

Zielvorstellungen in Bezug auf Klassensingen

Eine Mixed-Methods-Studie

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg

Vorgelegt von

Patrick Ehrich

2024

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernhard Hofmann
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gabriele Puffer

Tag der mündlichen Prüfung: 19.09.2024

Danksagung

„Lately it occurs to me
What a long, strange trip it's been.“
(The Grateful Dead, 1970)

Eine Promotion in der eigenen Lebensmitte und nach über einem Jahrzehnt beruflicher Tätigkeit zu beginnen, ist ein spezielles Vergnügen – „a strange trip“, im wahrsten Sinne des Wortes. Die vorliegende Arbeit wäre dabei nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung vieler Personen.

Zuerst möchte ich meiner Frau Susanne und unserer Tochter Viktoria danken: Ohne eure Geduld, eure Unterstützung und eure Bereitschaft zum Verzicht auf Familienzeit in den vergangenen Jahren wäre dies alles unmöglich gewesen. Ich danke euch von Herzen, dass ihr diese gewagte Idee mit der nötigen Selbstverständlichkeit mitgetragen und mich dabei immer unterstützt habt, mir viel Arbeit im Hintergrund abgenommen und meine gelegentlichen Stimmungsschwankungen ertragen habt.

Anschließend möchte ich meinem Doktorvater Bernhard Hofmann danken. Lieber Bernhard, wenige Menschen haben mich beruflich mehr geprägt als Du. Vielen Dank für die Motivation, die Du über die vielen Jahre immer wieder bei mir entfacht hast, nicht nur dieses Projekt betreffend. Ich bin sehr froh, dass es nun doch noch auf Deiner „beruflichen Zielgerade“ funktioniert hat. Du hast mich speziell auf diesem Weg mit sehr viel Wertschätzung, Verständnis, aber der auch immer wieder notwendigen Nachdrücklichkeit unterstützt. Dass ich nun, nachdem wir uns fast 30 Jahre kennen, zu einem Deiner letzten Promovenden zähle, bestätigt das von Dir vor vielen Jahren geprägte *Bonmot* „Ehrich währt am längsten“.

Ein weiterer großer Dank gilt Gabriele Puffer. Liebe Gaby, Du hast mich mit großem Optimismus begleitet, hast aber auch immer wieder mit der nötigen Strenge und Unnachgiebigkeit wissenschaftliche Präzision angemahnt und mir mit unzähligen kleinen und großen Tipps geholfen, den Weg durch meine bisweilen etwas chaotischen Ideen zu finden.

Eine weitere Person, deren Hilfe bei dieser Arbeit nicht genug betont werden kann, ist Alfred Lindl. Lieber Alfred, Du hast mich für quantitative empirische Forschung begeistert und mich mit einer unglaublichen Geduld in grundlegenden Dingen methodisch geschult. Vielen Dank für Deine Bereitschaft dazu. Ohne Deine Expertise und kontinuierliche Unterstützung wäre diese Arbeit in der vorliegenden Form nicht möglich gewesen.

Promovieren ist über weite Strecken eine einsame Angelegenheit. Was es aber deutlich erträglicher macht, ist eine Gruppe von Gleichgesinnten. Ein großer Dank gebührt deswegen allen Kolleginnen und Kollegen der Forschungsgruppe FALKO-PV. Stefan, Maria, Max, Mara, Laura und natürlich nochmal Alfred – der Austausch mit Euch über die letzten drei Jahre hat mir in vielen Momenten durch das eine oder andere Tal geholfen.

Ein großer Dank gilt allen meinen Kolleginnen und Kollegen an der Universität Regensburg und HfKM Regensburg, speziell aber Katelijne Schiltz und Michael Wackerbauer, für die immerwährende Unterstützung und Geduld nicht nur – aber besonders – bei diesem Projekt!

Diese Arbeit würde sich deutlich schlechter lesen, wenn nicht eine Reihe von Personen sich mit großer Akribie auf die Suche nach Rechtschreib- und Satzzeichenfehlern sowie Füllwörtern gemacht hätten. Hierfür gebührt Susanne Ehrich, Annika Voll, Laura Simböck, Mario Frei, Mara Rader, Maximilian Gutsmedl und erneut Alfred Lindl großer Dank!

Den Weg durch den Promotionsdschungel findet man leichter, wenn es Menschen gibt, die ihn vor einem gehen. Ein großer Dank gilt diesbezüglich Mario Frei und Nicolas Uhl-Sonntag, die mir mit ihrem Erfahrungsschatz immer wieder geholfen haben.

Maximilian Hofer hat ebenfalls zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen, weil er eine nicht unwesentliche Zahl an Lehrplänen zweitcodiert hat. Vielen Dank dafür, lieber Maxi!

Ein besonderer Dank gilt Thomas Harrieder, der immer ein offenes Ohr für meine Dissertationsprobleme hatte, der ehrliches Feedback nie scheut und ohne dessen Kenntnisse in allen erdenklichen Office-Applikationen diese Arbeit sicherlich nicht so schnell entstanden wäre.

Eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen haben sich im Mai 2023 Zeit genommen für die Pilotierung meines Fragebogens. Vielen Dank für eure Unterstützung und das hilfreiche Feedback dazu. Ein genauso großer Dank gilt allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Lehrkräftebefragung im Herbst 2023 und den Personen, die mitgeholfen haben, den Link zur Umfrage weiterzuleiten.

Der fachliche Austausch mit meinen Musikpädagogik-Kolleginnen und -Kollegen hat mich an vielen Stellen dieser Arbeit immer wieder dazu gebracht, Dinge aus anderen und neuen Blickwinkeln zu sehen und meine eigene Position zu reflektieren. Dafür gebührt großer Dank Ralf Beiderwieden, Johannes Buhl, Andreas Ernst, Maximilian Gutsmedl, Johannes Hasselhorn, Florian Heigenhauser, Viktoria Mayer, Johannes Meyer, Daniel Reisinger, Matthias Seitz und Andreas Wanninger.

Seit 2016 darf ich in der Lehrkräfteausbildung tätig sein. Das ist ein Geschenk, weil ich – und das ist keine Floskel – mindestens genauso viel durch die Arbeit mit Studierenden lerne, wie diese hoffentlich durch mich. Vielen Dank an alle Studierenden, mit denen ich in den vergangenen Jahren arbeiten durfte, für das Vertrauen in die gemeinsame Arbeit und die vielen Fragen und Anmerkungen, die mich selbst immer wieder zum Nachdenken bringen.

Zuletzt möchte ich meinen Eltern danken. Ihr habt mich immer unterstützt und habt mir immer vermittelt, dass ihr an das glaubt, was ich mir gerade in den Kopf gesetzt habe. Ohne dieses bedingungslose Vertrauen, das ich früh in meinem Leben erfahren habe, wäre ich nicht hier angekommen.

Regensburg, im April 2025

Patrick Ehrich

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	1
1.1	ERKENNTNISINTERESSE	1
1.2	AUSBlick AUF DAS WEITERE VORGEHEN	2
2	<u>KLASSENSINGEN</u>	5
2.1	<i>SINGEN</i> UND <i>GESANG</i> IM MUSIKPÄDAGOGISCHEN KONTEXT.....	5
2.2	<i>KLASSENSINGEN</i> ALS SPEZIFISCHE AUSPRÄGUNG VON <i>SINGEN</i>	6
2.3	DAS KAT-MODELL	7
3	<u>BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE RAHMUNGEN</u>	11
3.1	ANGEBOT-NUTZUNGS-MODELLE DER WIRKWEISE VON UNTERRICHT	12
3.2	QUALITÄTVOULLES LEHRKRÄFTEHANDELN	16
3.3	ANFORDERUNGEN AN LEHRKRÄFTE	20
3.4	PROFESSIONELLE KOMPETENZ VON LEHRKRÄFTEN	23
3.5	ERWERB UND VERFÜGBARKEIT VON PROFESSIONSWISSEN	26
4	<u>FORSCHUNGSSTAND</u>	29
4.1	EMPIRISCHE BEFUNDE ZU ZIELEN VON KLASSENSINGEN	29
4.2	THEORIEBILDUNG ZU DIDAKTISCHEN ASPEKTEN VON KLASSENSINGEN	37
4.3	FORSCHUNGSBEITRÄGE ZUR BEDEUTUNG VON GRUPPENZUGEHÖRIGKEIT.....	40
4.4	FORSCHUNG ZUR UNTERRICHTSQUALITÄT IM FACH MUSIK	41
4.5	FORSCHUNGSDEFIZIT	44
5	<u>FORSCHUNGSFRAGEN</u>	46
5.1	ZIELE VON KLASSENSINGEN IN DER FACHLITERATUR.....	47
5.2	ZIELE VON KLASSENSINGEN IN CURRICULAREN VORGABEN	48
5.3	ZIELE VON KLASSENSINGEN AUS LEHRKRÄFTESICHT	48
5.3.1	RELEVANZEINSCHÄTZUNGEN DER ZIELVORGABEN IN BEZUG AUF KLASSENSINGEN.....	48
5.3.2	SELBSTGESETZTE ZIELE IN BEZUG AUF KLASSENSINGEN	52

6	<u>METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN</u>	54
6.1	TRIANGULATION UND MIXED-METHODS-VERFAHREN	54
6.2	BEGRÜNDUNG DES GEWÄHLTEN VERFAHRENS	55
6.2.1	BEGRÜNDUNG DES VORGEHENS BEI DER UNTERSUCHUNG DER FACHDIDAKTISCHEN LITERATUR	56
6.2.2	BEGRÜNDUNG DES VORGEHENS BEI DER UNTERSUCHUNG DER CURRICULAREN VORGABEN	56
6.2.3	BEGRÜNDUNG DES VORGEHENS BEI DER LEHRKRÄFTEBEFRAGUNG	58
6.3	TELEOLOGISCHE EINORDNUNG	59
7	<u>METHODIK I: DOKUMENTENANALYSE</u>	60
7.1	DIE UNTERSUCHUNG VON FACHLITERATUR ZUM KLASSENSINGEN	61
7.1.1	METHODISCHE SCHRITTE DER DOKUMENTENANALYSE	61
7.1.2	AUSWAHL DER UNTERSUCHTEN DOKUMENTE	62
7.2	DIE UNTERSUCHUNG DER CURRICULAREN VORGABEN	65
7.2.1	AUSWAHL DER UNTERSUCHTEN CURRICULAREN VORGABEN	65
7.2.2	ANALYSE DER CURRICULAREN VORGABEN	69
7.2.3	INTERCODER-ÜBEREINSTIMMUNG	74
8	<u>ERGEBNISSE DER DOKUMENTENANALYSE</u>	82
8.1	ZIELE VON KLASSENSINGEN IN DER FACHLITERATUR	82
8.1.1	MUSIKBEZOGENE ZIELE VON KLASSENSINGEN	83
8.1.2	NICHT-MUSIKBEZOGENE ZIELE VON KLASSENSINGEN	87
8.1.3	ZUSAMMENFASSUNG DER DOKUMENTENANALYSE DER FACHLITERATUR	90
8.2	ZIELE VON KLASSENSINGEN IN DEN CURRICULAREN VORGABEN	92
8.2.1	ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN INHALTSANALYSE	92
8.2.2	ZIELE VON KLASSENSINGEN IN FACHPROFILIEN UND JAHRGANGSSTUFENPLÄNEN	99
8.3	ZIELE VON KLASSENSINGEN IN CURRICULAREN VORGABEN UND FACHLITERATUR IM VERGLEICH	102
9	<u>METHODIK II: LEHRKRÄFTEBEFRAGUNG</u>	105
9.1	KONSTRUKTION DES ERHEBUNGSINSTRUMENTS	105
9.1.1	FRAGENBLOCK 1: EIGENE ZIELE	105
9.1.2	VORÜBERLEGUNGEN ZUR KONSTRUKTION DER FRAGENBLÖCKE 2 BIS 5	106
9.1.3	FRAGENBLOCK 2: KURZFRISTIGE ERREICHBARE ZIELE	107

