Instrument „schulpraktisch gespielt“ wird, keinen nennenswerten Einfluss auf die vorgestellte Kompetenzmodellierung und ihre Kompetenzfacetten hat. Klar ist, dass z. B. beim Klavierspiel andere spieltechnische Herausforderungen auftreten, und dass die Verwendung von Gitarre oder Klaviere unterschiedli-

¹⁴⁹ An diese Überlegung ergänzend kann Anne Niessens Aufsatz „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht“ (2010) angeführt werden.

che Spielräume im Bereich von räumlicher Mobilität und didaktisch-methodischen Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Alle erarbeiteten Kompetenzbereiche und -facetten sind aber entweder instrumentenunabhängig (*kognitive Kompetenzen, perzeptive Kompetenzen, motivationale und volitionale Merkmale*) oder lassen sich von der Gitarre auf beispielsweise das Klavier übertragen (*musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen, kognitive Kompetenzen*).

Einordnung in den musikpädagogischen Diskurs

Um auf die in Kapitel 1 angesprochenen fachfremden Musik-Lehrkräfte Bezug zu nehmen (Lehmann-Wermser et al., 2020) eignet sich das von Lina Hammel aufgestellte Modell zu Voraussetzungen des guten Grundschulmusiklehrers (2012). Als wichtigste Voraussetzungen für Grundschullehrer*innen im Fach Musik sieht Hammel neben der ‚Freude an Musik‘ und ‚Zugang zu Kindern‘ ‚musikalische Grundfähigkeiten‘. Unter diese fallen z. B. rhythmische Grundkompetenzen, Grundwissen und vokale Grundfähigkeiten (Hammel 2012, S. 245). In der zweiten Ebene ‚Weitere günstige Voraussetzungen‘ benennt Hammel ‚Musikdidaktische und -praktische Kompetenzen‘, ‚Musikpraktische Neigungen‘ sowie die ‚Fähigkeit, ein Harmonieinstrument (wie beispielsweise das Klavier oder die Gitarre) zu beherrschen‘. Gleichzeitig soll man keine Hemmungen haben, vor und mit Kindern zu musizieren (Hammel 2012, S. 246). Unter die dritte Ebene, die als erstrebenswerte Voraussetzungen ohne direkte Relevanz für den Grundschulmusikunterricht betitelt wird, fallen ‚Musikwissenschaftliche Expertise‘ und ‚Ausgereifte instrumentale Fertigkeiten‘ (Hammel 2012, S. 246). Besonders deutlich wird beim Modell der ‚Voraussetzungen des guten Grundschulmusiklehrers‘ der musikpraktische Bezug, der sich in allen drei Ebenen in besonderer Weise zeigt.

 Erstrebenswerte Voraussetzungen ohne direkte Relevanz für den Grundschulmusikunterricht	Ausgereifte instrumentale Fertigkeiten		Musikwissenschaftliche Expertise	
	Musikdidaktische Kompetenzen	Musikpraktische Kompetenzen	Musikpraktische Neigungen	
	Harmonieinstrument beherrschen		Keine Hemmungen	
	Zugang zu Kindern		Musikalische Grundfähigkeiten	Freude an Musik
Weitere günstige Voraussetzungen				
Wichtigste Voraussetzungen				

Abbildung 22: Modell ‚Voraussetzungen des guten Grundschulmusiklehrers‘ (aus Hammel, 2012, S. 246).

Dieses Modell beschreibt verschiedene Phasen, die aufeinander aufbauend Voraussetzungen von Musiklehrkräften beschreiben. Hier zeigt sich in Abgleich mit der erarbeiteten Modellierung von Kompetenzen zum Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre, dass in beiden Modellen *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen* (z. B. musikalische Grundfähigkeiten, musikpraktische Kompetenzen, Harmonieinstrument beherrschen, ausgereifte instrumentale Fertigkeiten), *kognitive Kompetenzen* (in Form von musikdidaktischen Kompetenzen und musikwissenschaftlicher Expertise) sowie *motivationale Merkmale* im Sinne von *Enthusiasmus* (Freude an Musik) vorzufinden sind. Setzt man die im Rahmen dieser Arbeit ermittelten Kompetenzfacetten für Schulpraktisches Instrumentalspiel in Hammels Modell ein, wird schnell deutlich, dass Schulpraktisches Instrumentalspiel keinesfalls voraussetzungslos umzusetzen ist, sondern durchaus relevante Vorkenntnisse erfordert. Mit Blick auf „fachfremd“ unterrichtende Lehrkräfte ist also zu fragen, welche Mindestniveaus jeweils erforderlich sind, um gelingendes Liedbegleiten auf der Gitarre möglich zu machen.

11 Ausblick

Dieses abschließende Kapitel möchte einen Ausblick geben, inwiefern durch die vorliegende Arbeit einerseits Mehrwert für weitere musikpädagogische und fachübergreifende Arbeiten entsteht und andererseits Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere, daran anschließende Forschungsarbeiten gewonnen werden können.

Die gelungene Adaption der kompetenztheoretischen Rahmenmodelle von Lehrer*innenprofessionalität legt nahe, dass es sich lohnen könnte, weitere fachspezifische Modellierungen für weitere Facetten des Musikunterrichts vorzunehmen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können insbesondere mögliche Anknüpfungspunkte für Themen wie Klassenmusizieren oder den Einbezug von digitalen Medien in den praktischen Musikunterricht bieten.

Zum anderen kann diese Studie als eine Vorlage für die Umsetzung in anderen Fächern dienen, die in ähnlicher Weise praktische Facetten vorweisen. Fächer wie beispielsweise Sport- und Kunstpädagogik kommen dabei zuallererst in den Sinn, da in diesen Fächern - vergleichbar wie in Musik - der Einbezug der Schüler*innen in praktische Arbeiten zentral ist. Genauso denkbar ist jedoch eine Adaptierung in der Sprachdidaktik, beispielsweise in der Anwendung und Umsetzung von Übungen in mündlicher Kommunikation oder szenischem Spiel mit Schüler*innen. Auch hier müssen Lehrkräfte selbst über ein umfassendes Bündel fachpraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, mit verschiedenen gleichzeitig ablaufenden Handlungen und Impulsen umgehen und diese für die Schüler*innen gewinnbringend umsetzen können.

Die in Kapitel 10.1 dargestellten Limitationen laden dazu ein, genau an diesen Eckpunkten anzusetzen. So wäre es beispielsweise denkbar und wünschenswert, das erarbeitete, empirisch gestützte Modell einem sogenannten Praxistest zu unterziehen: Dabei könnten z. B. Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen und videografiert werden, bei welchen Lehrkräfte Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre im tatsächlichen Musikunterricht umsetzen. Diese Videos könnten dann dazu dienen, die Modellierung weiter zu verfeinern oder gegebenenfalls an einschlägigen Stellen zu verändern. Damit könnten situationspezifische Fähigkeiten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel im Detail untersucht werden, beispielsweise unter dem Gesichtspunkt der *professional vision* (Sherin & van Es, 2009). Dabei kann „mithilfe der Ansätze des *Noticing* und des

Knowledgebased Reasoning“ (Hettmann, 2022, S. 39) aus Wirkrichtung der Performanz auf situationsspezifische Fähig- und Fertigkeiten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel geschlossen werden.

Ein weiterer Ansatz, der auf der geleisteten Grundlagenarbeit aufbauen könnte, wäre die Schaffung eines Leistungstests, um Studierende und Lehrkräfte in verschiedene Niveaus einzuordnen bzw. diese auf dieser Grundlage zu definieren.

Eine durch die intensive Beschäftigung mit den empirischen Daten aufgestellte Hypothese lautet: Die vorgestellte Modellierung ist in ähnlicher Weise für andere Begleitinstrumente wie beispielsweise das Klavier und/oder das Akkordeon geeignet. Hierbei würden sich lediglich im Bereich der musikpraktisch-künstlerischen sowie kognitiven Kompetenzfacetten instrumentenbedingte Unterschiede ergeben. Dieser Hypothese könnte durch entsprechende Erweiterung des Datenkorpus um weitere Interviewpartner*innen mithilfe qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden nachgegangen werden. Auf dieser Grundlage wären dann vergleichende Analysen vorstellbar, die gezielt nach berufs- und instrumentenspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden suchen. Denkbar wäre auch ein quantitativer Ansatz, der auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse per Fragebogen gezielt auf etwaige Besonderheiten im Umgang mit verschiedenen Instrumenten im Musikunterricht eingeht.

Gleichfalls eignen sich die erhobenen Daten, die dazu unter Umständen in geringem Maße erweitert werden müssten, zur Beantwortung bzw. Diskussion der folgenden Forschungsfragen:

- Welche basalen Kompetenzen sind in welchem Ausmaß zur gelingenden Bewältigung des Schulpraktischen Instrumentalspiels am Klavier oder an der Gitarre notwendig?
- Welche Unterschiede zeigen sich zwischen Liedbegleitsituationen im schulischen Kontext und in weiteren Kontexten?

Neben möglichen Implikationen auf weitere Forschungsarbeiten kann die Arbeit möglicherweise Impulse zu einer angepassten Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen in der universitären bzw. hochschulischen Ausbildung geben. So konnte festgestellt werden, dass die flexible und adaptive situationsgerechte Anwendung von musikpraktisch-künstlerischen, kognitiven und perzeptiven Kompetenzfacetten Routinen erfordert, die nur durch kontinuierliche Übung

aufgebaut werden können. Diese Übung kann zwar einerseits im schulischen Kontext im Zuge des Referendariats oder weiterer schulischer oder zumindest schulähnlicher Erfahrung (wie z. B. die Anleitung eines Ensembles) stattfinden. Im Sinne einer Vorentlastung und schrittweisen Annäherung an die berufliche Praxis (vgl. Grossman et al., 2009) wäre es aber zumindest eine Überlegung wert, im Zuge des Studiums gezielte Übungsphasen zu integrieren, um eben solche Routinen und Handlungsweisen, sowie den Umgang bzw. Einbezug von Adaptivität im tatsächlichen Handlungsvollzug mit heterogenen musizierenden Gruppen zu erwerben. Denkbar wären hier beispielsweise Rollenspiele, spezifische Vortrags- und Konzertformate oder gezielte Gruppenkurse, die nicht den Aufbau von spielpraktischen Kompetenzen zum Ziel haben, sondern – vom eigenen Musizieren ausgehend – gezielt und ergänzend leitende Tätigkeiten einschließlich eines elementaren Dirigats erfordern.

Literaturverzeichnis

- Abelein, R. & Tenni, J. (2014). *Liedbegleitung und Klavierimprovisation. Stilischer Songs begleiten – passend Melodien harmonisieren – kreativ über Akkordfolgen improvisieren*. Helbling.
- Bähr, J. (2005). Klassenmusizieren. In Jank, W. (Hrsg.), *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 159–167). Cornelsen.
- Bastian, H. G. (1995). Studien- und Berufsmotivation von Musiklehrerstudentinnen und -studenten: Ergebnisse einer Befragung in den alten und neuen Bundesländern. In N. Knolle & T. Ott (Hrsg.), *Gegenwartsfragen der Musikpädagogik (5). Zur Professionalisierung von Musiklehrern: Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern* (S. 91–154). Schott.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (9)*, 469–520. Springer VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. Baumert, J. (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. (S. 277–337). Springer VS.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–25). Waxmann.
- Bialek, W. (2012). Schulpraktisches Klavierspiel. Bestandsaufnahme der Ausbildung in Niedersachsen – bundesweiter Stichprobenvergleich – Ausblick. In R.-D. Kraemer, (Hrsg.), *Forum Musikpädagogik. Augsburger Schriften (110)*. Wißner.
- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 7–24). Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J. (2015a). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 3–13.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015b). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (3), 310–327.

- Blum, R. (2019). Klavierpraxis. Aspekte eines integrativen Künstlerischen Hauptfachs. In R. Blum & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik (1)* (S. 25–46). Waxmann.
- Blum, R. (2021). Klavierpraxis. Aspekte eines integrativen Künstlerischen Hauptfachs. In R. Blum & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis und Selbstbegleitetes Singen. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik (3)* (S. 19–34). Waxmann.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung (2. Auflage)*. VS.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber-Psychologie-Forschung.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, C. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Ser. 1, Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Hogrefe.
- Brunner, G. (2006). (Nach-)Qualifizierung von Musiklehrern – Modell Bayern. In M. Fuchs & G. Brunner (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht* (S. 203–212).
- Busch, B. & Metzger, B. (2016). Inhalte des Instrumentalunterrichts. In B. Busch, E. Altenmüller & M. Dartsch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 232–254). Breitkopf & Härtel.
- Connell, M. W., Sheridan, K. & Gardner, H. (2003). On abilities and domains. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (p.126–155). Cambridge university press.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (3. Auflage)*. Schule und Gesellschaft. (S. 89–120). Springer VS.
- Dartsch, M. (2018). Instrumentalspiel als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 302–310). UTB.
- Diedrich, M. (1998). *Semmelrock. Einführung in die Akkordbegleitung für Gitarre*. ConBrio.
- Edmondson W. J. & House, J. (Hrsg.) (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung (4., überarbeitete Auflage)*. Francke.
- Flick, U. (Hrsg.) (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (10. Auflage)*. Reinbek.
- Frank, Bernd (2007). *Klavierimprovisation. Liedbegleitung vom Choral bis zum Popsong. Eine stilistische Anleitung für die Praxis. Praktische Übungen, Aufgaben, Lösungen. 2 Bde*. Schott.
- Fuchs, M. (Hrsg.) (2015). Vorwort. In *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 6–8). Helbling.

- Fuchs, M. (Hrsg.) (2015). Ziele des Musikunterrichts. In *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 88–103). Helbling.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 37. Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Music Education and Educational Science* (S. 121–135). Waxmann.
- Görg, S. (2022). *Schulpraktisches Klavierspiel*. Abgerufen am 29.09.2022 von <http://www.stephan-goerg.de/html/klavierspiel.html>
- Gregory, D. & Belgrave, M. (2009). Identification of Requisite Skills for Guitar Accompaniment Proficiency. *Music Therapy Perspectives* (27), 97–102.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. (2009). Teaching Practice. A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100, <https://www.tcrecord.org/?ContentId=15018>.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (2) (S. 247 – 264). Schneider.
- Häcker, H. O. (2022). Fähigkeit. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 26.09.2024 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/faehigkeit>
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. LIT-Verl.
- Hammel, L. (2012). Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 237 – 255). Die Blaue Eule.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 197–207). UTB.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 77–93). Waxmann.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag.
- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet. *Unterricht verbessern – Schule entwickeln* (5. Auflage). Klett.
- Helms, S., Schneider, R., & Weber, R. (1994). *Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil*. Bosse.

- Henning, H. (2019). Die Kunst des Chorbegleitens – Klavierpraxis aus chorpädagogischer Perspektive. In R. Blum & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik (1)* (S. 101–110). Waxmann.
- Herbst, S. (2023). Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht. Begriff, Kompetenzbereiche und Perspektiven eines künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels. *üben & musizieren. Research*, 3, 23–62. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2023_herbst
- Herbst, S. & Düsterhaus, B. (2021). Musikpädagogisches Lernen in vernetzter Kooperation. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 197–220). Springer VS.
- Herbst, S. & Gosmann, P. (2022). Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht an musiklehrerbildenden Hochschulen und Universitäten in Nordrhein-Westfalen. In T. Erlach, T. Krettenauer, K. Oehl & B. Sauerwald (Hrsg.): *Musikland NRW. Identität, kulturelle Praxis, Traditionen. Dortmunder Schriften zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft (4)* (S. 147–166). LIT-Verlag.
- Heß, C. (2018). Klassenmusizieren in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung – Diskurse* (S. 306–308). UTB.
- Hettmann, M. (2022). Motivationale Aspekte mathematischer Lernprozesse. Eine Untersuchung zu professionellen Kompetenzen der Motivationsförderung im Mathematikunterricht. In *Bielefelder Schriften zur Didaktik der Mathematik (7)*. Springer Spektrum.
- Heuer, H. (2021). Fertigkeit. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 26.09.2024 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/fertigkeit>
- Hochschule für Musik Weimar (2021). *Ausschreibung 15. Bundeswettbewerb Schulpraktisches Klavierspiel GROTRIAN-STEINWEG 2022*. Abgerufen am 18.01.2022 von https://www.hfm-weimar.de/fileadmin/Veranstaltungen/Schupra/Schupra_Ausschr_22_web.pdf
- Hochstein, W. (1993). Schulpraktisches Klavierspiel – (k)ein Hauptfach? *MuB (2)*, 4.
- Jäger, Tilman (2008). *Praxis Klavierbegleitung: Bausteine für Lied, Folk, Pop und Jazz*. Schott.
- Jank, W. (1996). Schulmusik – ein Studium im Umbruch. In H. Jung (Hrsg.), *Mannheimer Hochschulschriften (2)*. Palatium.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 500–521.
- Kenner, S. (2021). Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. In D. Lange (Hrsg.), *Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung*. Springer VS.

- Kestenbergh, L. (1921). *Musikerziehung und Musikpflege*. Quelle & Meyer. Abgerufen am 04.02.2024 von <https://portal.dnb.de/bookviewer/view/1014775736>
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* (52/6), 876–903.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.03.2019*. Abgerufen am 25.09.2022 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003). *Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter. Beschluss der KMK vom 06.03.2003*. Abgerufen am 01.12.2022 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_03_06-RV-Musik-fuer-alle-Lehraemter.pdf
- Knigge, J. (2011). Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Empirische Forschung zur Musikpädagogik* (2). LIT.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-) Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Wissenschaftliche Musikpädagogik* (6) (S. 105–135). LIT.
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 60–98. Abgerufen am 12.02.2024 von <http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf>
- Kraler, C. (2019). Vorwort: Wohin führen „Klaviertheorie und traditioneller Musikunterricht?“. In R. Blum & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik* (1) (S. 7–10). Waxmann.
- Kranefeld, U. (Hrsg.) (2015). Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument. BMBF. In *Bildungsforschung* (41).
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Pankoke, C. (2016). Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht – Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven. *Beiträge empirischer Musikpädagogik/Bulletin of empirical music education research (b:em)*, 6(2). Abgerufen am 05.02.2024 von <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/125>
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage). (S. 241–261). Waxmann.

- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissens-test in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. (S. 9–66). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage)*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Auflage)*. Beltz Juventa.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–276). Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Beltz.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage)*. (S. 269–288). Springer.
- Langer, A. (2010). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–525). Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 21.11.2022 von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/musikunterricht-in-der-grundschule-all>
- Leiss, D. (2010). Adaptive Lehrerinterventionen beim mathematischen Modellieren – empirische Befunde einer vergleichenden Labor- und Unterrichtsstudie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31(2), 197–226.
- Maierhofer, L. (2003). *Highlights of Rock & Pop. Liederbuch. 88 Hits aus fünf Jahrzehnten Rock-Pop-Geschichte. Die Song Collection für den Musikunterricht*. Helbling.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Auflage)*. Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Westdt. Verl.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auflage) (S. 71–93). VS.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2015). *Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg (Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM) vom 27. April 2015*. Abgerufen am 01.12.2022 von https://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/akf/page/bsbawueprod.psml/screen/JWPDFScreen/filename/LehrRahmenV_BW.pdf
- Müllensiefen, D. & Hemming, J. (2018). Musikalische Fertigkeiten und ihre Messbarkeit. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 93–119). Hogrefe.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 583–614). Waxmann.
- Niebert, K. & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftlichen Forschung* (S. 121–132). Springer Spektrum.
- Niessen, A. (2007). Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. *Diskussion Musikpädagogik* (33), 30–40.
- Niessen, A. (2010). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen musikpädagogischer Theorien für den Musikunterricht. *AfS-Magazin* (30), 12–17.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3–33. Abgerufen am 14.02.2024 von <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>
- Ní Ríordáin, M., Paolucci, C. & Lyons, T. (2019). Teacher Professional Competence: What Can Be Learned About the Knowledge and Practices Needed for Teaching? In L. Hobbs & G. Törner (Hrsg.), *Examining the Phenomenon of „Teaching Out-of-field“*. *International Perspectives on Teaching as a Non-specialist* (p.129–149). Springer Singapore.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. In S. Nolda, E. Nuissl & R. Tippelt (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.
- Nimczik, O. (1998). Schulpraktisches Klavierspiel – ein wichtiges Fach in der Musiklehrerausbildung. *VDS-Information* (142, 12), 20.

- Oberhaus, L. (2015). Fächerübergreifender Unterricht – Musik in allen Fächern. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 330–341). Helbling.
- Pabst-Krueger, M. (2011). Musizieren mit Schulklassen im Mittelpunkt des Musikunterrichts. In J. Terhag & C. Richter (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven* (S. 21–28). Hildegard-Junker.
- Pabst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (5. Auflage)* (S. 158–168). Cornelsen Scriptor.
- Pabst-Krueger, M. (2017). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Fachdidaktik: Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 158–168). Cornelsen Scriptor.
- Perels F., Dörrenbäche-Ulrich, L., Landmann, M., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage)*. (S. 46–66). Springer.
- Pezenburg, M. (2018). Singen als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 294–301). Waxmann.
- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018a). Üben aus musikpsychologischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 268–274). Waxmann.
- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018b). Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation. In: A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 63–92). Hogrefe.
- Pöcksteiner, R. (2018). *...singen soll sie können. Musikalische Kompetenzen für die Primarstufe am Beispiel Singen und Gitarre*. kassel university press.
- Porsch, Raphaela (2016). Fachfremd unterrichten nach der Ausbildung: Wissen und Angestempfindungen angehender Lehrkräfte. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34(3), 394–409.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik/Bulletin of empirical music education research (b:em)* (12), 1–71.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M. Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 107–120). Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring & B. Hofmann (Hrsg.), *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption*

- von Professionswissenstest in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. (S. 243–289). Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 25, 497–518. Springer VS.
- Rath, S. (1980). *Liedbegleitung am Klavier. Vorschläge zur Improvisation für den Musikunterricht in der Schule*. Diesterweg.
- Redmann, B. (2005). Schulpraktisches Klavierspiel. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 225). Gustav Bosse.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 78–95). Die Blaue Eule.
- Schiemann, S. (2021). *Perspektiven zur Professionalisierung des Praktizierens. Fortbildung und Beratung für fachfremde Grundschul-Musiklehrpersonen*. Springer VS.
- Schneider, R. (2005). Klassenmusizieren. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 132–134). Gustav Bosse.
- Schwitalla, J. (2012). Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung (4. Auflage). *Grundlagen der Germanistik* (33). Schmidt.
- Seipel, B. (2013). Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiographie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden. In Hochschule für Musik und Tanz Köln (Hrsg.), *musicolonia* (12). Dohr.
- Sell, S. (2012). *Starthilfe Gitarre. Songs begleiten leicht gemacht; für allgemeinbildende Schulen*. Schott.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Stamm, S. (2017). *Klassenmusizieren im Praktikum. Kompetenzselbsteinschätzungen von Musiklehramtsstudierenden*. Dissertation. Universität Oldenburg.
- Steiner, J. (2012). *Klavierpraxis im Musikunterricht. Analysen zum Musizieren in Schulklassen*. Dissertation. Wißner.
- Steiner, J. (2019). Selbstbegleitetes Singen in der Schule. In R. Blum & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik* (1) (S. 85–100). Waxmann.
- Steiner, J. (2021). Selbstbegleitetes Singen als zentrale künstlerische Praxis im Musikunterricht. In R. Blum & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis Und Selbstbegleitetes Singen. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik* (3) (S. 35–48). Waxmann.

- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (2013). Änderung der Bekanntmachung über die Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen. In *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*. Abgerufen am 15.12.2021 von <https://www.verkuendung-bayern.de/files/kwmb/2013/23/kwmb-2013-23.pdf>
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2008). *Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I*. Abgerufen am 15.12.2020 von http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2009). *Basisqualifikation für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen*. Abgerufen a, 26.09.2024 von <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV162244/True>
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2.Auflage)* (S. 308–316). Waxmann.
- Uhl, N., Puffer, G. & Hofmann, B. (2021). Instruktionsvideos für Liedbegleitung: Kriterien eines digitalen Angebots für Grundschullehrkräfte. In E. Matthes, S. Siegel & T. Heiland (Hrsg.), *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. (S. 119–129). Klinkhardt.
- Ulrich, S. C. (2011). *Heterogenität und Leistungsverhalten erwachsener Lerner in einer musikalischen Ausbildungssituation. Eine explorative Studie zum Instrumentalen Gruppenunterricht im Schulpraktischen Klavierspiel*. Dissertation. Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
- Universität Augsburg (o.J.). *LeHet: Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität*. Abgerufen a, 12.10.2022 von <https://www.uni-augsburg.de/de/forschung/projekte/lehet/>
- Universität Augsburg (o.J.). *KomVok: Medial gestützte Förderung professioneller Kompetenzen im Bereich „Vokales Klassenmusizieren“*. Abgerufen am, 02.02.2024 von <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/musikpaedagogik/forschung/lehet-komvok/>
- Universität Augsburg (2017). *Prüfungsordnung der Universität Augsburg für die Modulprüfungen im Rahmen der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen und für die Lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge der Universität Augsburg. LPO-UA, vom 12.07.2017*. Abgerufen am 31.12.2020

von https://assets.uni-augsburg.de/media/filer_public/e8/8e/e88e3d63-62e1-4e41-947b-edcb6b311e1e/l-174-2-004.pdf

- Universität München (2018). *Curriculum Lehramt Musik*. Abgerufen am 02.02.2024 von https://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/studium_lehre/musikpraktischer-unterricht/schisp/index.html
- Universität Passau, Studienberatung (2020). *Informationen zum Studiengang Lehramt an Grundschulen*. Abgerufen am 23.11.2022 von <https://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/studium/infoschriften/LAGS.pdf>.
- Wagner, R. J. (2018). Schulpraktisches Klavierspiel und inklusives Musizieren im schulischen Kontext. *Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik*, 139–151.
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik - eine eigene musikalische Praxis und Kunst: Antrittsvorlesung in Leipzig am 8.01.2004, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik* (26), 4–17. Abgerufen am 03.12.2021 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-ds-1243593251425-00656>
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (p.45–65). Hogrefe.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in der Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *Leistungsmessungen in Schulen*, 17–31. Beltz.

Curricula

- Behörde für Schule und Berufsbildung der freien Hansestadt Hamburg (2011). *Bildungsplan Grundschule Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://www.hamburg.de/content-blob/2481814/a52150d8852ae5b41cc4eee05c4d38af/data/musik-gs.pdf>
- Behörde für Schule und Berufsbildung der freien Hansestadt Hamburg (2011). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I - Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://www.hamburg.de/content-blob/2373236/dc4318f01403c0f029c7eba7124a435d/data/musik-gym-seki.pdf>
- Hessisches Kultusministerium (o.J.). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe – Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kc_musik_prst_2011.pdf

Hessisches Kultusministerium (o.J.). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Realschule – Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_musik_realschule.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2016). *Bildungslehrplan der Grundschule – Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_MUS.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I – Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_MUS.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (o. J.). *Rahmenlehrplan Musik. Jahrgangsstufe 1 – 10*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (o.J.). *Rahmenlehrplan Grundschule Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Musik/rp-musik-gs.pdf

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2022). *Rahmenplan für die Orientierungsstufe. Regionale Schule/ Gesamtschule/ Gymnasium. Musik*. Abgerufen a, 18.11.2022 von https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Musik/RP_MUS_OS.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Lehrpläne Primarstufe Fach Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/288/ps_lp_mu_einzeldatei_2021_08_02.pdf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/53/rs_musik.pdf

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland Pfalz (2009). *Rahmenlehrplan Grundschule. Teillehrplan Musik*. Abgerufen a, 18.11.2022 von <https://lehrplaene.bildung-rp.de/no->

cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=GIVoAZQG%2FA%2BcCPyT3SkuEg%3D%3D

Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz (2017). *Lehrplan Musik für die Sekundarstufe I der Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen plus*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=u6R%2BQZeN1stSouKTHoFSbA%3D%3D

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019). *Fachlehrplan Grundschule Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_musik_01_08_2019.pdf

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019). *Fachlehrplan Sekundarschule Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/Anpassung/lp_sks_musik_01_08_2019.pdf

Ministerium für Bildung des Landes Saarland (2011). *Kernlehrplan Musik Grundschule*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Grundschule/GS_Kernlehrplan_Musik.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Saarland (2017). *Lehrplan Musik Gemeinschaftsschule. Jahrgangübergreifender Teil*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Musik/LP_Mu_GemS_Vorwort_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2018). *Fachanforderungen Musik. Primarstufe/Grundschule*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/musik.html?file=files/Fachanforderungen%20und%20Leitfäden/Primarstufe/Fachanforderungen/Fachanforderungen%20Musik%20Primarstufe%20%282018%29.pdf&cid=16994>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2015). *Fachanforderungen Musik. Allgemein bildende Schulen; Sekundarstufe I; Sekundarstufe II*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/musik.html?file=files/Fachanforderungen%20und%20Leitfäden/Sekundarstufe/Fachanforderungen/Fachanforderungen%20Musik%20Sekundarstufen%20%282015%29.pdf&cid=16995>

- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=12>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10. Hinweise zum langfristigen Umgang mit pandemiebedingten Lernrückständen*. Abgerufen a, 18.11.2022 von <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=390>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019). *Lehrplan Grundschule Musik*. Abgerufen am 19.11.2022 von <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?menuid=11746>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019). *Lehrplan Oberschule Musik*. Abgerufen am 19.11.2022 von <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?menuid=11746>
- Senat für Bildung und Wissenschaft der freien Hansestadt Bremen (2007). *Musik. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 -10*. Abgerufen a, 18.11.2022 von https://www.lis.2007bremen.de/sixcms/media.php/13/07-11-07_musik_gy.pdf
- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (Hrsg.) (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Abgerufen am 04.01.2021 von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>
- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (Hrsg.) (2016). *LehrplanPLUS Realschule. Lehrplan für die bayerische Realschule*. Abgerufen am 04.01.2021 von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/realschule>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010). *Lehrplan Musik, Grundschule*. Abgerufen a, 18.11.2022 von https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13960?dateiname=lp_gs_Mu_2010.pdf
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012). *Lehrplan Musik, Regelschule. Weiterentwickelter Lehrplan für den Erwerb des Haupt- und Realschulabschlusses*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/15762?dateiname=LP_RS_Musik_Endfassung_2012.pdf

Anhang

Anhang A: Übersicht der Lehrplan-und Bildungspläne-Durchsicht

Anhang B: Interviewleitfäden

Anhang C: Transkriptionsleitfaden

Anhang D: Kodierleitfaden

Auf Anfrage (per Mail an: nicolas.uhl-sonntag@uni-a.de) kann vom Autor Einsicht in die pseudonymisierten Transkripte gegeben werden.

Anhang A: Übersicht Lehr- und Bildungspläne

Bundesland	Dokument	Kompetenzbereiche
Baden-Württemberg	Bildungsplan der Grundschule, Musik (2016) ¹⁵⁰ Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Musik (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Musik gestalten</u> - Musik hören und verstehen - <u>Musik umsetzen</u>¹⁵¹ - <u>Musik gestalten und erleben</u> - Musik verstehen - Musik reflektieren
Bayern	LehrplanPLUS Grundschule (2014)/Realschule (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Musikpraxis</u>¹⁵² - Kulturelle Zusammenhänge - Ästhetische Erfahrungen - Musiktheorie
Berlin/ Brandenburg	Rahmenplan Grundschule Musik ¹⁵³ (o. J.) Rahmenlehrplan Musik. Jahrgangsstufe 1-10. (o. J.)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Musik erfinden, wiedergeben und gestalten</u> - Musik hören, verstehen und einordnen - <u>Musik umsetzen</u> - Wahrnehmen und deuten - <u>Gestalten und aufführen</u> - Reflektieren und kontextualisieren
Bremen	Rahmenplan Grundschule Musik (siehe Berlin)/ Bildungsplan Gymnasium (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Musik gestalten</u> - Musik hören und verstehen - Musik reflektieren
Hamburg	Bildungsplan Grundschule Musik (2011)/Gymnasium Sekundarstufe I (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Produktion</u> - Rezeption - Reflexion

¹⁵⁰ In schwarz sind Pläne und Kompetenzbereiche der Primarstufe dargestellt. Sollten sich die jeweiligen Kompetenzbereiche für die Sekundarstufe unterscheiden, sind diese in grau hinterlegt.

¹⁵¹ Die drei genannten inhaltsbezogenen Kompetenzen sind eng mit den prozessbezogenen Kompetenzen „Welt erleben und wahrnehmen“, „Welt erkunden und verstehen“, „Kommunizieren und sich verständigen“, „In der Welt handeln – Welt gestalten“ und „Reflektieren und sich positionieren“ verwoben.

¹⁵² Aufgeführt sind Gegenstandsbereiche im Kompetenzstrukturmodell, welche im Zusammenspiel mit den prozessbezogenen Kompetenzen agieren: „wahrnehmen und erleben“, „reflektieren und kommunizieren“, „gestalten und präsentieren“, „analysieren und einordnen“.

¹⁵³ Der Rahmenlehrplan Grundschule Musik wurde von den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern entwickelt und gilt in diesen Ländern, zudem auch in Bremen. Dementsprechend werden die inhaltlichen Ausführungen lediglich an einer Stelle, nämlich Berlin/Brandenburg, dargestellt.