9.1.4	FRAGENBLÖCKE 3 BIS 5: LANGFRISTIG ERREICHBARE ZIELE	108
9.1.5	FRAGENBLOCK 6: SELBSTEINSCHÄTZUNG.....	110
9.1.6	DEMOGRAPHISCHE ANGABEN	110
9.1.7	KÜNSTLERISCHE IDENTITÄT UND BERUFSBEZOGENER ENTHUSIASMUS.....	111
9.2	PILOTIERUNG DES ERHEBUNGSINSTRUMENTS.....	112
9.3	MINIMIERUNG VON ANTWORTVERZERRUNGEN.....	115
9.4	DURCHFÜHRUNG DER HAUPTERHEBUNG UND DATENAUFBEREITUNG	116
9.4.1	AUFBEREITUNG DER DATEN	117
9.4.2	STICHPROBENAKQUISE	118
9.4.3	ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE	119
9.5	PSYCHOMETRISCHE GÜTE DER GESCHLOSSENEN FRAGEBOGENITEMS	122
9.5.1	OBJEKTIVITÄT	122
9.5.2	RELIABILITÄT	123
9.5.3	VALIDITÄT	126
10	<u>ERGEBNISSE DER LEHRKRÄFTEBEFRAGUNG</u>	<u>128</u>
10.1	RELEVANZEINSCHÄTZUNGEN DER ZIELE VON KLASSENSINGEN	128
10.1.1	ERFOLGSKRITERIEN FÜR KLASSENSINGEN.....	129
10.1.2	ORIGINÄRE ZIELE VON KLASSENSINGEN.....	130
10.1.3	DERIVATIVE ZIELE VON KLASSENSINGEN.....	131
10.1.4	AUßERMUSIKALISCHE ZIELE VON KLASSENSINGEN	133
10.1.5	VERGLEICH AUF ITEMGRUPPENEBENE	134
10.1.6	ZIELVORGABEN MIT HOHER RELEVANZ.....	135
10.1.7	ZIELVORGABEN MIT NIEDRIGER RELEVANZ.....	137
10.1.8	ZUSAMMENFASSUNG	139
10.2	LATENTE MERKMALE.....	140
10.3	GRUPPENSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE IM BEWERTUNGSVERHALTEN.....	146
10.3.1	GESCHLECHTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE IM BEWERTUNGSVERHALTEN.....	146
10.3.2	UNTERSCHIEDE IM BEWERTUNGSVERHALTEN VERSCHIEDENER LEHRKRÄFTE-STATUSGRUPPEN	148
10.3.3	DOMÄNENSPEZIFISCHES SELBSTKONZEPT UND BEWERTUNGSVERHALTEN.....	150
10.4	AUSWERTUNG DER FREITEXTANTWORTEN.....	152
11	<u>TRIANGULATION</u>	<u>159</u>
11.1	WECHSELSEITIGE VALIDIERUNG DER ERGEBNISSE.....	159

11.2	VERTIEFUNG UND KLÄRUNG	160
11.3	WIDERSPRÜCHLICHE ERGEBNISSE	161
12	<u>DISKUSSION</u>	<u>163</u>
12.1	ZUSAMMENFASSUNG	163
12.2	KONTEXTUALISIERUNG AUSGEWÄHLTER ERGEBNISSE	165
12.3	LIMITATIONEN	167
12.4	AUSBLICK	169
	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u>	<u>172</u>
	<u>TABELLENVERZEICHNIS.....</u>	<u>173</u>
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>175</u>
	<u>CURRICULARE VORGABEN</u>	<u>195</u>
	<u>ANHANG</u>	<u>198</u>

Teil I

Theoretischer Hintergrund

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse

Das Singen im Klassenverband an allgemeinbildenden Schulen ist seit jeher ein Schwerpunkt schulischer Arbeit mit Musik im deutschsprachigen Raum (Lehmann-Wermser, 2017). Auch in den aktuellen curricularen Vorgaben¹ Deutschlands steht es in nahezu allen Bundesländern an sprichwörtlich erster Stelle. Während sich die Ziele, die mit dem schulischen Singen verfolgt werden, seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts stetig verändert haben (Gruhn, 2003), scheint gegenwärtig Unklarheit über die angestrebten Zielsetzungen zu herrschen. So schreibt Lehmann-Wermser (2017):

Die Popularität des Singens darf allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass viele didaktische Fragen offen bleiben. In den derzeit gängigen Modellen bleibt Singen merkwürdig unverbunden neben anderen Inhalten stehen. Zu vermuten ist auch, dass in den subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern darüber wenig begründete Annahmen formuliert werden, weil Singen quasi naturwüchsig zum Musikunterricht gehört. (S. 90-91)

Ein Grund hierfür dürfte die „Fülle konkurrierender musikdidaktischer Modelle und Konzepte ... und [das] Fehlen bundesweiter Bildungsstandards“ (Puffer, 2021, S. 45) sein.

Das vorliegende Forschungsprojekt setzt an dieser Stelle an und verfolgt als übergeordnete Fragestellung, welche Zielvorstellungen von *Klassensingen* (vgl. Kapitel 2.2) den Fachdiskurs zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf unterschiedlichen Ebenen bestimmen. Dazu werden die Positionen von Akteur*innen aus dem Fachdiskurs sowie der Bildungsadministration gesichtet und systematisiert und mit denen von Musiklehrkräften abgeglichen. Mit diesem Vorgehen soll auch überprüft werden, welche Ziele von Klassensingen in der schulischen Praxis als relevant erachtet werden. Die besondere Bedeutung, die der Perspektive von Lehrkräften in diesem Kontext beigemessen wird, entspricht der jüngst verstärkten Forderung, die Sichtweisen zentraler Akteur*innen des Unterrichtsgeschehens stärker in den Fokus zu rücken (z. B. Freytag & Theurer, 2020; Rothgangel, 2021) und den „vornehmlich theoretischen Blickwinkel

¹ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden unter diesem Begriff Dokumente wie *Lehrpläne*, *Bildungspläne*, *Rahmenpläne* und *Kerncurricula* zusammengefasst. Der Begriff *Lehrplan* wird – mit leichten Variationen – von den entsprechenden Ministerien von zehn Bundesländern verwendet (BY, BE/BB, HE, NW, RP, SL, SN, ST, TH). Die anderen genannten Alternativen kommen wie folgt zum Einsatz: *Bildungsplan*: BW, HB, HH, *Rahmenplan*: MV, *Kerncurriculum*: NI.

von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik [um] eine praxisorientierte Perspektive“ zu erweitern (Lindl et al., 2024, S. 377).

Im Rahmen der Untersuchung der o. g. Fragestellung wird eine grundlegende Einschränkung vorgenommen, die an dieser Stelle kurz erläutert werden soll.

An bestimmten Stellen des dargestellten Vorgehens musste der Untersuchungsfokus auf das schulische Singen mit einer bestimmten Altersgruppe an Schüler*innen – in diesem Fall die Jahrgangsstufen 5 und 6 bzw. nur 6 – verengt werden. Dies geschah vor allem aus forschungsökonomischen Gründen und ergibt sich inhaltlich aus folgenden Überlegungen: Ein großer Teil der Forschung zum schulischen Singen sowie der größte Teil der didaktisch-methodischen Handreichungen beziehen sich auf das Singen in der Primarstufe. Die Sekundarstufe mit ihren spezifischen Problemfeldern wird seltener in den Blick genommen. Der Fokus auf die Sekundarstufe I und hier insbesondere die Jahrgangsstufen 6 bzw. 5 und 6 soll dementsprechend einen Beitrag zur Erschließung eines hinsichtlich seiner Rahmenbedingungen weniger beforschten musikpädagogischen Handlungsfelds leisten. Speziell der Jahrgangsstufe 6 kommt in Bezug auf das gemeinsame Singen im Klassenverband eine Schlüsselposition zu, da in manchen Bundesländern das Fach Musik ab der 7. Jahrgangsstufe nicht mehr durchgehend als Pflichtfach unterrichtet wird. Gleichzeitig wird das Klassensingen mit dem ungefähr zu dieser Zeit einsetzenden Stimmwechsel bei den Jungen von zusätzlichen Herausforderungen geprägt.² D. h., wenn die Schüler*innen in der Grundschule regelmäßige Unterrichtsangebote zum Klassensingen erhalten haben und dies in der Sekundarstufe I fortgeführt wurde, ist davon auszugehen, dass im Verlauf der Jahrgangsstufe 6 eine Art Höhepunkt der Singfähigkeit von Schulklassen erreicht wird, dem danach eine Phase der sängerischen Verunsicherung und Neuorientierung folgt.

1.2 Ausblick auf das weitere Vorgehen

Das vorliegende Forschungsprojekt strebt die Beantwortung der in Kapitel 1.1 genannten Fragestellungen nach folgender Vorgehensweise an: Zunächst werden die in der Fachliteratur diskutierten Zielvorstellungen von Klassensingen gesammelt und systematisiert. Anschließend

² Auch bei Mädchen erfolgt ein Stimmwechsel. Dieser vollzieht sich allerdings meist etwas früher und unauffälliger als bei Jungen, bedarf aber auch vokalpädagogischer Aufmerksamkeit.

wird untersucht, inwiefern diese Zielvorstellungen in den aktuell gültigen curricularen Vorgaben berücksichtigt werden und welche Relevanz sie für Musiklehrkräfte haben.