Hessen	Kerncurriculum Primarstufe Musik (o. J.)/Sekundarstufe I – Realschule Musik (o. J.)	<ul style="list-style-type: none"> - Musik hören - <u>Musik machen</u> - <u>Musik umsetzen</u> - Musikkultur erschließen
Mecklenburg-Vorpommern	Rahmenplan Grundschule Musik (siehe Berlin)/Orientierungsstufe (2022)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Musik gestalten</u> - Musik hören - Musik verstehen
Niedersachsen	Kerncurriculum für die Grundschule (2006)/Gymnasium (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmen - <u>Gestalten</u> - Kulturhistorische Dimension - <u>Musik gestalten</u> - Musik hören und beschreiben, Musik untersuchen, Musik deuten
Nordrhein-Westfalen	Lehrplan für die Primarstufe (2021) Kernlehrplan für die Realschule Musik (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Musik machen und gestalten</u> - Musik hören und verstehen - <u>Musik umsetzen und darstellen</u> - <u>Produktion</u> - Rezeption - Reflexion
Rheinland-Pfalz	Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Musik (2009)/Lehrplan Musik für die Sekundarstufe I	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Singen</u> - <u>Instrumente spielen</u> - Bewegen und Tanzen - Hören/Erfassen/Reflektieren
Saarland	Kernlehrplan Musik Grundschule (2011)/Lehrplan Musik Gemeinschaftsschule (2017) (Erprobungsphase)	<ul style="list-style-type: none"> - Musik hören (und reflektieren)¹⁵⁴ - <u>Musik machen</u> - Musik und Bewegung (in Grundschule) - Musik verstehen (in Sek. I)¹⁵⁵
Sachsen-Anhalt	Fachlehrplan Grundschule Musik (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Singen</u> - <u>Musizieren mit Instrumenten</u> - Musik und Bewegung - Musik hören und reflektieren - Kreativer Umgang mit Musik - <u>Mit Stimme und Instrumenten musizieren</u>

¹⁵⁴ Musik hören und reflektieren findet sich in dieser Form lediglich im Lehrplan der Gemeinschaftsschule (Sek. I). Im Bereich der Primarstufe wird dieser lediglich als Musik hören angegeben.

¹⁵⁵ Analysieren, verklängen, sprechen, rhythmisieren, informieren, tanzen, singen, spielen.

	Fachlehrplan Sekundarschule Musik (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Musikalische Verlaufsstrukturen und Formen erfassen und anwenden - Musik im Wandel der Zeit verstehen - Musikkulturen der Welt entdecken - Musik im Medienkontext reflektieren und gestalten
Sachsen	Lehrplan Grundschule Musik (2004/2019)/Oberschule Musik (2004/2019)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Musik erfinden, wiedergeben und gestalten mit der Stimme</u> - <u>Musik erfinden, wiedergeben und gestalten mit Instrumenten</u> - <u>Musik umsetzen, verbinden und in Beziehung bringen</u> - Musik wahrnehmen, verstehen und deuten
Schleswig-Holstein	Fachanforderungen Musik Primarstufe/Grundschule (2018)/Allgemein bildende Schulen Sek. I (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Musik gestalten (Aktion, Transposition)</u> - Musik erschließen (Rezeption, Reflexion)
Thüringen	Lehrplan Grundschule (2010)/Haupt- und Realschule (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Musik gestalten und erleben</u> - Musik hören und verstehen - Musik sichtbar machen

Quellen:

Behörde für Schule und Berufsbildung der freien Hansestadt Hamburg (2011). *Bildungsplan Grundschule Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://www.hamburg.de/content-blob/2481814/a52150d8852ae5b41cc4eee05c4d38af/data/musik-gs.pdf>

Behörde für Schule und Berufsbildung der freien Hansestadt Hamburg (2011). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I - Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://www.hamburg.de/content-blob/2373236/dc4318f01403c0f029c7eba7124a435d/data/musik-gym-seki.pdf>

Hessisches Kultusministerium (o.J.). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe – Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kc_musik_prst_2011.pdf

- Hessisches Kultusministerium (o. J.). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Realschule – Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_musik_realschule.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2016). *Bildungslehrplan der Grundschule – Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_MUS.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I – Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_MUS.pdf
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (o.J.). *Rahmenlehrplan Musik. Jahrgangsstufe 1 – 10*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (o.J.). *Rahmenlehrplan Grundschule Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Musik/rp-musik-gs.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2022). *Rahmenplan für die Orientierungsstufe. Regionale Schule/ Gesamtschule/ Gymnasium. Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Musik/RP_MUS_OS.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Lehrpläne Primarstufe Fach Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/288/ps_lp_mu_einzeldatei_2021_08_02.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/53/rs_musik.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (2009). *Rahmenlehrplan Grundschule. Teillehrplan Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pits-

downloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=GIVoAZQG%2FA%2BcCPyT3SkuEg%3D%3D

Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz (2017). *Lehrplan Musik für die Sekundarstufe I der Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen plus*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=u6R%2BQZeN1stSouKTHoFSbA%3D%3D

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019). *Fachlehrplan Grundschule Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_musik_01_08_2019.pdf

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019). *Fachlehrplan Sekundarschule Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/Anpassung/lp_sks_musik_01_08_2019.pdf

Ministerium für Bildung des Landes Saarland (2011). *Kernlehrplan Musik Grundschule*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Grundschule/GS_Kernlehrplan_Musik.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Saarland (2017). *Lehrplan Musik Gemeinschaftsschule. Jahrgangübergreifender Teil*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Musik/LP_Mu_GemS_Vorwort_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2018). *Fachanforderungen Musik. Primarstufe/Grundschule*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/musik.html?file=files/Fachanforderungen%20und%20Leitfäden/Primarstufe/Fachanforderungen/Fachanforderungen%20Musik%20Primarstufe%20%282018%29.pdf&cid=16994>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2015). *Fachanforderungen Musik. Allgemein bildende Schulen; Sekundarstufe I; Sekundarstufe II*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/musik.html?file=files/Fachanforderungen%20und%20Leitfäden/Sekundarstufe/Fachanforderungen/Fachanforderungen%20Musik%20Sekundarstufen%20%282015%29.pdf&cid=16995>

- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Musik*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=12>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10. Hinweise zum langfristigen Umgang mit pandemiebedingten Lernrückständen*. Abgerufen am 18.11.2022 von <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=390>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019). *Lehrplan Grundschule Musik*. Abgerufen am 19.11.2022 von <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?menuid=11746>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019). *Lehrplan Oberschule Musik*. Abgerufen am 19.11.2022 von <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?menuid=11746>
- Senat für Bildung und Wissenschaft der freien Hansestadt Bremen (2007). *Musik. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 -10*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.lis.2007bremen.de/sixcms/media.php/13/07-11-07_musik_gy.pdf
- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (Hrsg.) (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Abgerufen am 04.01.2021 von <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/schulart/grundschule>
- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (Hrsg.) (2016). *LehrplanPLUS Realschule. Lehrplan für die bayerische Realschule*. Abgerufen am 04.01.2021 von <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/schulart/realschule>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010). *Lehrplan Musik, Grundschule*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13960?dateiname=lp_gs_Mu_2010.pdf
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012). *Lehrplan Musik, Regelschule. Weiterentwickelter Lehrplan für den Erwerb des Haupt- und Realschulabschlusses*. Abgerufen am 18.11.2022 von https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/15762?dateiname=LP_RS_Musik_Endfassung_2012.pdf

Anhang B: Interviewleitfäden

a) Interviewleitfaden für Lehrkräfte

Interviewleitfaden Lehrkraft an _____ in

A Biografischer Einstieg (Demograf. & persönl. Haltung)

Lieber/r _____, vielen Dank für Ihre Bereitschaft für dieses Interview!

Was machen Sie beruflich? Würden Sie kurz Ihren beruflichen Werdegang skizzieren?

Auf Ihren Werdegang bezogen, wie und wann wurde die Gitarre Teil ihres Lebens?

Da ich mich vor allem für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit der Gitarre interessiere:

Wie und wann wurde Liedbegleitung Teil Ihres (beruflichen/musikalischen) Lebens?

Welche/s Instrument/e benutzen Sie meistens im Schulalltag zur Liedbegleitung? Warum?

Welches Begleitinstrument ist Ihr primäres Schupra-Instrument?

(Sie sagen, dass Sie mehrere Instrumente benutzen. In welchen Situationen entscheiden Sie sich explizit für die Gitarre? Warum?)

Was glauben Sie, was muss man zur Liedbegleitung mit Gitarre unbedingt können, was ist dabei wichtig?

B Typische Liedbegleitungs-Situationen in der Schule

Wie sieht bei Ihnen eine typische Unterrichtsstunde mit Liedbegleitung (u.a.) mit der Gitarre aus? Wie machen Sie das?

- *Was wollen Sie für Ergebnisse erreichen?*
- *Wie gehen Sie mit dem um, was von den Schüler*innen kommt? (Wahrnehmung)*

Welche Rolle spielt für Sie beim Liedbegleiten das Singen?

- *Bringt das Singen besondere Herausforderungen mit sich? (Mit der Klasse? Spieltechnisch?)*
- *Wie kann man durch die Liedbegleitung den Gesang unterstützen?*

Was sind für Sie Besonderheiten beim Liedbegleiten in der Schule?

Auch im Vergleich mit anderen begleiteten Singe-Situationen, wie z.B. in der Kirche oder ganz klischeehaft beim Lagerfeuer?

Welche Herausforderungen und auch Chancen bringt die Liedbegleitung mit der Gitarre im Musikunterricht mit sich? (Aus organisatorischer/ spieltechnischer/ vokaler/ ... Sicht, mit Beispielen!)

Kommt die Gitarre auch außerhalb der Liedbegleitung im Unterricht zum Einsatz? Nutzen Sie Ihr Instrument im Musikunterricht auch in einem anderen Kontext als der Liedbegleitung?

C Vorbereitung/Lernen/ Hilfsmittel/ Fortbildungen/Materialien/ Netzwerke

Wie bereiten Sie sich selbst auf eine typische Liedbegleitungs-Situation in der Schule vor?

- *Bei mehreren Instrumenten: Gibt es dabei Unterschiede?*
- *Welche Lehrmaterialien benutzen Sie? (Internet, Buch, ...)*
- *Besuchen Sie Fort-/ Weiterbildungen? Welcher Fokus?*
- *Gibt es Unterschiede zu „privaten“ Musizier-Situationen*

D Verallgemeinerung/ Zusammenfassung

Erinnern wir uns einmal an Ihre Ausbildung im Studium, oder auch im Referendariat zurück: Was war dabei – mit Blick auf das schulpraktische Instrumentalspiel – hilfreich?

Und was hat Ihnen, vor allem auch im Nachhinein betrachtet, gefehlt?

- *Welchen Stellenwert hatte bzw. hat Schupra oder besser Liedbegleitung für Sie in der Ausbildung und im Job?*

Machen wir mal ein kleines Gedankenexperiment:

*Wenn Sie ein*e fachfremd unterrichtende*r Kolleg*in fragt, ob Sie Tipps zur Liedbegleitung mit der Gitarre geben könnten (z.B. in Hinblick auf Lernen, weil sie das neu machen muss...), was würden Sie aufgrund Ihrer musikalischen Expertise und Lehrerfahrung weitergeben?*

- *Was sind absolut notwendige Basics? Worauf muss man besonders achten? Womit anfangen?*
- *Und etwas extremer: Was glauben Sie, was braucht jemand, der/die dazu noch gar nichts gemacht hat?*

Was würden Sie sagen: Worauf sollen wir, die Universitätsseite, bei der Ausbildung von Studierenden besonders achten?

Fehlt Ihnen noch etwas? Möchtest du dich noch zu etwas äußern?

Interview geführt mit: _____

Interview geführt von: _____

Datum: _____

Ort: _____

Anmerkungen:

b) Interviewleitfaden für Dozent*innen für Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre

Interviewleitfaden Dozent*in für Schulpraktisches Instrumentalspiel in

A Biografisch / Eigener Werdegang

Liebe/r _____, vielen Dank für deine Bereitschaft, hier Rede und Antwort zu stehen!

Da mich ja vor allem das Schulpraktische Instrumentalspiel bzw. die Liedbegleitung mit der Gitarre interessieren:

Auf deinen eigenen Werdegang bezogen, wie und wann wurde Liedbegleitung Teil deines (beruflichen/musikalischen Lebens)?

Wie kamst du dazu, hier (oder überhaupt) Schupra zu unterrichten?