Eine zentrale Referenzgröße für das Vorgehen ist Berliners (2005) Konzept *qualitätvollen Unterrichts* bzw. *Lehrkräftehandelns*. Dieses umfasst verschiedene Facetten von Lehrkräftehandeln, die sowohl aus „normativen Wertvorstellungen heraus sinnvoll und wünschenswert“ sind, als auch „die gewünschten Erträge zeigen“ (Kunter & Trautwein, 2018, S. 20). Die vorliegende Arbeit strebt eine Vermittlung zwischen diesen beiden Polen an, indem exploriert wird, welche Ziele (Erträge) auf der Basis normativer Vorstellungen von verschiedenen Akteur*innen als wünschenswert erachtet werden. Dieser Arbeitsschritt bildet den Kern des empirischen Teils der Arbeit. Dazu werden die folgenden Schritte sukzessive erarbeitet:

Zunächst wird auf einer terminologischen Ebene geklärt, was in der vorliegenden Arbeit unter *Singen* und unter *Klassensingen* verstanden wird (vgl. Kapitel 2). Da die Anschlussfähigkeit an die deutschsprachige empirische Bildungsforschung angestrebt wird, folgt danach die Vorstellung mehrerer bildungswissenschaftlicher Konzepte, die das Forschungsprojekt rahmen. Dabei wird zunächst (Kapitel 3.1) das den nachfolgenden Überlegungen zugrundeliegende Modell von Unterricht von Helmke und Fend vorgestellt (Fend, 1981; Helmke, 2022). Im Anschluss (Kapitel 3.2) werden Aspekte von Unterrichtsqualität erläutert, die für die vorliegende Arbeit leitend sind. Mit dem Aspekt der *Anforderungen an Lehrkräfte* und den unterschiedlichen Parteien bzw. Bezugsgrößen, die Einfluss auf diese Anforderungen nehmen, beschäftigt sich das daran anschließende Unterkapitel (Kapitel 3.3). Abschließend (Kapitel 3.4 und 3.5) wird die Bedeutung verschiedener Aspekte des Professionswissens und Professionswissenserwerbs für die vorliegende Arbeit dargelegt.

Daran schließt eine Darstellung des für diese Arbeit relevanten Forschungsstands an (Kapitel 4). Den Abschluss des Theorieteils bildet die Vorstellung der aus diesen Arbeitsschritten herausgearbeiteten Forschungsdesiderate und der nachfolgend untersuchten Forschungsfragen und Hypothesen (Kapitel 5).

Im empirischen Teil werden nach der Darlegung methodischer Vorüberlegungen (Kapitel 6) die Zielvorstellungen zu Klassensingen von verschiedenen Gruppen von Akteur*innen exploriert. Dazu werden die folgenden Dokumente untersucht:

1. Musikpädagogische und -didaktische Literatur zum Klassensingen. Es wird davon ausgegangen, dass Musiklehrkräfte besonders während ihrer Ausbildung mit Textsorte in Kontakt kommen und diese entsprechend einen wichtigen Bestandteil von *Wissen 1* (Neuweg,

2011) als Teilsegment des potenziell vorhandenen Professionswissens von Lehrkräften darstellen.

2. Alle zum Untersuchungszeitpunkt gültigen Lehrpläne des Fachs Musik in der Jahrgangsstufe 6 (bzw. 5 und 6). Hierbei wird davon ausgegangen, dass die curricularen Vorgaben über die Formulierung der inhaltlichen Aspekte des Bildungsauftrags zu einer weiteren wichtigen Quelle der Orientierung werden. Das methodische Vorgehen bzw. die Ergebnisse dieser beiden Arbeitsschritte werden in den Kapiteln 6 und 7 dokumentiert.
3. Ergänzt werden die so gewonnenen Ergebnisse durch eine Online-Befragung von Lehrkräften (vgl. Kapitel 9 und 10). Hierbei werden diese einerseits um eine Nennung von Zielen von Klassensingen gebeten. Andererseits werden die Lehrkräfte aufgefordert, die in den beiden vorangegangenen Schritten gefundenen Aussagen zu Zielen von Klassensingen hinsichtlich ihrer Bedeutung für den eigenen Unterricht zu bewerten. Mit diesem Arbeitsschritt soll zum einen die Relevanz der in Schritt 1 und 2 ermittelten Befunde aus Lehrkräftesicht geprüft und zum anderen mögliche Leerstellen bzw. „blinde Flecken“ der Theorie aufgedeckt werden.

Das in den Kapiteln 6 bis 10 dargelegte Vorgehen kombiniert *theorieorientierte Analysen* und *empirieorientierte Zugänge* und verwendet dabei unterschiedliche Methoden der Auswertung (Schründer-Lenzen, 2013). Die Sichtung der musikpädagogischen und -didaktischen Literatur zum Klassensingen erfüllt hierbei zunächst die Funktion einer „Orientierung im Themenfeld“ und ist „Ausgangspunkt für methodisch spezifischere Zugänge“ (Universität Leipzig, k. D.). Entsprechend sollen nicht alle möglichen Quellen im Sinne einer umfassenden Diskursanalyse eingesehen und ausgewertet werden, sondern mittels Dokumentenanalyse (z. B. Hoffmann, 2018; Noetzel et al., 2018) durch die Sichtung einschlägiger Quellen ein erster Überblick über die vorfindlichen Standpunkte geschaffen werden. Die Auswertung der curricularen Vorgaben erfolgt anschließend mithilfe methodischer Ansätze der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* (Kuckartz & Rädiker, 2022), bzw. der *quantitativen Inhaltsanalyse* (Rössler, 2017). In Kapitel 11 werden die Teilergebnisse der unterschiedlichen Arbeitsschritte einander gegenübergestellt und wo möglich verbunden sowie auffällige Diskrepanzen herausgearbeitet.

Den Abschluss des empirischen Teils bildet die Diskussion der erarbeiteten Befunde (Kapitel 12). Darin erfolgt eine Kontextualisierung, ein Ausblick auf weitere mögliche Forschungsthemen sowie eine Dokumentation der Limitationen.

2 Klassensingen

Im Zentrum dieser Forschungsarbeit steht das *Klassensingen*. Hierbei handelt es sich um eine spezielle Ausprägung von *Singen*, das durch seine institutionelle Rahmung spezifiziert wird – *Klassensingen* ist dementsprechend *Singen*, das im Klassenverband in Schulen geschieht. Um den Betrachtungsgegenstand genauer einzugrenzen, wird nachfolgend zunächst der Unterschied zwischen den in der Musikpädagogik verwendeten Begriffen *Gesang* und *Singen* untersucht. Anschließend sollen die besonderen qualitativen Merkmale des *Klassensingens* herausgearbeitet werden. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Vorstellung des KAT-Modells (Hofmann, 2015), eines vokaldidaktischen Rahmenmodells, das im weiteren Verlauf dieser Arbeit von Bedeutung ist.

2.1 *Singen* und *Gesang* im musikpädagogischen Kontext

Die Begriffe *Singen* und *Gesang* sind seit Jahrhunderten zur Bezeichnung des Schulfachs an sich bzw. eines didaktischen Felds des schulischen Musikunterrichts in Gebrauch. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts setzten sich zunächst verschiedene Bezeichnungen durch, die allesamt den Begriff *Gesang* als Wortbestandteil beinhalten: „Das schulische Musik-Lernen ist in den musikalischen und pädagogischen Lexika der Zeit unter den eigenständigen Stichwörtern *Gesangunterricht in der Volksschule*, *Schulgesang*, *Gesangunterricht* verzeichnet“ (Pfeffer, 1992, S. 113). In Abgrenzung dazu stand der *Gesangsunterricht*, der sich in aller Regel auf den „außerschulischen Gesangsunterricht mit dem künstlerischen Ausbildungsziel >>Sänger/in<<“ bezog (Pfeffer, 1992, S. 113).

In der aktuellen fachdidaktischen wie auch methodischen Literatur hingegen findet sich vorrangig der Begriff *Singen*, was auch im Titel vieler Veröffentlichungen oder entsprechender Buchkapitel zum Ausdruck kommt (z. B. Beiderwieden, 2021; Biegholdt, 2013; Dartsch, Knigge, Niessen, et al., 2018; Ernst, 2008; Fuchs, 2015; Klusen, 1989; Lehmann-Wermser & Niessen, 2017).³ Lediglich Birgit Jank (2008) hält am Begriff *Gesang* fest, den sie als teleologischen Gegenpol zum *Singen* setzt. Letzteres bezieht sich laut Jank auf die „Möglichkeit des Sich-Selbst-

³ Dieser begriffliche Wandel scheint ungefähr zeitgleich zur sogenannten „zweiten musikpädagogischen Reform“ (ca. 1970) stattzufinden. Mitte der 1960er Jahre schreiben Segler und Abraham noch von „Schulgesang“ (1966, S. 23), zehn Jahre später verwendet einer der beiden Autoren jedoch den Begriff „Singen“ im Titel einer seiner Veröffentlichungen (Segler, 1976).

Findens und Sich-Kennenlernens, des gemeinsamen Musizierens mit anderen ..., letztlich also [auf] ein grundsätzliches menschliches Ausdrucks- und Kommunikationsmittel“ (S. 324).

Singen wird also prozessbezogen und aus der Warte der Singenden betrachtet verstanden. *Gesang* hingegen bezieht sich „primär [auf] die Entwicklung gesanglicher und gestaltender Fähigkeiten und Fertigkeiten und [auf] vielseitige ästhetische Auseinandersetzungen aus einem fachspezifischen bildungsorientierten Blickwinkel heraus“ (B. Jank, 2008, S. 324). Hier stehen das Ergebnis und ein Blick von außen auf die Singenden im Vordergrund. Anders formuliert: *Singen* ist etwas, was Menschen *machen*, *Gesang* ist etwas, was beim Singen *entsteht*. An beide Konzepte werden nach Jank unterschiedliche Erwartungen und Zielvorstellungen herangetragen.

Die unterschiedliche Bedeutung von *Singen* und *Gesang* im musikpädagogischen Diskurs und die damit verbundenen didaktischen Implikationen sind beachtenswert. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wird jedoch der Begriff (*Klassen-*)*Singen* in den Vordergrund gestellt. Dies orientiert sich an der Mehrheit der in der aktuellen Fachliteratur behandelten Ansätze. Auf eine weiterführende Differenzierung zwischen *Gesang* und *Singen* wird verzichtet, da diese für die Beantwortung der zentralen Fragestellungen dieses Forschungsprojekts keinen wesentlichen Erkenntnisgewinn erwarten lässt.

2.2 *Klassensingen* als spezifische Ausprägung von *Singen*

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf das sogenannte *Klassensingen*, eine spezielle, für den schulischen Musikunterricht typische Ausprägung des Singens. *Klassensingen* stellt eine inhaltliche Teilfacette des *Klassenmusizierens* dar. Ähnlich wie *Singen* ist auch *Klassenmusizieren* ein Begriff, der zwar häufig und mit einer gewissen Selbstverständlichkeit im Fachdiskurs verwendet, aber je nach Kontext inhaltlich unterschiedlich ausgelegt wird (vgl. Pabst-Krueger, 2021). Selbst *Singen* fällt bei manchen Autorinnen und Autoren nicht automatisch unter den Begriff (*Klassen-*)*Musizieren* (z. B. Erwe, 1995)⁴.

Für die vorliegende Arbeit soll das nachfolgende Verständnis von *Klassenmusizieren* leitend sein:

⁴ Der zugehörige Sammelband enthält zwar den hier erwähnten Beitrag „Musizieren im Unterricht“, der das (*Klassen-*)*Singen* ausklammert, aber keinen anderen Beitrag, der es stattdessen in den Blick nimmt (vgl. Helms et al., 1995).

„Klassenmusizieren“ (bzw. „Musizieren mit Schulklassen“) ist ein Oberbegriff für Aktionsformen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, bei denen alle Schüler*innen musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert. Aktivitäten zur Klangerzeugung können hierbei auch mit anderen musikbezogenen Tätigkeiten wie z.B. Tanzen, Zeichnen, Lichtmalen, Dirigieren, Zuhören kombiniert werden. (Pabst-Krueger, 2021, S. 162)

Der Begriff *aktives Musizieren* wird hierbei im Sinne Terhags verstanden, der darunter „instrumentale[s], vokale[s] und tänzerische[s] Gestalten“ (2012, S. 20) subsummiert. Dieser Argumentation folgend ist Klassensingen, wie es im vorliegenden Forschungsprojekt verstanden wird, durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet: Es findet im Klassenverband und im regulären Unterricht an allgemeinbildenden Schulen statt. Nicht enthalten sind nach dem angesetzten Verständnis *Musizierklassen*, *Musikklassen* sowie jede Form des *erweiterten Musikunterrichts* (vgl. Pabst-Krueger, 2021, S. 162).

Daraus ergeben sich folgende Implikationen in Bezug auf die Rahmenbedingungen von *Klassensingen*:

- Im Gegensatz zu den meisten anderen Singsituationen mit Gruppen nehmen die Schüler*innen am Klassensingen nicht notwendigerweise freiwillig teil.
- Folglich ist beim Klassensingen von einer heterogenen Gruppe Singender hinsichtlich Vorerfahrung und sängerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszugehen. Das dürfte zwar auch die meisten anderen singenden Gruppen speziell im Laienbereich zu einem gewissen Grad charakterisieren. Dennoch ist davon auszugehen, dass aufgrund des verpflichtenden Charakters von schulischen Singsituationen die vorfindlichen Motivations- und Leistungsunterschiede hier besonders groß sein können.
- Die Gruppe der singenden Schüler*innen wird von einer Lehrkraft angeleitet, nicht von einem bzw. einer Chorleiter*in.

2.3 Das KAT-Modell

Da das Singen im Klassenverband von Beginn an eng mit der Geschichte institutionalisierten Musikunterrichts verbunden ist, finden sich in der musikdidaktischen Literatur eine Vielzahl an vokaldidaktischen Quellen. Diese reichen von eher grundsätzlichen Überlegungen (z. B. Beiderwieden, 2021; Nimczik, 2002, 2006; Oberschmidt, 2016; Segler, 1985) bis hin zu mehr

oder weniger umfassenden und systematischen vokaldidaktischen Leitfäden (z. B. Beiderwieden, 2008; Fuchs, 2015; Keller, 2015; Pachner, 2015; Pachner & Barth, 2008). Eine systematische Sichtung einer Auswahl dieser Quellen erfolgt im empirischen Teil dieser Arbeit. Konkret ausformulierte Sing-Lehrgänge hingegen liegen fast ausschließlich für spezielle Formen des erweiterten Musikunterrichts (Chor- bzw. Singklassen) vor (z. B. Schnitzer, 2011) und werden dementsprechend nicht betrachtet. Lediglich die Lehrkräftehandreichung *Music Step by Step* (Gies & Jank, 2015; W. Jank & Schmidt-Oberländer, 2012) versucht sich an einem derartigen lehrgangsartigen Zugang für das Singen im regulären Klassenverband ohne Musik-Schwerpunkt.

Abseits der in Kapitel 7 und 8 vorgestellten Dokumentenanalyse soll eine dieser vokaldidaktischen Quellen nachfolgend detaillierter betrachtet werden: Das von Hofmann 2015 vorgestellte KAT-Modell. Dieses wird im empirischen Teil bei der Lehrplananalyse als deduktives Raster eingesetzt. Entsprechend nimmt es im Rahmen dieser Arbeit eine Sonderstellung ein.

Im KAT-Modell – einem vokaldidaktischen Rahmenmodell – verknüpft Hofmann die drei Aspekte *Kontext*, *Ausdruck* und *Technik*, „die den Umgang mit der Stimme im Allgemeinen und das Musikmachen mit der Stimme im Besonderen stets untrennbar und stets wechselseitig bedingen und beeinflussen“ (Hofmann, 2015, S. 105). Er stellt damit ein Gerüst bereit, das „vokaldidaktische Grundlagen“ (S. 105) benennt, auf deren Basis Lehrkräfte „stimmliche[s] Lehren, Lernen und Unterrichten“ (S. 105) analysieren, planen und reflektieren können.

Der Aspekt *Kontext* trägt zunächst dem Sachverhalt Rechnung, dass jede Art stimmlicher Praxis stets „eingebettet [ist] in gesellschaftliche und geschichtlich bedingte Zusammenhänge und ... sich in Situationen [vollzieht], die durch solche Kontexte generiert bzw. modelliert werden“ (Hofmann, 2015, S. 106). *Kontext* realisiert sich in den räumlichen, zeitlichen, funktionalen und sozialen Rahmenbedingungen, in denen die jeweilige stimmliche Praxis angesiedelt ist. Diese können bestimmte Formen des Stimmeinsatzes determinieren oder zumindest bevorzugte stimmliche Qualitäten definieren.⁵ Daneben beschreibt der Bereich *Kontext* zudem

⁵ Wie räumliche und funktionale Rahmenbedingungen eine stimmliche Praxis determinieren, sei kurz am Beispiel des skandinavischen *Kulning* beispielhaft dargestellt. Dies ist eine dem alpenländischen Jodeln ähnliche „Lockruftechnik“, die von schwedischen und norwegischen Hirtinnen verwendet wird. Dabei handelt es sich beim *Kulning* um eine stimmliche Praxis, die zwischen *Singen* und *Rufen* angesiedelt ist und aus „reich verzierten, improvisierten Melodien besteht“ (Tellenbach Uttmann, 2002). Zweck dieser Praxis ist die vokale Kommunikation über weite Strecken. Es wird auf eine spezielle Mischform zurückgegriffen, „die mit einer sehr kräftigen Stimme in einer hohen Stimmlage ausgeführt wird, einen sehr spitzen Klang ergibt, sehr weit trägt [und] meist von Frauen

all jene didaktischen Handlungsfelder, bei denen Klassensingen genutzt wird, um in „musikhistorische und -theoretische Kontexte“ einzuführen, sowie „ein Vertraut-Werden mit Ton-systemen und Skalen, Melodiebildungen und Rhythmen, Harmonien und Formprinzipien“ anzubahnen (Hofmann, 2015, S. 107–108).

Unter *Ausdruck* wird eine Reihe von Teilaspekten gebündelt, die umschreiben, wie das vokale Musizieren individuell bedeutsam gestaltet werden kann. Dementsprechend wird sängerischer Ausdruck als „äußere[s] Zeichen eines psychischen Zustands oder Vorgangs“ und „Ausdruck der Persönlichkeit“⁶ verstanden und neben Tönen, Vokalen und Konsonanten auch mittels para- und extralinguistischer Merkmale⁶ mehr oder weniger bewusst individuell gestaltet (Hofmann, 2015, S. 108). Hofmann führt an dieser Stelle verschiedene Beispiele an, bei denen spontanes Singen eine momentane Sprachlosigkeit überwindet.⁷ Dies unterstreiche die besondere Bedeutung des Singens, v. a. als „Entlastung ... bei höchster Freude ebenso wie in tiefster Trauer“ (Hofmann, 2015, S. 109). Vokaldidaktisch gewendet beschreibt die Dimension *Ausdruck* insbesondere didaktische Entscheidungen, die dem individuellen Ausdrucksbedürfnis von Schüler*innen Raum geben und dieses unterstützen und fördern (vgl. Hofmann, 2015, S. 110–111).

Der dritte Aspekt des KAT-Modells, der Bereich *Technik*, beschreibt die „Fertigkeit zum Gebrauch der Stimme, genauer: ... die Fertigkeit zur Koordination von Körperhaltung, Atmung, Phonation und Artikulation im Zusammenspiel mit sensorischen, neuronalen und motorischen

praktiziert wird“. Das *Kulning* wird dabei anderen stimmlichen Praxen vorgezogen, da es „einfacher [ist], mit einer singenden Stimme gehört zu werden und auch schonender für die Stimmbänder, nicht zu schreien“ (Tellenbach Uttmann, 2002).

Wie zeitliche Rahmenbedingungen sich ändernde Qualitätsvorstellungen stimmlicher Praxen bestimmen, lässt sich am Beispiel verschiedener Formen des Rappens beobachten: Während zu Beginn der 1980er Jahre der *sung style* dominierte, der sich noch grob an der melodischen Phrasengestaltung von Popsongs orientierte, orientieren sich spätestens seit den 2000er Jahren viele Rapper eher an der Prosodie der gesprochenen Sprache und bevorzugen damit den *speech-effusive-style* (Krimms, 2000, S. 49–52).

⁶ Die paralinguistische Ebene beschreibt die bewusst eingesetzte Modulation der Stimme als zusätzliche Informationsschicht, z. B. in Form von dynamischer Gestaltung auf Mikroebene. Die extralinguistische Ebene hingegen beschreibt „unbewusste, individuelle und ständige Stimmereigenschaften“ wie beispielsweise ein „gewöhnheitsmäßig knarrender Klang“ (Hofmann, 2015, S. 108). Dass diese beiden Ebenen jedoch auch verschwimmen können, zeigen Künstler wie Tom Waits, Eminem oder Kendrick Lamar, die extralinguistische Merkmale bewusst als Charakteristika bestimmter stimmlicher Rollen oder Alter Egos einsetzen.

⁷ Er nennt exemplarisch die Sitzung des deutschen Bundestags am 9.11.1989 (als nach Bekanntwerden des Mauerfalls die Abgeordneten spontan die deutsche Nationalhymne anstimmten) und die Zusammenkunft von US-Kongressabgeordneten am 11.9.2001 (als diese vor dem Hintergrund der eben erfolgten Terroranschläge „God Bless America“ sangen). Als Beispiel aus der jüngeren Geschichte wären außerdem die Bewohner*innen Kiews zu erwähnen, die zu Beginn des russischen Angriffskriegs häufig in den U-Bahn-Stationen der Stadt vor den Raketenangriffen Schutz suchten und dort gemeinsam ukrainische Volkslieder sangen.