In welchen Unterrichtsform(en) unterrichtest Du? (Beispiele) (Chancen und Nachteile)

Gibt es für dich Besonderheiten beim Liedbegleiten in der Schule, vor allem im Vergleich mit anderen Situationen? (Kirche, Bühne, Band, Lagerfeuer)

B Typischer Unterricht -> Fortgeschrittene vs. Anfänger; wichtige Fähigkeiten, Üben Unterricht

Wenn wir uns nun mal eine typische Schupra-Stunde vorstellen, was machst du da, wie gehst du dabei vor?

- *Was möchtest du deinen Studierenden vermitteln?*
- *Was brauchen die Studierenden?*
- *Was sind Basics? Was muss man dazu unbedingt können? & Worauf besonders achten?*
- *Welche Rolle spielt der Gesang für dich dabei?*
- *Und gibt es da Unterschiede zwischen Anfänger*innen und Fortgeschrittenen?*

Wenn wir jetzt den Fokus ein wenig verschieben und uns nun eine*n blutige*n Anfänger*in vorstellen, welche*r bei dir neu im Unterricht ist: Was würdest Du zu Beginn gezielt fokussieren? Und warum? (Motorik/Rhythmik/Harmonik/...)

Was sind (vor allem bei Anfänger*innen) typische Schwierigkeiten und Fehler beim Gitarrenspiel, vor allem in Bezug auf die Liedbegleitung? (mögliche Lösungsansätze, Basics)

Und was glauben Sie: wie übt ein Anfänger? Vielleicht können wir hier auch kurz abgrenzen zwischen totalen Anfänger*innen und Musik-Studierenden, die nur auf dem Gebiet der Gitarre bzw. in Schupra Anfänger*innen sind.

Tipps dazu?

C eigene Vorbereitung / eigene Fortbildung

Welche Materialien verwendest du in deinem Unterricht?

- Materialien: Worauf achten?
- selbst erstellen?
- Konzepte für AnfängerInnen? Vs. Fortgeschrittene

Wie bereitest du dich selbst auf Schupra-Einheiten vor?

Wie bereitest du dich auf eigene musikalische Liedbegleitungs-Einheiten vor?

D Zusammenfassung, Verallgemeinerung

- Wie schätzt du aus deiner Perspektive den Stellenwert von Schupra in der Ausbildung von angehenden Musiklehrkräften ein? Was glaubst du, wie wichtig Schupra für Studierende ist?

Warum?

- Wenn du jetzt nochmals zusammenfassend und in kürze für dich die Grundlagen der Liedbegleitung mit der Gitarre benennen solltest, was würdest du sagen
- Und abschließend: Gibt es für dich einen Unterschied zwischen Liedbegleitung und Schulpraktischem Instrumentalspiel? Falls ja, wo?

Fehlt dir noch etwas? Möchtest du dich noch zu etwas äußern?

Interview geführt mit: _____

Interview geführt von: _____

Datum: _____

Ort: _____

Anmerkungen:

c) Kombiniertes Interviewleitfaden

Combi-Interviewleitfaden Lehrkraft an _____ in

A Biografischer Einstieg (Demograf. & persönl. Haltung)

Lieber/r _____, vielen Dank für deine Bereitschaft für dieses Interview!

Da ich mich vor allem für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit der Gitarre bzw. die Liedbegleitung mit der Gitarre in der Schule interessieren:

Auf deinen Werdegang bezogen, wie und wann hatten Sie/ hattest du mit der Gitarre zu tun?

Wie wurde Liedbegleitung Teil deines (beruflichen oder musikalischen) Lebens?

- Wie kamst du dazu, Schupra zu unterrichten? In welchen Unterrichtsformen?

Welche/s Instrument/e benutzt du meistens im Schulalltag zur Liedbegleitung? Warum?

Welches Begleitinstrument ist in der Schule dein primäres Schupra-Instrument?

(Du sagst, dass du mehrere Instrumente benutzt. In welchen Situationen entscheidest du dich explizit für die Gitarre? Warum?)

B Typische Liedbegleitungs-Situationen in der Schule

Was glaubst du, was muss man zur Liedbegleitung mit Gitarre in der Schule unbedingt können, was ist wichtig?

- Was sind grundlegende Basics?
- Was muss man dazu unbedingt können? & Worauf besonders achten?
- Was sind (vor allem bei Anfänger*innen) typische Schwierigkeiten und Fehler beim Gitarrenspiel, vor allem in Bezug auf die Liedbegleitung? (mögliche Lösungsansätze, Basics)

Wie sieht bei Dir eine typische Unterrichtsstunde mit Liedbegleitung (u.a.) mit der Gitarre aus? Wie machst Du das?

- *Was willst du für Ergebnisse erreichen?*
- *Wie gehst du mit dem um, was von den Schüler*innen kommt? (Wahrnehmung)*

Welche Rolle spielt für Sie beim Liedbegleiten das Singen?

- *Bringt das Singen besondere Herausforderungen mit sich? (Mit der Klasse? Spieltechnisch?)*
- *Wie kann man durch die Liedbegleitung den Gesang unterstützen?*

*Was sind für dich Besonderheiten beim Liedbegleiten **in der Schule**?*

Auch im Vergleich mit anderen begleiteten Singe-Situationen, wie z.B. in der Kirche oder ganz klischeehaft beim Lagerfeuer?

Welche Herausforderungen und auch Chancen bringt die Liedbegleitung mit der Gitarre im Musikunterricht mit sich? (Aus organisatorischer/ spieltechnischer/ vokaler/ ... Sicht, mit Beispielen!)

Kommt die Gitarre auch außerhalb der Liedbegleitung im Unterricht zum Einsatz? Nutzt du dein Instrument im Musikunterricht auch in einem anderen Kontext als der Liedbegleitung?

C Vorbereitung/Lernen/ Hilfsmittel/ Fortbildungen/Materialien/ Netzwerke

Wie bereitest du dich selbst auf eine typische Liedbegleitungs-Situation in der Schule vor?

- *Bei mehreren Instrumenten: Gibt es Unterschiede?*
- *Welche Lehrmaterialien benutzt du? (Internet, Buch, ...)*
- *Besuchst du Fort-/ Weiterbildungen? Welcher Fokus?*
- *Gibt es Unterschiede zu „privaten“ Musizier-Situationen?*

D Verallgemeinerung/ Zusammenfassung

Erinnern wir uns einmal an deine Ausbildung im Studium, oder auch im Referendariat zurück: Was war dabei – mit Blick auf das schulpraktische Instrumentalspiel – hilfreich?

Und was hat dir, vor allem auch im Nachhinein betrachtet, gefehlt?

Anders gefragt, bzw. aus einem anderen Blickwinkel: Was möchtest du in deinem eignen Schupra-Unterricht besonders betonen?

- *Welchen Stellenwert hatte bzw. hat Schupra oder besser Liedbegleitung für dich in der Ausbildung und im Job?*
- *Wie schätzt du aus deiner Perspektive den Stellenwert von Schupra in der Ausbildung von angehenden Musiklehrkräften ein? Was glaubst du, wie wichtig Schupra für Studierende ist?*
Warum?

Machen wir mal ein kleines Gedankenexperiment:

*Wenn dich ein*e fachfremd unterrichtende*r Kolleg*in fragt, ob du Tipps zur Liedbegleitung mit der Gitarre geben könnten (z.B. in Hinblick auf Lernen, weil sie das neu machen muss...), was würdest du aufgrund deiner musikalischen Expertise und Lehrerfahrung weitergeben?*

- *Was sind absolut notwendige Basics? Worauf muss man besonders achten? Womit anfangen?*
- *Und etwas radikaler: Was glauben Sie, was braucht jemand, der/die dazu noch gar nichts gemacht hat?*

Was würdest du sagen: Worauf sollen wir, die Universitätsseite, bei der Ausbildung von Studierenden besonders achten?

- *Und abschließend: Gibt es für dich einen Unterschied zwischen Liedbegleitung und Schulpraktischem Instrumentalspiel? Falls ja, wo?*

Fehlt dir noch etwas? Möchtest du dich noch zu etwas äußern?

Interview geführt mit: _____

Interview geführt von: _____

Datum: _____

Ort: _____

Anmerkungen:

Anhang C: Transkriptionsleitfaden

Universität Augsburg, Lehrstuhl für Musikpädagogik

Nicolas Uhl-Sonntag (nicolas.uhl-sonntag@phil.uni-augsburg.de)

Transkriptionsleitfaden, Stand: 10.06.2022

Allgemeine Regeln für die Übertragung:

- Bereinigung von Dialektfärbung, möglichst genaue Übertragung ins Hochdeutsche; Stilglättung unter Beibehaltung des alltagsnahen Sprachstils
- Behebung von „normalen“ Satzbaufehlern der gesprochenen Sprache (vgl. Schwitalla, 2012)
- Interpunktion nach Sprachmelodie und -fluss
- Bestätigende Lautäußerungen des Interviewers werden nur transkribiert, wenn der Redefluss der befragten Person unterbrochen wird (mhm, aha, ja, etc.)
- Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert, ebenso nach längeren Sprechpausen (min. 15 Sek.) oder bei inhaltlich klar erkennbaren neuen Abschnitten

Anonymisierung:

- Hinweise auf Orte werden durch Platzhalter (z.B. „A.stadt“ für Augsburg)
- Namen von erwähnten Personen werden durch Initialen ersetzt
- Die Anonymisierung der am Gespräch Beteiligten erfolgt durch den ausgeübten Beruf sowie Nummerierung der Interviews (bei Lehrkräften durch zusätzliche Ergänzung der Schulart):
Beispiel Doz01 bzw. LK01GS
- Pronomen, welche auf Proband*innen schließen können werden mit Bezug auf *die Lehrkraft* grundsätzlich in der weiblichen Form geführt (sie/ihr)
- Die interviewende Person wird mit I bezeichnet

Sonderzeichen:

- () kurze Pause oder kurzes Füllwort („Äh“)
- (...) längere Pause <= 3 Sekunden, Anzahl der Punkte = Dauer
- (15) längere Pause <3 Sekunden, Ziffer = Dauer
- Betonung Unterstreichungen von auffälligen Betonungen oder Hervorhebungen
- (seufzen) nichtsprachliche Vorgänge (Sprechweise, Tonfall, lachen, ...)
- (Transkript) Klammern grenzen unsichere Transkription ein, Vermutung der/des Transkribierenden
- (unv.) Kennzeichnung unverständlicher Passagen oder Worte
- Wort- Bindestrich signalisiert Wort- oder Satzabbruch
- [...] Auslassung (thematisch unerheblich)
- [*kursiv*] Ergänzungen (zum Verständnis), auf Grundlage von Kontext

Literatur:

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage)* (S. 164 ff.). Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Auflage)*. Beltz.
- Langer, A. (2010). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–525). Juventa.
- Schwitalla, J. (2012). Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung (4. Auflage). In *Grundlagen der Germanistik* (33). Schmidt.

Anhang D: Kodierleitfaden

Informationen für Kodierende

Kategoriensystem zur Forschungsarbeit „Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre“

Hierarchisches Kategoriensystem: Haupt- (bzw. Ober-) und Subkategorien

Forschungsfragen:

1. Welche **Anforderungen** stellen sich beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit der Gitarre an die Lehrkraft?
2. Wie lassen sich entsprechende **professionelle Kompetenzen modellieren**?