Faktoren“ (Hofmann, 2015, S. 109). Welche Fertigkeiten hier vermittelt werden, ist im schulischen Kontext allerdings in hohem Maß durch normative Schwerpunktsetzungen der Lehrkraft geprägt. Sind für diese „traditionelle Postulate [wie] ... Stimmbildung, Stimmpflege und Gehörbildung“ (Hofmann, 2015, S. 110) leitend, kann es sein, dass diese Klangvorstellungen zunächst einmal von Stimmidealen abweichen, die dem eigentlichen Ausdrucksbedürfnis der Schüler*innen entsprechen. So finden sich didaktische Entscheidungen den Bereich *Technik* betreffend häufig in einem Spannungsverhältnis von unterschiedlichen Zielsetzungen von Schüler*innen und der Lehrkraft.

Neben der Singfertigkeit an sich kann *Technik* zudem in musikpädagogischen Kontexten weitere Teilfertigkeiten beschreiben wie die „stimmliche Reproduktion notierter Vorlagen“ oder die flüssige Anwendung spezieller Solmisationssysteme wie der *Tonika-Do-Methode*, der *Kodály-Methode* oder der Klangsilben-Methodik Edwin Gordons (zsf. Lehmann-Wermser, 2017, S. 87–89).

Betrachtet man die drei Aspekte *Kontext* und *Ausdruck* vor diesem Hintergrund metaphorisch gesprochen mit einer etwas grober auflösenden Linse, so beschreibt *Kontext* gegenstandsbezogene didaktische Überlegungen, die sich an der Musik und ihrer „gesellschaftlich[en] und geschichtlich[en Einbettung]“ (Hofmann, 2015, S. 106) ausrichten, während *Ausdruck* auch die Schüler*innen mit ihren Bedürfnissen in den Blick nimmt. Stimmliche Praxen wie das Klassensingen sind verortet zwischen „Kontextualität“ und der Erfüllung „individueller psychischer Funktionen“ (Hofmann, 2015, S. 108). Dies entspricht – ebenfalls grob betrachtet – den beiden in der Musikpädagogik häufig vorfindlichen Orientierungen am Objekt und Subjekt (zsf. W. Jank, 2021; kritisch: Schatt, 2021). Die Bereiche *Kontext* und *Ausdruck* können also als Pole an den Enden eines Kontinuums verstanden werden. Vokaldidaktische Entscheidungen werden zwischen diesen beiden Polen angesiedelt und versuchen, mehr oder weniger stark zwischen diesen beiden Ansprüchen zu vermitteln. Dieses Vorgehen stellt letztendlich die vokaldidaktische Ausprägung einer musikpädagogischen Kernaufgabe dar, die Kraemer (2007) folgendermaßen zusammenfasst: „Wer nun als Pädagoge über die Beziehungen zwischen Schülern und Musik(en) nachdenkt, hat einerseits die Musik und ihre Wirkungen, ihre Herkunft, ihre Struktur, andererseits die Menschen mit unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten und Kenntnissen im Blick, denen sie dargeboten wird“ (S. 42).

3 Bildungswissenschaftliche Rahmungen

Das vorliegende Forschungsprojekt versucht die in Kapitel 1 genannte Fragestellung so zu beantworten, dass dabei eine Anschlussfähigkeit an fächerübergreifende bzw. allgemeindidaktische Diskurse entsteht. Dies geschieht vor dem Hintergrund von Reformbestrebungen im deutschen Bildungswesen seit etwa der Jahrtausendwende⁸ und der damit verbundenen Hinwendung zu evidenzbasierten empirischen Methoden innerhalb der Bildungsforschung (zsf. Gräsel, 2011, S. 13–15). Dabei ist die vorliegende Arbeit gemäß der in Kapitel 1.2 dargelegten Argumentationskette im Überschneidungsbereich der folgenden zwei Forschungsfelder angesiedelt:

Zum einen ist dies die Forschung zur *Unterrichtsqualität* (vgl. Kapitel 3.2). Hier werden „Merkmale des Unterrichts [fokussiert, die] für die Kompetenzentwicklung der Schüler“ als besonders bedeutsam erachtet werden. Zum anderen ist die vorliegende Arbeit in der Forschung zu *professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen* verortet (vgl. Kapitel 3.4). Hier wird – prototypisch verdichtet – der Frage nachgegangen „welche Eigenschaften, z.B. welche Kompetenzen, ... Lehrer, deren Schüler viel lernen oder besonders motiviert sind ... [, haben]“ (Gräsel, 2011, S. 18).

Zur Klärung der bildungswissenschaftlichen Rahmungen ist das folgende Kapitel in mehrere Unterkapitel unterteilt:

In Kapitel 3.1 wird zunächst das Verständnis von *Unterricht* als ein Prozess der Erstellung eines Angebots und dessen Nutzung (Helmke, 2022) vorgestellt. Dabei wird sowohl das traditionelle Modell Helmkes auf seinem gegenwärtigen Stand präsentiert, als auch Modifikationen und Erweiterungen der jüngeren Zeit (Vieluf, 2022; Vieluf et al., 2020) diskutiert. Kapitel 3.2 nimmt das im deutschsprachigen Raum breit rezipierte Modell von Unterrichtsqualität nach Berliner (2005) in den Blick. Kapitel 3.3 legt dar, in welcher Weise Lehrkräfte sich bei der Ausübung ihres Berufs mit unterschiedlichen Qualitäten von Anforderungen konfrontiert sehen und wie sie diese ggf. eigenverantwortlich mitgestalten können. In den Kapiteln 3.4 und 3.5 werden für diese Arbeit relevante Aspekte des *Modells professioneller Kompetenz von*

⁸ Auch wenn im Rahmen der Bildungsforschung seit den 2000er Jahren eine erkennbare Hinwendung zu evidenzbasierten Verfahren zu beobachten ist, haben sich diese Bemühungen bislang auf eine kleine Auswahl an Schulfächern konzentriert: Impulsgebende Forschung findet sich vor allem im Bereich der Mathematikdidaktik bzw. der Didaktik naturwissenschaftlicher Fächer (Puffer, 2021b, S. 4). Die Musikpädagogik hat sich in diesem Kontext vor allem als forschungstark hinsichtlich qualitativer Zugänge erwiesen.

Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) sowie des Professionswissenserwerbs (Eteläpelto, 1993; Gruber, 2004; Neuweg, 2011) vorgestellt.

3.1 Angebot-Nutzungs-Modelle der Wirkweise von Unterricht

Seit den 2010er Jahren wurden eine Reihe von Rahmenmodellen zur Beschreibung von Unterrichtsprozessen entwickelt, die sich grob unter dem Überbegriff *Angebot-Nutzungs-Modelle* zusammenfassen lassen. Diese knüpfen an Vorarbeiten von Helmut Fend an und haben sich besonders im deutschsprachigen Raum in der empirischen Bildungsforschung etabliert (zsf. Vieluf et al., 2020). Fend (1981) sah sein Modell zunächst als Weiterentwicklung des *Prozess-Produkt-Paradigmas*, eines ab Mitte des 20. Jahrhunderts populären Ansatzes, der Unterschiede im Lernzuwachs über das „Verhalten der Lehrenden und Lernenden, aber auch über beschreibbare Muster der Interaktion zwischen diesen Akteuren“ (Vieluf et al., 2020, S. 64) zu erklären versuchte (vgl. Kapitel 3.3). Er erweiterte die dort postulierte linear-kausalistische Sicht auf die Wirkweise von Unterricht in Anlehnung an Luhmanns Systemtheorie durch die Aspekte *Unterricht als Angebot* und der möglichen *Nutzung* desselben durch die Schüler*innen. Damit wurde zunächst dem Umstand Rechnung getragen, dass Unterricht nicht primär durch von der Lehrkraft ausgewählte Inhalte und Methoden gestaltet wird, sondern dass den Schüler*innen ein erheblicher Anteil an der Verantwortung für gelingenden Unterricht zukommt. „Unterricht kann ... als Ko-Konstruktion von Lehrpersonen und Schüler*innen verstanden werden, der nur dann zu Lernerträgen ... auf Seiten der Schüler*innen führt, wenn diese die unterrichtlichen Inhalte entsprechend verarbeiten.“ (Praetorius & Kleickmann, 2022, S. 149). Damit wird die handelnde Lehrkraft ein Stück weit von einer Gesamtverantwortung für das Gelingen von Unterricht entlastet, da dieses Modell die Möglichkeit beinhaltet, dass ein Scheitern von Unterrichtshandlungen auch mit in der Verantwortung von Schüler*innen liegen kann. Außerdem ergänzte Fend sein Modell in Abgrenzung zum *Prozess-Produkt-Paradigma* um administrative und organisatorische Einflussfaktoren.

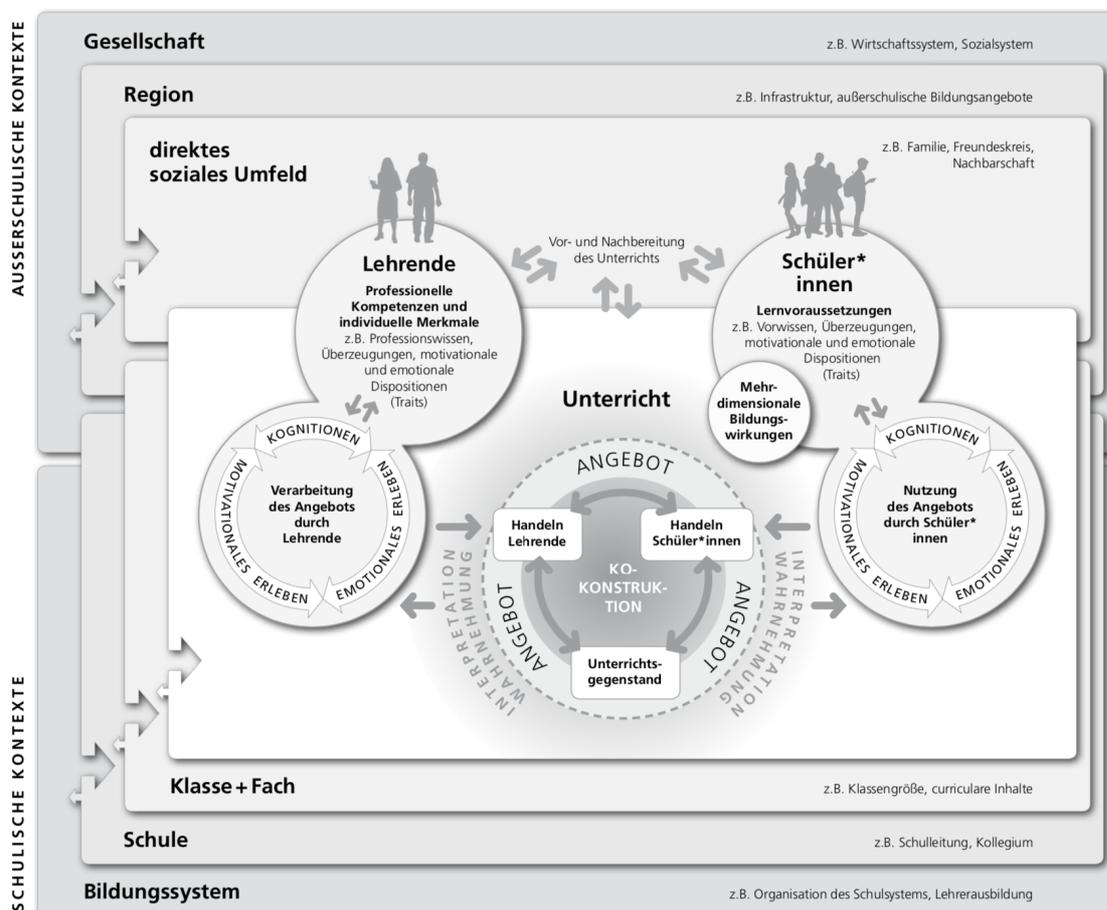
Helmke (2022) knüpfte an Fends Arbeit an und erweiterte es an zentraler Stelle um den Aspekt *Lehrerpersönlichkeit*, den er dem *Expertiseparadigma* entlehnte (Krauss, 2020). Außerdem bezog er motivationale und emotionale Faktoren als weitere maßgebliche Faktoren ein, die Auswirkungen auf den Nutzungsprozess haben.

In den 2000er Jahren wurden eine Reihe von verschiedenen Varianten des Angebot-Nutzungsmodells entwickelt (z.B. Helmke & Weinert, 2021; Kunter & Trautwein, 2018; Reusser &

Pauli, 2010), die sich in der Gesamtkonstruktion wie auch dem Verständnis einzelner Aspekte teils deutlich voneinander unterscheiden. 2020 wurde in der *Zeitschrift für Pädagogik* schließlich der Vorschlag eines integrierten „Angebot-Nutzungs-Modells der Wirkweise von Unterricht“ vorgestellt (Vieluf et al., 2020, vgl. Abb. 3.1). Die vorliegende Arbeit bezieht sich in Folge auf diese Fassung und deren weitere Ausdifferenzierungen.

Dabei werden die zentralen o. g. Merkmale des Angebot-Nutzungsprozesses erhalten. Ergänzt wird dieses außerdem durch die bereits angeführte Annahme, dass neben der Lehrkraft zu einem gewissen Grad auch die Schüler*innen aktiv an der Gestaltung des Angebots beteiligt sind. Dies wird in einigen der o. g. Varianten als *(Ko-)Konstruktion* bezeichnet – auch bei Vieluf et al. (2020) –, was auf den grundsätzlich konstruktivistischen Grundcharakter bzw. Ursprung des *Angebot-Nutzungs-Modells* verweist. Zudem erweitern Vieluf et al. das Modell dahingehend, dass sie den Aspekten *Wahrnehmung* und *Interpretation* nicht nur eine entscheidende Rolle bei der Nutzung auf Seiten der Lernenden zugestehen, sondern auch auf der der Lehrenden. Dies ist besonders bedeutend vor dem Hintergrund, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehrkräften in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus des

Abb. 3.1: Integriertes Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkweise von Unterricht (Vieluf et al., 2020, S. 76)



allgemeinen Forschungsinteresses gerückt ist (Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009) und auch in der Musikpädagogik beforscht wird (vgl. Puffer, 2021a).

So entsteht das Bild eines komplexen Wirkzusammenhangs, bei dem Unterricht „konzeptualisiert [wird] als Interaktion von Lehrenden, Lernenden und einem Unterrichtsgegenstand“ (Vieluf et al., 2020, S. 75), in dessen Zentrum das von Lehrkraft wie Lernenden ko-konstruierte Angebot steht, welches von beiden Parteien laufend wahrgenommen, interpretiert und ggf. auch aktualisiert wird. Beeinflusst wird dieser Gesamtprozess durch persönliche Variablen auf Seiten der Lehrkraft (professionelle Kompetenzen und individuelle Merkmale) wie der Lernenden (Lernvoraussetzungen), sowie durch weitere Einflussfaktoren auf höheren Ebenen wie den unmittelbaren Rahmenbedingungen in der betreffenden Klasse und Schule, aber auch insgesamt des gesamten Bildungssystems.

Unklarheit herrscht aber nach wie vor darüber, wie zentrale Begriffe dieses Modells definiert bzw. im Kontext empirischer Bildungsforschung ausgelegt werden sollen. So konstatieren Praetorius und Kleickmann (2022, S. 149), dass Kernbegriffe des Modells als „theoretisch unterspezifiziert“ zu bezeichnen seien. In derselben Ausgabe der Zeitschrift *Unterrichtswissenschaft* legt Vieluf (2022) in einem Diskussionsbeitrag zu vier dort ebenfalls vorgestellten Studien eine konzeptionelle Schärfung der Begriffe *Nutzung* und *Angebot* vor.

Mit *Nutzung* werden „all jene Eigenaktivitäten von Schüler*innen bezeichnet, die dazu beitragen, dass diese im Unterricht etwas lernen.“ Der Begriff des *Lernens* wiederum wird verstanden als „selbstgesteuerte Veränderungen von kognitiven Strukturen, Wissensnetzwerken und Weltverständnissen, aber auch von Haltungen, Überzeugungen und Einstellungen. Nutzung findet statt, wenn Wissen mit bestehenden Vorkenntnissen in Verbindung gebracht, verknüpft und erweitert wird und wenn diese Erweiterungen erneut strukturiert und organisiert werden“ (Vieluf, 2022, S. 267). Entsprechend muss Nutzung als mehrdimensionales Bündel an Prozessen verstanden werden, welches nicht allein an den Aspekten kognitiver Veränderungen ausgerichtet ist. Vielmehr handelt es sich um „ein Zusammenspiel kognitiver, metakognitiver, emotionaler, motivationaler und auch behavioraler Prozesse“ (Vieluf, 2022, S. 270).

Die Möglichkeiten des empirischen Zugriffs auf Nutzungsprozesse sind nach wie vor umstritten (vgl. Praetorius & Kleickmann, 2022). Vieluf (2022) schlägt vor, dass sichtbare Prozesse auf Seiten der Schüler*innen prinzipiell als Indikatoren für *Nutzung* verstanden werden können, aber dies grundsätzlich immer kontextabhängig entschieden werden müsse.

Da Schüler*innen-Aktivitäten immer auch das Potenzial haben, Unterricht in Echtzeit zu verändern, ist von einem zirkulär-reziproken Verhältnis von Angebot und Nutzung auszugehen. Entsprechend ist unter Angebot nicht nur die Auswahl angemessener Inhalte und Methoden durch die Lehrkraft zu verstehen, sondern auch der konstruktive Einbezug entsprechender Schüler*innen-Aktivitäten bei deren Vermittlung, Konsolidierung und den zugehörigen Assessment-Prozessen.

Nutzung wird als mehrdimensional-variabler Prozess konzeptualisiert, der zwischen einzelnen Schüler*innen und über den Verlauf einer Unterrichtsstunde hinweg stark variieren kann. Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang ist entsprechend, von welchen Faktoren die Nutzung des Angebots tatsächlich abhängig ist. Das o. g. Modell stellt einige Kovariablen vor, eine empirische Überprüfung dieser Einflussfaktoren stand bislang aber noch aus. Diesem Desiderat begegnen die Autorentams im o. g. Themenheft (Hess et al., 2022; Jansen et al., 2022; Rakoczy et al., 2022; Troll et al., 2022). Anschließend unternimmt Vieluf (2022) den Versuch, auf dieser Basis übergreifende generische Charakteristika von Nutzung und den zugehörigen Einflussfaktoren zu ermitteln.

Entscheidend für die Aufrechterhaltung und Qualität von Nutzung sind demnach folgende Faktoren:

- Anschlussfähigkeit neuer Inhalte an Vorerfahrungen, Kenntnisse und Bedürfnisse: Im Zusammenspiel von Vorerfahrung, Zuschreibung von Leistungsfähigkeit und Bedürfnissen identifiziert Vieluf (2022, S. 275) allerdings auch die Gefahr einer „Stabilisierung hierarchisierter Leistungsdifferenzen“, und vermutet, dass Lehrkräfte dieser durch eine entsprechende Differenzierung und Adaptivität begegnen können.
- Wissen um die erwarteten Anforderungen (vgl. Rakoczy et al., 2022)
- Qualität der Klassenführung in Hinblick auf die Qualität der Nutzung, gemessen durch verbale Schüler*innen-Äußerungen (vgl. Hess et al., 2022)
- Gefühl von Autonomie und der Möglichkeit der Selbstbestimmung (vgl. Jansen et al., 2022; Rakoczy et al., 2022)

Im Kontext dieses Forschungsprojekts wird *Klassensingen* als fachspezifische Ausprägung eines *Angebot-Nutzungs-Prozesses* verstanden, welche in besonders dynamischer Art und Weise von der gemeinsamen Ko-Konstruktion des Unterrichtsangebots durch Lehrkraft und Schüler*innen geprägt ist. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass gerade bei Unterricht mit

hohem Anteil an praktischem Musizieren dieser stark davon gekennzeichnet ist, dass die Lehrkraft – vor dem Hintergrund der Angebotsnutzung – immer wieder und häufig mehrmals pro Minute ihr Vorgehen evaluiert und gegebenenfalls anpassen muss oder möchte (Göllner & Niessen, 2016; Puffer, 2021b).

Die Erstellung eines Unterrichtsangebots im Klassensingen erfolgt unter dem Einfluss verschiedener Faktoren. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts werden zwei davon speziell in den Blick genommen, die im *Integrierten Angebot-Nutzungsmodell* nach Vieluf et al. (2020, vgl. Kapitel 3.1) auf den Ebenen *Klasse + Fach* sowie *Bildungssystem* verortet sind: die curricularen Vorgaben und die musikpädagogische und fachdidaktisch-methodische Literatur (letztere wird als Aspekt von *Lehrerbildung* verstanden, vgl. Abb. 3.1).

3.2 Qualitätvolles Lehrkräftehandeln

Der deutschsprachige Diskurs zum Thema Unterrichtsqualität ist etwa seit der Jahrtausendwende geprägt von zwei unterschiedlichen Argumentationslinien: Auf der einen Seite finden sich Vertreterinnen und Vertreter, die der Frage nachgehen, was unter *gutem* Unterricht zu verstehen ist, zum anderen diejenigen, die die Frage nach *qualitätvollem* Unterricht beleuchten.