Ziele der Arbeit:

- Identifikation von (Mindest-)Anforderungen bzw. Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre
- Einbezug der Gitarre in Forschungsdiskurs
- Kompetenztheoretische Modellierung

Vorgehen:

- Initiierende Textarbeit
- Hauptkategorien entwickeln: deduktiv
- Daten mit Hauptkategorien kodieren
- Daten mit Subkategorien kodieren
- Daten ergänzend induktiv codieren, um Subkategorien bilden
- Aus induktiven Kodierungen und deduktiven Kategorien ein Kategoriensystem entwickeln
- Case-summaries überarbeiten
- Analysen: Zusammenhänge zwischen Kategorien; Fallvergleiche; Visualisierungen

Oberkategorien (Ursprung):

- A) Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen, entnommen aus Literatur (u. a. Puffer, 2021)
- B) Kognitive Kompetenzen (u. a. Blömeke)
- C) Perzeptive Kompetenzen (Literatur)
- D) Motivationale und volitionale Merkmale (Ergänzung nach Datenanalyse der Pre-Tests)
- E) Adaptivität
- F) Sonstiges (als Sammelbecken)

Was ist zu tun?

- Immer zentral sind meine Forschungsfragen:
 - o Welche **Anforderungen** stellen sich beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit der Gitarre an die Lehrkraft?
 - o Welche **Kompetenzen** sind zur erfolgreichen Bewältigung des Schulpraktischen Instrumentalspiels **notwendig**?
- Texte lesen und in Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen abwägen: passt die jeweilige Textstelle dazu? Erfüllt diese die Kriterien, dann in der jeweiligen Farbe markieren.
- Markierungen bitte immer in Sinnzusammenhängen, also so, dass die Aussage auch ohne Zusammenhang verständlich ist.
- Text-Stellen können mehrfach codiert werden, das ist grundsätzlich kein Problem.
- Es geht nicht um richtig oder falsch: Wenn du die Stelle mit einem Code markierst und das begründen könntest, dann ist das so in Ordnung.
- Es müssen nicht alle Absätze codiert werden! Manches gibt einfach nichts her.
- Falls du dir unsicher bist, einfach zuordnen und einen Kommentar/ein Memo dazu schreiben
- Im Anschluss gehen wir einzelne Stellen durch und besprechen diese.
- Bei Fragen oder Unsicherheiten jederzeit melden (telefonsich oder per Mail)!

a) Hauptkategorien

Name der Kategorie:	Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von musikpraktisch-künstlerischen Handlungen oder Fähig- und Fertigkeiten zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über vokale Fertigkeiten, instrumentale Spielfertigkeiten an der Gitarre oder an weiteren Instrumenten, sowie der Koordination dieser verschiedenen musikpraktisch-künstlerischen (Spiel-)Handlungen etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Also besonders darauf achten, rhythmisch sauber zu spielen, schon auch stilgerecht, sauber, sauber vorsingen. Ja genau. Ich glaube, dass ist das Wichtigste.“ (Doz01, 18)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf reine Wissensbestände beziehen, diese werden der Kategorie <i>kognitive Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf die Wahrnehmung verschiedener Aspekte beziehen, diese werden der Kategorie <i>perzeptive Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen neben musikpraktisch-künstlerischen Aspekten auf adaptive Anpassungen beziehen, diese werden auch der Kategorie <i>Adaptivität</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Kognitive Kompetenzen
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von für Schulpraktisches Instrumentalspiel relevanten Wissensbeständen zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über Fachwissen oder fachdidaktische Wissensbestände mit Bezug zur schulischen Musikpraxis etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Ich war immer bei der ganzen Theorie, Analyse und Tonsetz und habe halt dann erst gegen Ende vom Examen gemerkt oder beim Examen gemerkt, als ich meine Songauswahl für die Schupralieder getroffen habe gemerkt, ja, welche Lieder kann ich denn eigentlich überhaupt mit Schülern machen?“ (LK02RS, 88)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf musikpraktisch-künstlerische Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte der Wahrnehmung oder des Hörens beziehen, diese Aussagen werden <i>perzeptiven Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf adaptive Anpassungen, beispielsweise im Sinne einer Anleitung beziehen, diese werden auch der Kategorie <i>Adaptivität</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Perzeptive Kompetenzen
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte der Wahrnehmung zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel Aussagen über die eigene Hörfähigkeit, das Wahrnehmen von visuellen oder auditiven Reizen etc.
Beispiele für Anwendungen:	„aber auch zu wissen, genau hinzuhören: Mensch was könnte jetzt noch besser werden, ist jetzt schon Ende oder geht noch was?“ (LK06GY)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf tatsächliche Spiel- oder Musizierhandlungen beziehen, diese werden <i>musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissensbestände beziehen, diese werden <i>kognitiven Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Wahrnehmungen beziehen, aber gleich adaptive oder methodische Konsequenzen vorgeschlagen werden, diese werden auch <i>Adaptivität</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Motivationale und volitionale Merkmale
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die motivationale oder volitionale Aspekte bei Lehrkräften beinhalten
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel Aussagen über Enthusiasmus von Lehrkräften oder zur selbstgesteuerten Weiterbildung etc.
Beispiele für Anwendungen:	„die war ja also damals Anfang 50 und hat da erst quasi mit der Gitarre damals erst angefangen und sie hat immer wieder sehr begeistert erzählt, dass es völlig ausreicht auch einfach nur bei irgendwelchen Liedern Viertel zu spielen, die Akkorde so einigermaßen hörbar zu machen und dann dazu zu singen und das allein hat die Kinder offensichtlich schon so sehr begeistert, dass das, ja, eine ganz andere Form des Unterrichtens war oder dass sie quasi in ihrem Unterricht nochmals eine ganz andere Ebene aufrufen konnte.“ (Doz02, 34)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf Wissensbestände beziehen, diese werden <i>kognitive Kompetenzen</i> zugeordnet - Aussagen zwar emotionale Inhalte haben, die musikpraktische Handlung aber im Zentrum der Aussage steht, diese werden <i>musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Adaptivität
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die adaptive (unmittelbare) Reaktionen oder Flexibilität im musikpraktischen Handeln zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel Aussagen über methodische Umsetzungen, reagieren auf Impulse, spontanen anleitenden Aktionen etc.
Beispiele für Anwendungen:	<p>„auf jeden Fall ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Begleitung das Musizieren mit den Kindern, das Singen mit den Kindern unterstützt und dann entsprechend die Sachen anpassen. Das, finde ich, ist wichtig.“ (LK01GY, 19)</p> <p>„Die Organisation, wenn man mit Instrumenten, mit Kindern etwas macht, ja klar, ist auf jeden Fall ein Unterschied, ob ich jetzt nur ein Instrument spiele oder man ()“ (LK05GS, 78)</p>
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	<p>Die Kategorie wird nicht codiert, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf reine musikpraktische Spielhandlungen beziehen, diese werden <i>musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf reine Wissensbestände beziehen, diese werden <i>kognitive Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte der Ensembleleitung beziehen, diese werden <i>musikleitende Kompetenzen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Sonstiges
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die für die leitenden Forschungsfragen relevant erscheinen könnten, jedoch keiner anderen Kategorie zugeordnet werden kann
Anwendung der Kategorie:	-
Beispiele für Anwendungen:	-
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - Aussagen einer anderen Kategorie zugeordnet werden können

b) Subkategorien - Übersicht

Hauptkategorien	Subkategorien
A) Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre¹⁵⁶ <ul style="list-style-type: none"> • Spieltechnik¹⁵⁷ <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grifftechnik¹⁵⁸ ▪ Schlag- bzw. Zupftechnik ▪ Verbindung beider Hände • Haltung • Hilfsmittel - Vokale Fertigkeiten - Anleitende Fähig- und Fertigkeiten - Instrumentale und vokale Koordination - Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten - Typische Schwierigkeiten und Fehler
B) Kognitive Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Didaktisch-methodisches Wissen - Wissen um Stilistik und Repertoire - Musiktheoretisches Wissen - Gitarrenspezifisches Wissen - Stimmphysiologisches Wissen
C) Perzeptive Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Analytisches Wahrnehmen
D) Motivationale und volitionale Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Enthusiasmus - Volition
E) Adaptivität	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptives Musizieren - Adaptives Anleiten
F) Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> - Überzeugungen - Stellenwert von Schulpraktischem Instrumentalspiel

¹⁵⁶ Subkategorien erster Ordnung.

¹⁵⁷ Subkategorien zweiter Ordnung

¹⁵⁸ Subkategorien dritter Ordnung

Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen – Subkategorien

Musikpraktisch-künstlerische Subkategorien erster Ordnung

Name der Kategorie:	Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von instrumentalen Handlungen sowie der allgemeinen Spieltechnik an der Gitarre zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über instrumentale Spieltechniken, Voraussetzungen, Schwierigkeiten, Unabhängigkeit von linker und rechter Hand etc.
Beispiele für Anwendungen:	<p>„von den Begleitungen, ja, richtige Akkorde. Erstmal richtige Töne spielen können und aber was, worauf ich auch meinen Fokus leg, ist Rhythmus zu halten“ (Doz01, 12)</p> <p>„wenn man dann C-Dur mit dem ersten und dem zweiten Finger hätte, dann ist zu A-moll auch nicht mehr weit. Oder A-moll7 und da kommt man schon ziemlich weit. E-moll, mit generell ein Akkord mit dem ich beginnen würde. Ja, genau. Oder dann eben, dass es auf zwei () Stücke, wo es auf zwei Akkorde rausläuft, nämlich E-Dur und A-Dur. Also, wo ich mir dann vielleicht die Dominante spare, weil H7 oder H-Dur nicht leicht ist und da vereinfachte Form, zumindest meines Wissens jetzt nicht möglich ist.“ (LK06GY, 124)</p>
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	<p>Die Kategorie wird nicht codiert, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an anderen Instrumenten als der Gitarre beziehen: <i>Spiel-fertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination von Gesang und Instrumental-spiel</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Vokale Fertigkeiten
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von vokalen Handlungen oder Performances zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über gesangliche Schwierigkeiten, Techniken, Intonation etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Singen, auf jeden Fall sauber singen können. Aussprache, Intonation muss stimmen“ (Doz1, 12)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre</i> oder <i>Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über vokale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden der kognitiven Subkategorie <i>stimmphysiologisches Wissen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Instrumentale und vokale Koordination
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von gleichzeitigen vokalen und instrumentalen Handlungen zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über die Koordination, Balance und Unabhängigkeit von Spiel und Gesang etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Ich muss halt schauen, dass es nicht zu schwer ist, kann ich selber dazu singen? Kann ich das Pattern gleichmäßig, schön spielen, ohne dass das vom Gesang eben, dass mich das ablenkt. (LK02RS, 63)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf rein instrumentale Handlungen (auch auf Unabhängigkeit der beiden Hände) beziehen, diese werden der Kategorie <i>Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre</i> zugeordnet - sich Aussagen auf rein vokale Handlungen beziehen, diese Aussagen werden <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Anleitende Fähig- und Fertigkeiten
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte musikpraktischer Fähig- und Fertigkeiten bei der musikalischen Anleitung von heterogenen Gruppen im Sinne von Ensemblearbeit zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über musikalische Anleitungsprozesse von Gruppen etc.
Beispiele für Anwendungen:	„dass wir halt einfach feststellen, dass diese () Ausstrahlung oder diese bewusste Ausstrahlung wichtig ist und dass ich merke, dass das in meinem Unterricht jetzt immer mehr () Eingang findet. Immer wenn ein Lied zu Ende ist, dass ich immer gucke, so und jetzt machen wir den Einsatz, ich mache sozusagen das auch fest, an welcher Stelle kommt dieser Einsatz? Was muss man da tun? Mir geht es jetzt eher um dieses Zeigen eben. Und ich meine, ich bin überhaupt kein Experte darin. Ich mache es einfach so, wie ich halt denke oder wie ich es halt oft gesehen habe bei Dirigenten oder so.“ (Doz02, 127)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf intuitive methodische Umsetzungen beziehen, diese werden der adaptiven Subkategorie <i>Adaptives Anleiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf reine musikpraktische Anwendungen ohne Aspekte des Anleitens beziehen, diese werden <i>musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen, instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre</i> oder <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über Methoden bzw. Wissen über die didaktische Umsetzung beziehen, diese werden <i>kognitive Kompetenzen, didaktisch-methodisches Wissen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von instrumentalen Handlungen an Begleitinstrumenten (ausgenommen der Gitarre) zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über instrumentale Spieltechniken, Voraussetzungen, Schwierigkeiten, Unabhängigkeit von linker und rechter Hand etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Aber es gibt schon also die Tendenz, möglichst alle Instrumente, die ich im schulischen Kontext brauche, auch mal kennenzulernen. Das ist ja selbst das Orff-Instrumentarium, finde ich. Ist es erstaunlich und erschreckend, wie wenige, wie wenig Studierende, auch der Musikhochschule, dass auch die, die das als Hauptfach studieren, in der Lage sind, ein Mallet-Instrument so zu spielen, dass es klingt oder eine Clave mal in die Hand zu nehmen und () die spielen ja wie die Kleinkinder.“ (LK01GY, 143)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an der Gitarre beziehen: <i>Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre</i> - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination von vokalen und instrumentalen Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Typische Schwierigkeiten und Fehler
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von typischen Fehlern beim Umgang mit Schulpraktischem Instrumentalspiel bzw. typische Schwierigkeiten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über besonders häufige Fehler bei Anfänger*innen oder Schwierigkeiten beim Wechseln von Akkorden etc.
Beispiele für Anwendungen:	"Und gerade wenn man dann eben Gitarre spielen will, und Einsätze geben will und noch die Stimmen, da war ich dann, das war gerade erst letzte Woche, dann leicht überfordert und habe dann gesagt: „Ja, wir haben es jetzt ja mal probiert, wir probieren es nächste Woche nochmal und irgendwann dann nochmal und irgendwann klappt das dann schon. Aber ich mache da dann auf keinen Fall eine halbe Stunde rum, das muss jetzt echt nicht sein.“ (LK05GS, 30)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an der Gitarre beziehen, diese werden <i>instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an anderen Instrumenten als der Gitarre beziehen, diese werden <i>Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination von vokalen und instrumentalen Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet

Musikpraktisch-künstlerische Subkategorien zweiter Ordnung

Name der Kategorie:	Spieltechnik
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen -> Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte der allgemeinen Spieltechnik zum Inhalt haben, die nicht nur auf rechte oder linke Hand fokussiert ist.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über instrumentenspezifische Spielweisen etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Bei den Schlagmustern hat man immer Akkorde, die man wechselt. Damit es funktionieren kann, muss man im Prinzip immer kurz bevor ein neuer Akkord kommt, muss man schon weggehen, auch wenn da noch Schläge passieren. Das wird auch irgendwie zum Klang einer Western oder Westerngitarre dazu oder zu dieser Liedbegleitung dazu. Also das muss man machen. Das machen viele am Anfang falsch, weil sie wollen natürlich alles richtig machen, oder schlagen immer alles durch bis zur letzten Achtel oder auch nur Sechzehntel-Figur und halten alles fest und dann ist auch der Zeitraum viel zu kurz, als dass man den Akkord noch hinbekommt. Das muss man den Leuten auch mal klar sagen, dass das in Führungsstrichen ein Fehler ist oder dass es so nicht funktioniert und das ist auch niemand so macht. Das kriegen sie relativ leicht hin, weil manche machen es sowieso intuitiv und die, die es nicht machen, das lernt man relativ schnell.“ (Doz02, 74)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an anderen Instrumenten als der Gitarre beziehen, diese werden <i>Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination von vokalen und instrumentalen Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet - Hand adressieren, diese werden <i>Verbindung beider Hände</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, jedoch die Haltung adressieren, diese werden <i>Haltung</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, jedoch der Einbezug von Hilfsmitteln adressiert wird, diese werden <i>Hilfsmittel</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Haltung
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen -> Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte der Haltung beim Gitarrenspiel zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über empfohlene Haltungen beim Singen und gleichzeitigem Gitarrenspiel etc.
Beispiele für Anwendungen:	„einfach mal, dass sie überhaupt mal ordentliches Material mitbringen – ich finde das ist das allerschlimmste. Denen zu sagen: Du musst eine Fußbank kaufen. Es ist einfach so. Setz dich nicht so hin.“ (Doz03, 117)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	<p>Die Kategorie wird nicht codiert, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an anderen Instrumenten als der Gitarre beziehen, diese werden <i>Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese werden <i>Koordination von vokalen und instrumentalen Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, jedoch die Spieltechnik adressieren, diese werden <i>Spieltechnik</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, jedoch der Einbezug von Hilfsmitteln adressiert wird, diese werden <i>Hilfsmittel</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Hilfsmittel
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen -> Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von Hilfsmitteln für das Gitarrenspiel zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über empfohlene Hilfsmittel zum Gitarrenspiel wie z. B. Kapodaster etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Und ich mein ich und jeder meiner Kollegen, ja guckt halt, dass man gerade bei der Akkustikgitarre, vielleicht an einer anderen Stelle tatsächlich auch den Kapodaster benutzt, weil bestimmte Dinge <u>nicht</u> machbar sind, <u>ohne</u> den Kapodaster ja?“ (Doz02, 21–22)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an anderen Instrumenten als der Gitarre beziehen, diese werden <i>Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese werden <i>Koordination von vokalen und instrumentalen Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, jedoch die Spieltechnik adressieren, diese werden <i>Spieltechnik</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, jedoch die Haltung beim Gitarrenspiel adressieren, diese werden <i>Haltung</i> zugeordnet

Musikpraktisch-künstlerische Subkategorien dritter Ordnung

Name der Kategorie:	Grifftechnik
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen -> Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre -> Spieltechnik</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von Akkordgriffen an der Gitarre bzw. die Umsetzung der linken Hand zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über instrumentale Spieltechniken, Voraussetzungen, Schwierigkeiten, Unabhängigkeit von linker und rechter Hand etc.
Beispiele für Anwendungen:	„von den Begleitungen, ja, richtige Akkorde. Erstmal richtige Töne spielen können und aber was, worauf ich auch meinen Fokus leg, ist Rhythmus zu halten“
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an anderen Instrumenten als der Gitarre beziehen, diese werden <i>Spiel-fertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese werden <i>Koordination von vokalen und instrumentalen Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Schlag- und Zupfmuster
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen -> Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre -> Spieltechnik</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von Schlag- bzw. Zupfmustern an der Gitarre bzw. die Umsetzung der rechten Hand zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über das Schlagen von Rhythmen oder die Anwendung von Zupfmustern und dem entsprechenden Fingersatz etc.
Beispiele für Anwendungen:	„einfach nur Dam Dat Dat Dam Dat Dat Bam Bam Bam, da gibt es so ein Pattern mit abgedämpften Saiten dazu zu spielen. Das ist für die- oder denjenigen dann eine gute Übung, das Gitarre spielen, dass man sich dann nur auf die rechte Hand fokussieren kann" (LK06GY, 118)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an anderen Instrumenten als der Gitarre beziehen, diese werden <i>Spielfertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination von vokalen und instrumentalen Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, aber die linke Hand adressieren, diese werden <i>Grifftechnik</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, aber die Verbindung von rechter und linker Hand adressieren, diese werden <i>Verbindung beider Hände</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Verbindung beider Hände
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen -> Instrumentale Fertigkeiten an der Gitarre -> Spieltechnik</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte der Verbindung bzw. Koordination von rechter und linker Hand beim Gitarrenspiel zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über das rhythmisch genaue Akkordspiel in Verbindung mit Patterns etc.
Beispiele für Anwendungen:	"Bei gezupften Sachen ist es eine andere Strategie. Da muss ich immer gucken muss, was ist denn der erste Ton von einem Akkord? Aber bei gezupften Sachen ist es in der Regel so, dass ich eben mit einem Ton anfangen. Also, was ist der erste Ton? Und wenn man es noch ein bisschen genauer machen will, muss man auch noch gucken: Was ist der letzte Ton vom vorherigen Akkord? Also letzter Ton und erster Ton hat einer meiner Lehrer immer gesagt, es war so diese große Überschrift. Und das heißt, dass ich aber sozusagen, was die linke Hand oder die Greifhand angeht, ich brauche eine ganz andere Strategie, weil ich muss dann wirklich immer diesen Ton, den ich als erstes anschlage, den muss ich auch als erstes greifen." (Doz02, 75)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen an anderen Instrumenten als der Gitarre beziehen, diese werden <i>Spiel-fertigkeiten an weiteren Instrumenten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Aspekte des Zusammenspiels von Gesang und Instrument beziehen, diese Aussagen werden <i>Koordination von vokalen und instrumentalen Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Fertigkeiten oder Gegebenheiten beziehen, diese werden <i>instrumentenspezifisches Wissen</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, aber die linke Hand adressieren, diese werden <i>Griff-technik</i> zugeordnet - sich Aussagen zwar auf Spielfertigkeiten an der Gitarre beziehen, aber die rechte Hand adressiert wird, diese werden <i>Schlag-/Zupftechnik</i> zugeordnet

Kognitive Kompetenzen - Subkategorien

Name der Kategorie:	Didaktisch-methodisches Wissen
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Kognitive Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von fachdidaktischem Wissen zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über den Einsatz bestimmter Methoden oder Wissen über angemessene Inhalte und Methoden
Beispiele für Anwendungen:	„Da würde ich sagen, da braucht man ein bisschen Handwerkszeug und da kann man sich durchaus vorbereiten“ (LK06GY, 62)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf stilistisches Wissen oder das verwendete Liedrepertoire beziehen, diese werden der Kategorie <i>Wissen um Stilistik und Repertoire</i> zugeordnet - sich Aussagen auf stimmphysiologische Aspekte bei der Lehrkraft oder Schüler*innen beziehen, diese werden <i>stimmphysiologisches Wissen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf musiktheoretische Sachverhalte wie z. B. Arrangieren beziehen, diese werden <i>musiktheoretisches Wissen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Wissen um Stilistik und (Lied-)Repertoire
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Kognitive Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von Wissen über Lieder im Kontext Schule und deren Auswahl, Lehrmaterialien bzw. bestimmte Stilistiken und Genres zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über Wissen von geeigneten Stücken für den Musikunterricht bzw. genrespezifischen Inhalten und Klangauthentizität etc.
Beispiele für Anwendungen:	<p>„Fast ausschließlich das Sim Sala Sing tatsächlich, also Liederbuch.“ (Doz01, 34)</p> <p>„Das zweite, was ich jetzt und das ist nicht irgendwie hierarchisch, sondern eher so was mir in den Sinn kommt, ist die Stilistik. Ich persönlich habe die Erfahrung gemacht, dass es eigentlich schon eine gewisse Rolle spielt, dass es stilistisch auch passt.“ (LK01GY, 20)</p>
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	<p>Die Kategorie wird nicht codiert, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf musiktheoretisches Wissen beziehen, diese werden der Kategorie <i>musiktheoretisches Wissen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über die Umsetzung von verwendetem Liedrepertoire und Chancen bzw. Schwierigkeiten dieses beziehen, diese werden der Kategorie <i>didaktisch-methodisches Wissen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Musiktheoretisches Wissen
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Kognitive Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von allgemeinem musiktheoretischem Wissen zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über musikgeschichtliches Wissen oder Wissen über Harmonielehre und Tonsatz
Beispiele für Anwendungen:	<p>„Aber, dass man so ein grundsätzliches Harmonieverständnis hat, mit den einzelnen Stufen, und durch alle Tonarten durch.“ (Doz03, 41)</p> <p>„da muss ich immer gucken muss, was ist denn der erste Ton von einem Akkord? Aber bei gezupften Sachen ist es in der Regel so, dass ich eben mit einem Ton anfangen. Also, was ist der erste Ton? Und wenn man es noch ein bisschen genauer machen will, muss man auch noch gucken: Was ist der letzte Ton vom vorherigen Akkord? Also letzter Ton und erster Ton hat einer meiner Lehrer immer gesagt, es war so diese große Überschrift.“ (Doz02, 75)</p>
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	<p>Die Kategorie wird nicht codiert, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf stilistisches Wissen oder das verwendete Liedrepertoire und Chancen dieses beziehen, diese werden der Kategorie <i>Wissen um Stilistik und Repertoire</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Didaktik bzw. Umsetzung im Klassenraum beziehen, diese werden <i>didaktisch-methodisches Wissen</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Gitarrenspezifisches Wissen
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Kognitive Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von Wissen über ein Instrument oder Wissen über instrumentale Handlungen und Techniken zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über Wissen über das Akkordinstrument und Spieltechniken, Wissen über Akkordgriffe etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Nein, weil das ergibt keinen Sinn auf der Gitarre, weil die Gitarre ist nicht so ausgelegt, dass du einzelne Noten oder Akkorde wie auf dem Klavier spielst, nein, das funktioniert so nicht.“ (Doz01, 38)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf instrumentale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>Spielfertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf stimmphysiologische Aspekte bei der Lehrkraft oder Schüler*innen beziehen, diese werden <i>stimmphysiologisches Wissen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf stilistisches Wissen oder das verwendete Liedrepertoire und Chancen dieses beziehen, diese werden der Kategorie <i>Wissen um Stilistik und Repertoire</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Stimmphysiologisches Wissen
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Kognitive Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von Wissen über die Stimme oder Wissen über vokale Handlungen und Techniken zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über Wissen über die Stimme oder Wissen von Gesangstechniken, typischen gesanglichen Schwierigkeiten etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Schau, wo es jetzt Schwierigkeiten vom Singen her auch gibt, ob es irgendwelche Sprünge gibt, die schwierig sind.“ (LK02RS, 63)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf vokale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>vokale Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissen über instrumentale Handlungen beziehen, diese werden der Kategorie <i>gitarrenspezifisches Wissen</i> zugeordnet

Perzeptive Kompetenzen - Subkategorie

Name der Kategorie:	Analytische Wahrnehmung
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Perzeptive Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von (methodisch motiviertem) Hören mit dem Ziel einer darauffolgenden Interaktion oder von auditiver, visueller oder anders gearteter Wahrnehmung zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	über die Wahrnehmung von multisensorischen/verschiedenen Sinneseindrücken etc.
Beispiele für Anwendungen:	<p>„aber auch zu wissen, genau hinzuhören: Mensch was könnte jetzt noch besser werden, ist jetzt schon Ende oder geht noch was?“ (LK06GY, 56)</p> <p>Der eine hebt die Hände, der andere ist versunken und so weiter, das ist eine andere Herausforderung. Weil, ich habe die band, die muss funktionieren, und ich muss auch die Ohren haben, was ist jetzt dran. Das ist schon etwas Eigenes. (LK04GS, 50)</p> <p>Und eher von dem sich leiten lassen, wie es klingen soll, anstatt vorher schon zu analysieren, was ich technisch und () musikalisch machen muss.“ (LK06GY, 47)</p>
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	<p>Die Kategorie wird nicht codiert, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf die Wissensbestände beziehen, diese werden <i>kognitiven Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf tatsächliches Musizieren bezieht, diese werden <i>musikpraktisch-künstlerischen Kompetenzen</i> zugeordnet

Motivationale und volitionale Merkmale - Subkategorien

Name der Kategorie:	Enthusiasmus
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Motivationale und volitionale Merkmale</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Emotionszustände (positiv/negativ) bei Musikpädagog*innen beschreiben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über Freude, Ärger etc. durch das Musizieren im Musikunterricht
Beispiele für Anwendungen:	„wir singen immer, weil ich glaube, dass singen einfach Freude bringt, das ist bei mir das A und O“ (LK04GS, 25)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf die Weiter- bzw. Fortbildung von Lehrkräften bezieht, diese werden der Kategorie <i>Volition</i> zugeordnet - sich Aussagen auf die Wahrnehmung verschiedener Aspekte beziehen, diese werden der perzeptiven Kategorie <i>Analytische Wahrnehmung</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Volition
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Motivationale und volitionale Merkmale</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die selbstregulatorische Maßnahmen bei Lehrkräften zum Inhalt haben Alle Aussagen, die sich auf Weiter- bzw. Fortbildungen im Bereich des Schulpraktischen Instrumentalspiels beziehen.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über die eigene Wahrnehmung beim Musizieren, bei kritischer Auseinandersetzung mit sich selbst etc.
Beispiele für Anwendungen:	„da verlasse ich die Maske des Lehrers und verhält man sich vielleicht auch anders als das bei einem Lehrer der Fall wäre, wenn einen die Klasse kennt, dann ist das ja gar kein Problem, wenn es authentisch ist, es soll nicht künstlich aufgesetzt sein.“ (LK06GY, 56) "Ich habe es tatsächlich ein paar Mal probiert und war teilweise krass enttäuscht. Ich bin eigentlich immer wieder gerne bei dem Tag der schönen Musik und da war ich zum Beispiel mal in einer Fortbildung, die ich <u>so</u> peinlich fand, dass ich warum habe ich mir das diese ein-einhalb Stunden eigentlich angetan? Dabei war der Slogan irgendwie so „Mit Schülern improvisieren oder komponieren im Band-Kontext“, und dann waren das so simpelste Patterns, die ich alle schon kannte, wo ich mir dachte, wo ist jetzt die Attraktivität? Das hat nicht funktioniert." (LK01GY, 125)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf Freude bei Lehrkräften beziehen, diese Aussagen werden <i>Enthusiasmus</i> zugeordnet - sich Aussagen auf die Wahrnehmung verschiedener Aspekte beziehen, diese werden der perzeptiven Kategorie <i>Analytische Wahrnehmung</i> zugeordnet

Adaptivität - Subkategorien

Name der Kategorie:	Adaptives Spiel
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Adaptive Kompetenzen</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von flexiblen, unmittelbaren musikalischen Reaktionen in der Liedbegleitung zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über musikalisches adaptives/flexibles Reagieren, Reduzieren, Arrangieren, Transponieren, Improvisieren bzw. vom-Blatt-Spielen in Liedbegleitungs-Situationen etc.
Beispiele für Anwendungen:	„auf jeden Fall ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Begleitung das Musizieren mit den Kindern, das Singen mit den Kindern unterstützt und dann entsprechend die Sachen anpassen. Das, finde ich, ist wichtig.“ (LK01GY, 19)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf die gruppenspezifische methodische Aufbereitung von Inhalten oder die flexible oder spontane Anleitung von Gruppen beziehen, diese werden der Kategorie <i>Adaptive Anleitung</i> zugeordnet - sich Aussagen auf reine, nicht adaptiv angewandte Spielfertigkeiten beziehen, diese werden der Kategorie <i>musikpraktisch-künstlerischen Kompetenz Spielfertigkeiten</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Adaptive Anleitung
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Adaptivität</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die Aspekte von musikalischer Anleitung von heterogenen Gruppen oder von Ensemblearbeit, sowie die musikalische Organisation vor, während oder nach dem Musizieren zum Inhalt haben
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über musikalische Anleitungsprozesse von Gruppen etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Essenzieller ist eher, dass die Person, die ja vorne steht und anleitet () versteht, mit welchen Tönen () sie dafür sorgt, dass das alles zusammenbleibt und nicht auseinanderfällt“ (Doz03, 55)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf spontan veränderbares Musizieren ohne den Aspekt der Anleitung von Gruppen beziehen, diese werden <i>Adaptives Musizieren</i> zugeordnet - sich Aussagen auf musikpraktische, technische Aspekte der Anleitung, wie beispielsweise gestische Anleitung beziehen, diese werden der <i>musikpraktisch-künstlerischen Kompetenz Anleitende Fähig- und Fertigkeiten</i> zugeordnet - sich Aussagen auf Wissensaspekte zur Anleitung von Gruppen beziehen, diese werden der <i>kognitiven Kompetenz didaktisch-methodisches Wissen</i> zugeordnet

Sonstiges - Subkategorien

Name der Kategorie:	Überzeugungen
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Sonstiges</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die eine Selbsteinschätzung der interviewten Personen bzw. Überzeugungen zu Sachverhalten oder zu ihrem Leistungsvermögen zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über die eigenen Fähigkeiten an einem Begleitinstrument oder Einstellungen oder Überzeugungen zu gewissen Sachverhalten etc.
Beispiele für Anwendungen:	"Ich glaube, dass es mir gelingt, also immer nur das zu machen, was wirklich notwendig ist." (Doz02, 66)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	<p>Wird nicht codiert, wenn ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf rein musikpraktische Handlungen beziehen, diese werden <i>musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen</i> zugeordnet - sich Aussagen auf selbstregulatorische Aspekte bzw. Aspekte des Übens von Instrumenten etc. beziehen, diese werden <i>Volition</i> zugeordnet - sich Aussagen auf den Stellenwert des Schulpraktischen Instrumentalspiels beziehen, diese werden <i>Stellenwert Schulpraktisches Instrumentalspiel</i> zugeordnet

Name der Kategorie:	Stellenwert Schulpraktisches Instrumentalspiel
Zuordnung Oberkategorie:	<i>Sonstiges</i>
Inhaltliche Beschreibung:	Alle Aussagen, die den Stellenwert des Schulpraktischen Instrumentalspiels nach Ansicht der interviewten Person bei Lehrkräften zum Inhalt haben.
Anwendung der Kategorie:	Zum Beispiel bei Aussagen über den persönlichen Stellenwert des Schulpraktischen Instrumentalspiels bzw. die Entwicklung dieses etc.
Beispiele für Anwendungen:	„Ich habe den Eindruck das hängt davon ab, wie ernst Leute das Fach Musik nehmen und wie hoch das musikalische Interesse ist. Und bei denen, wo ich, bei denen, die tatsächlich auch selber schon Instrument gelernt haben, die Interesse an Musik haben, die nehmen das viel ernster. Und die fangen auch schon früher an, mit Schupra, Kurse zu nehmen. Und bei denen, die tatsächlich wenig musikalische Vorerfahrung haben, die fangen dann zwei Semester davor an, nach dem Motto, ich will jetzt Examen machen. Genau, die nehmen das auch weniger wichtig, tatsächlich, ist so meine Wahrnehmung. Und ich würde es aber vom Ranking, glaube ich, dass es trotzdem noch unter dem Künstlerischen steht" (Doz01, 42)
Abgrenzung zu anderen Kategorien:	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn... <ul style="list-style-type: none"> - sich Aussagen auf motivationale Merkmale der Lehrkraft beziehen, diese werden der Kategorie <i>Enthusiasmus</i> zugeordnet - sich Aussagen auf selbstregulatorische Aspekte bei Lehrkräften beziehen, diese werden <i>Volition</i> zugeordnet - sich Aussagen auf die persönliche Selbsteinschätzung bzw. Überzeugungen zu musikpraktischen Handlungen oder Wissensbeständen beziehen, diese werden der Kategorie <i>Überzeugungen</i> zugeordnet