Was unter *gutem* Unterricht zu verstehen ist, wurde prominent in zwei jeweils aus zehn Punkten bestehenden Listen der beiden Autoren Hilbert Meyer und Andreas Helmke⁹ dargestellt und vor allem im Bereich der (Schul-)Pädagogik breit rezipiert (Helmke & Weinert, 2021; Meyer, 2020). Beide Autoren beanspruchen für sich die empirische Absicherung der jeweils in ihren Listen genannten Merkmale (Helmke, 2022, S. 144; Meyer, 2020, S. 15–16).

Parallel dazu orientierte sich die empirische Bildungsforschung vor allem am Begriff des *quality teaching* (Berliner, 2005). Da das vorliegende Forschungsprojekt den Anschluss an die empirische Bildungsforschung sucht, soll Berliners Modell von *qualitätvollem Lehrkräftehandeln* (*quality teaching*) Ausgangspunkt der nachfolgend dargelegten Überlegungen sein. Gleichwohl sei darauf hingewiesen, dass sich die beiden genannten Diskursstränge nicht grundsätzlich gegenseitig ausschließen. Neben dem bereits genannten Anspruch der

⁹ Hier ist anzumerken, dass Helmke in der 2022 erschienenen Neuausgabe seines Standardwerks *Unterrichtsqualität und Professionalisierung* die aus zehn Punkten bestehende Liste zu Gunsten von „fünf Gruppen fachübergreifender Qualitätsbereiche“ aufgibt. Die ursprünglichen zehn Merkmale wurden vom Autor in die fünf Gruppen überführt (Helmke, 2022, S. 141).

empirischen Absicherung zeigen sie auch beim direkten Vergleich sowohl begriffliche wie auch inhaltliche Übereinstimmungen: So ist *good teaching*¹⁰ bei Berliner ein Teilaspekt von *quality teaching*. Gleichzeitig finden sich viele Aspekte, die in der empirischen Bildungsforschung als Aspekte von Unterrichtsqualität identifiziert wurden, auch auf den o. g. Listen.

Berliner stellte sein Verständnis von *teaching quality* erstmals in dem Beitrag „The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality“ (2005) vor. Darin geht der Autor der Frage nach, inwiefern die Qualität von Lehrkräften mit den zu diesem Zeitpunkt in den USA verwendeten Testinstrumenten valide erfasst werden kann. Im deutschsprachigen Diskurs wird Berliners Modell häufig als eines von „Unterrichtsqualität“ bezeichnet (vgl. z. B. Kunter & Trautwein, 2018, S. 19). Aus Sicht des Verfassers handelt es sich hierbei um eine aus heutiger Sicht nicht mehr zeitgemäße inhaltliche Verkürzung des Begriffs *Unterricht*. Folgt man der Argumentation aktueller Veröffentlichungen (Helmke, 2022; Praetorius & Kleickmann, 2022; Vieluf, 2022) ist Unterricht – wie oben dargestellt – ein Wechselspiel aus einem Angebot und dessen möglicher Nutzung, wobei sich beide Faktoren wechselseitig dynamisch beeinflussen (vgl. Kapitel 3.1). Eine Übersetzung des Gerunds „teaching“ mit „Unterricht“ vertritt implizit allerdings die Behauptung, dass die Lehrkraft der Akteur ist, der maßgeblich für den Erfolg von Unterricht verantwortlich ist. Aus diesem Grund wird nachfolgend der Begriff *Lehrkräftehandeln* verwendet, da dies auch der Ausgangspunkt von Berliners Überlegungen ist¹¹.

Qualitätvolles Lehrkräftehandeln setzt sich laut Berliner aus zwei Teilaspekten zusammen: *gutem Lehrkräftehandeln* („good teaching“) und *effektivem Lehrkräftehandeln* („effective teaching“, Berliner, 2005, S. 207). Das Attribut „gut“ wirkt im empirischen Kontext auf den ersten Blick alltagssprachlich und unterkomplex, ist aber bewusst gewählt, um zum Ausdruck zu bringen, dass es sich hierbei um fachspezifische normative Setzungen handelt – Standards, über die im Fachdiskurs weitgehende Einigkeit herrscht. Als Bezugsnormen nennt Berliner in Anlehnung an Fenstermacher und Richardson (2005) *Angemessenheit* (sowohl hinsichtlich der Objekt-, wie der Subjektseite) und *Vollständigkeit* (Berliner, 2005, S. 207).¹² Neben dem konkreten fachspezifischen Diskurs können zudem auch grundsätzliche „pädagogische

¹⁰ Berliners *good teaching* wird im deutschsprachigen Diskurs häufig mit *gutem Unterricht* übersetzt (z. B. Kunter & Trautwein, 2018).

¹¹ Berliner (2005, S. 206) spricht fast durchweg von „quality in teaching“ oder „quality teaching“ und nicht beispielsweise von „quality lessons“.

¹² Bei Berliner bzw. Fenstermacher und Richardson finden sich hierzu die Begriffe *adequacy* und *completeness*. Die Übersetzung stammt vom Verfasser.

Werthaltungen und Überzeugungen zu guter Praxis“ und auch „gesellschaftlich geteilte Vorstellungen darüber, wie Lehrkräfte Unterricht gestalten sollten“ (Kunter & Ewald, 2016, S. 10) Vorstellungen *guten Lehrkräftehandelns* bestimmen. *Gutes Lehrkräftehandeln* findet seinen Ausdruck entsprechend sowohl auf fachspezifischer wie auch auf pädagogischer Ebene und ist zunächst einmal normativ determiniert.

Effektives Lehrkräftehandeln hingegen drückt sich durch das Erreichen festgelegter Ziele aus. Hierbei kann es sich sowohl um kognitive, sensomotorische wie auch affektive Ziele handeln. Die zu erreichenden Ziele können fachspezifisch oder fächerübergreifend sein und sie können kurzfristig – binnen einer Unterrichtseinheit – oder auch längerfristig angelegt sein. Kunter & Ewald (2016, S. 11) heben in diesem Zusammenhang allerdings hervor, dass trotz dieser generellen Offenheit der möglichen Ziele in der „typischen empirischen Unterrichtsforschung ... der Fokus auf kurzfristigen, kognitiven und fachbezogenen Zielen auf individueller Schülerebene [liegt]“.

Beide Teilaspekte können für sich genommen Unterrichtssituationen charakterisieren, ohne dass der andere notwendigerweise vorhanden sein muss. So kann es Lehrkräftehandeln geben, das effektiv ist, aber beispielsweise scheinbare oder tatsächlich vorhandene pädagogische Standards verletzt. Kunter & Ewald (2016) nennen in diesem Zusammenhang die sogenannte *Direkte Instruktion*, eine stark lehrkräftezentrierte Unterrichtsform, die laut empirischer Befundlage (Hattie, 2009) ausgesprochen erfolgreich (im Sinne von Berliner: effektiv) ist, aber einem zeitgemäßen „Verständnis ... aktiven und selbstgesteuerten Lernens eher entgegenzustehen scheint“ (Kunter & Ewald, 2016, S. 12). Dieser (scheinbare) Widerspruch kommt in ähnlicher Form auch beispielhaft in einem Zitat einer Lehrkraft im Kontext von Klassensingen zum Ausdruck:

Grundsätzlich war die ganze Stunde sehr lehrerzentriert (.) Das ist was, was ich noch nicht für mich so ‚rausgefunden hab‘, wie ich Liedereinführungen kompetenzorientiert oder mit mehr Schülerbeteiligung- Es ist ganz viel eben (..) dass man ihnen ganz vormacht: Wie ist der Rhythmus? Wie ist die Bewegung? (.) Und dann haben sie’s auch einfach gleich drin. (zitiert bei Puffer, 2022, S. 189)

Die hier zitierte Lehrkraft scheint sich im Zwiespalt zu befinden zwischen einer heuristischen Erkenntnis – wenn man Schüler*innen „etwas vormacht“, führt dies zu einem schnellen Lernerfolg – und der offensichtlichen Unsicherheit, ob die angewandte Methodik

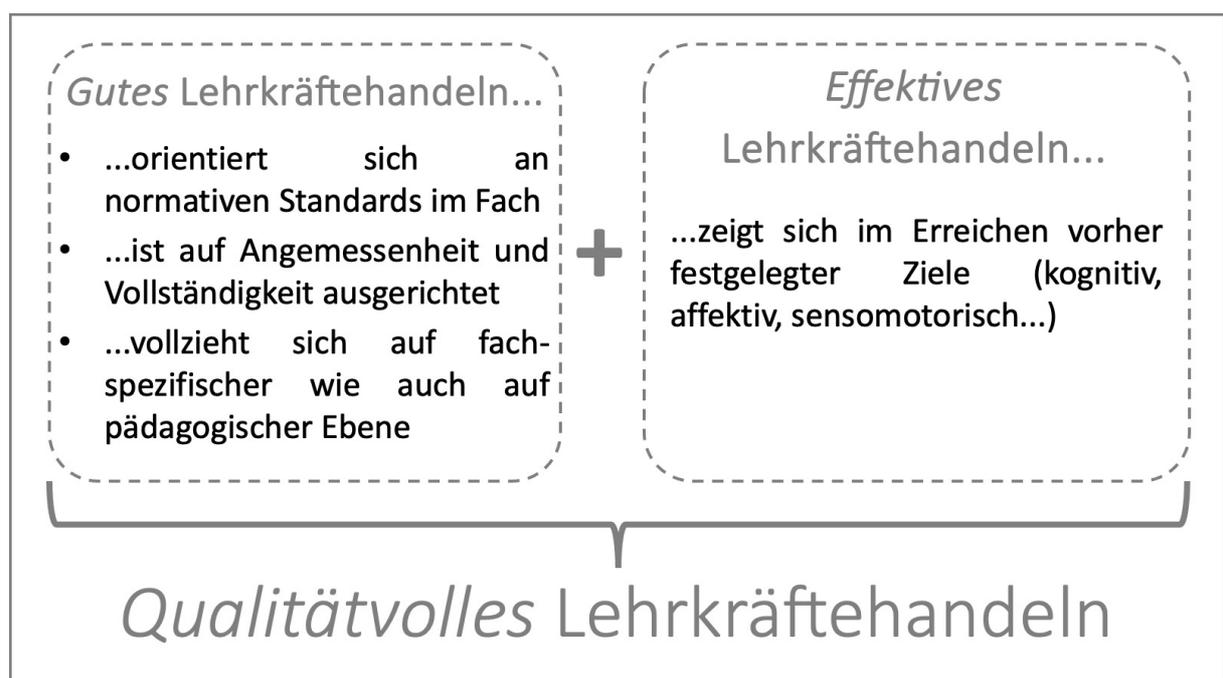
zeitgemäßen überfachlichen Standards genügt (in diesem Fall: ob sie dem Paradigma der Kompetenzorientierung entspricht).

Genauso wie *effektives* Lehrkräftehandeln im tatsächlichen oder vermeintlichen Widerspruch zu (über-)fachlichen Normen des Unterrichtens stehen kann, kann es ebenso an fachlichen Standards gemessen *gutes* Lehrkräftehandeln geben, das nicht zum gewünschten Lernerfolg bei den Schüler*innen führt (vgl. Fenstermacher & Richardson, zitiert bei Berliner, 2005, S. 207). Kunter und Ewald (2016, S. 10–11) führen an dieser Stelle exemplarisch die Unterrichtsform des *Entdeckenden Lernens* an, das gerade wegen seines Alltagsbezugs und seines als natürlich erachteten Lehrprozesses besonders gegen Ende des 20. Jahrhunderts den Vorstellungen *guten Unterrichts* entsprach. Intensive empirische Beforschung offenbarte zu Beginn der 2000er Jahre allerdings keine nennenswerten Vorteile dieser Methode gegenüber konventionellem Unterricht.

Erst in Kombination bilden die beiden Teilbereiche *gutes* Lehrkräftehandeln und *effektives* Lehrkräftehandeln *qualitätvolles* Lehrkräftehandeln (siehe Abbildung 3.2).

Zur Beantwortung der Frage, wie sich *qualitätvolles* Lehrkräftehandeln im Kontext von Klassensingen ausdrückt, ist es zunächst erforderlich, die Ziele dieser Facette des Musikunterrichts zu klären. Dabei zeigt sich jedoch ein grundlegendes Problem der Musikpädagogik: „Bundesweite Bildungsstandards oder einen Katalog allgemein akzeptierter Unterrichtsziele gibt es für

Abb. 3.2: Qualitätvolles Lehrkräftehandeln (nach Berliner, 2005; Darstellung d. Verf.)



das Schulfach Musik ... nicht – und es steht durchaus in der Diskussion, ob dies überhaupt wünschenswert wäre“ (Puffer, 2021b, S. 15).

Es wird davon ausgegangen, dass dieser Befund, der das Fach Musik insgesamt betrifft, auch für den spezifischen Bereich des Klassensingens gilt. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, zunächst die aktuell vorhandenen Zielvorstellungen in Bezug auf Klassensingen zu erheben, zu systematisieren und zueinander in Beziehung zu setzen. Damit versteht sich das vorliegende Forschungsprojekt als Beitrag zur Verknüpfung der oben dargestellten Teilkategorien *qualitätvollen Lehrkräftehandelns*, indem es unterschiedliche Vorstellungen von *gutem Lehrkräftehandeln* im Kontext des Klassensingens exploriert.

3.3 Anforderungen an Lehrkräfte

In den letzten Jahren wurde im Kontext der Forschung zum Lehrkräfte-Beruf der Begriff *Anforderung* verstärkt in den Fokus gerückt (z. B. Artelt & Kunter, 2019; Herzog & Makarova, 2014). Charakteristisch für den Begriff *Anforderung* ist, dass dieser in generischen wie domänenspezifischen arbeitspsychologischen Kontexten häufig im Verbund mit Begriffen wie *Aufgabe* oder *Auftrag* genannt wird (Artelt & Kunter, 2019; Herzog & Makarova, 2014; Frieling, 1999). Entsprechend werden *Anforderungen an Musiklehrkräfte* nachfolgend als Kategorie verstanden, die unter anderem dadurch charakterisiert ist, dass Außenstehende eine bestimmte Erwartungshaltung bzgl. einer angemessenen Erfüllung beruflicher Aufgaben an Musiklehrkräfte herantragen. Diese Erwartungen manifestieren sich über die Formulierung eines konkreten Auftrags (hier: die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten, bei denen im Klassenverband gesungen wird) und beispielsweise der damit verbundenen Ziele. Sie gehen häufig mit bestimmten Erwartungen bzgl. allgemeiner Leistungsvoraussetzungen einher (z. B. einer gesunden, belastungsfähigen Singstimme der Lehrkraft und zertifizierter beruflicher Qualifikation) und beziehen sich auf spezifische Ausführungsbedingungen.

Wie unterschiedlich diese Erwartungen bei einem grundsätzlich ähnlichen Arbeitsauftrag sein können, wird klar, wenn man das Singen im Klassenverband bei Musik-, Religions- und Fremdsprachenlehrkräften vergleicht. In allen drei Fächern existiert das gemeinsame Singen als didaktisches Feld (z. B. Falkenhagen & Volkmann, 2019; Stögbauer-Elsner et al., 2021). Die von außen herangetragenen Erwartungen in Bezug auf Ziele, allgemeine Leistungsvoraussetzungen und Ausführungsbedingungen (z. B. akzeptierte Begleitung der singenden Klasse durch

die Lehrkraft an Klavier, Gitarre oder via Playback) dürften aber in den jeweiligen Fachdidaktiken grundlegend unterschiedlich definiert sein.

Frieling (1999, S. 468) hebt diesbezüglich allerdings hervor, dass Anforderungen im beruflichen Kontext keine absoluten Größen sind, sondern immer in Form von „aktiven Auseinandersetzungen zwischen den Arbeitsbedingungen und individuellen Eigenschaften, Lebens- und Arbeitserfahrungen und aktuellen physischen und psychischen Befindlichkeiten“ der Auftragsempfänger*innen ausgewählt und umgesetzt werden.

Auf die berufliche Realität von Lehrkräften im Allgemeinen und Musiklehrkräften im Speziellen heruntergebrochen bedeutet dies im Detail Folgendes: Lehrkräfte müssen sich einer Reihe von immer wiederkehrenden Aufgaben- bzw. Problemszenarien stellen, von denen die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht die wichtigste Aufgabe bzw. das „Kerngeschäft“ (Tenorth, 2006, S. 585) bildet. Dabei gibt es solche, die fachunabhängig sind – z. B. in Form von Erziehung, Beratung oder Schulentwicklung (Artelt & Kunter, 2019) – und solche, die typisch für ein oder mehrere Schulfächer¹³ sind. Die Lösung dieser spezifischen berufsbedingten Aufgaben bzw. Probleme ist häufig ein komplexer Prozess (Artelt & Kunter, 2019, S. 396), der sich – wie oben gezeigt – in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungsansprüche bewegt (z. B. Normen im Fach, curriculare Vorgaben, Erwartungen weiterer direkter und indirekter Beteiligter wie Schüler*innen und Eltern) und dessen Ziele häufig weder „normativ noch operativ ... eindeutig vorgegeben“ sind (Tenorth, 2006, S. 586). Die Lehrkraft gestaltet eine spezifische Anforderungssituation dadurch ein Stück weit aktiv mit, als sie inmitten dieses Geflechts aus Unsicherheiten auf der Basis der eigenen Leistungsvoraussetzungen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, motivationaler Disposition, Überzeugungen und Werthaltungen, vgl. Kapitel 3.4) sich für eine bestimmte Art der *Aufgabenwahrnehmung*, *Aufgabeninterpretation* und der ggf. diesbezüglichen *-redefinition* der Aufgabe entscheidet.

Dementsprechend wird der Begriff *Anforderung* im weiteren Verlauf als Kategorie verstanden, die sich in einem Spannungsfeld befindet zwischen von außen an die Musiklehrkraft herangetragenen berufsspezifischen Aufgaben und Erwartungen und der Art und Weise, wie die jeweilige Lehrkraft diese Erwartungen wahrnimmt, interpretiert, ggf. ergänzt und umsetzt.¹⁴

¹³ Für den Musikunterricht nennt Krupp beispielhaft das Musizieren im Klassenverband, das Sprechen über Musik oder die Verknüpfung von Theorie und Praxis (2021, S. 227–228).

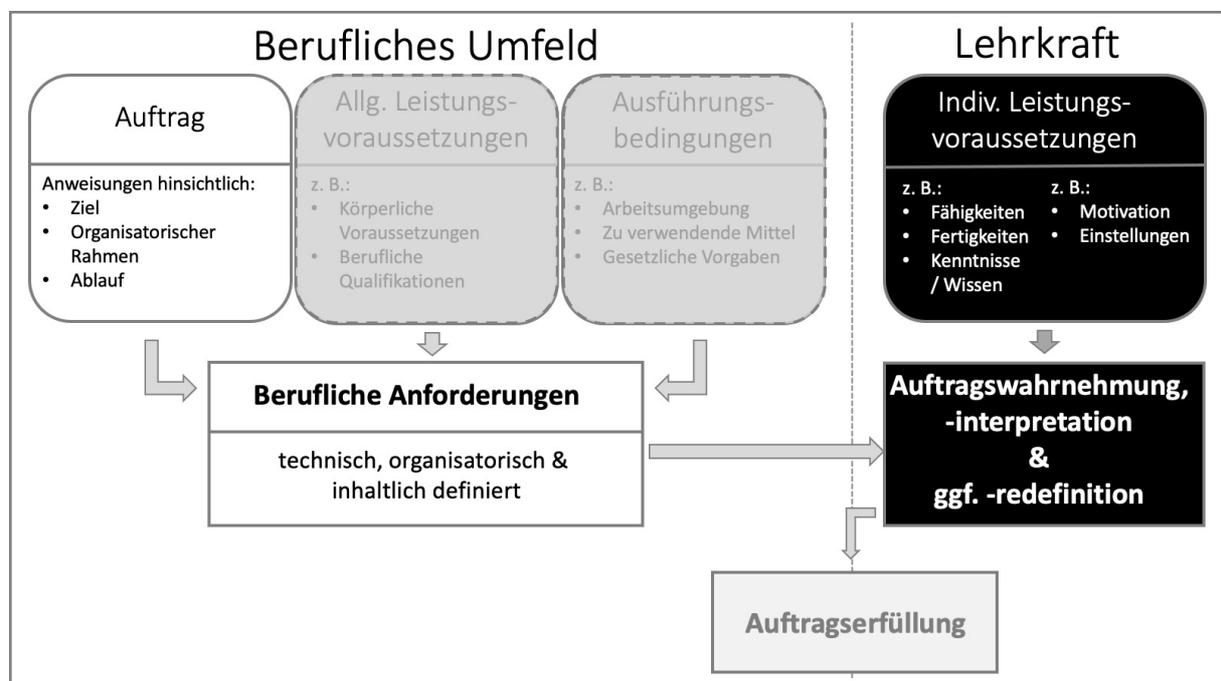
¹⁴ Es gibt neben diesem Verständnis des Begriffs *Anforderung* ein weiteres, inhaltlich leicht abweichendes: *Anforderungen* im Sinne von unerwarteten Situationen, die häufig als belastend empfunden werden, in der Regel, weil sie schwer lösbar sind. Zum besseren Verständnis werden diese als *Beanspruchung* verstanden (Frieling,

Diese Wirkungskette ist in Anlehnung an Frieling (1999) in Abbildung 3.3 dargestellt. Die grau schattierten Blöcke *Allgemeine Leistungsvoraussetzungen* und *Ausführungsbedingungen* stellen zwar wichtige Aspekte des Zustandekommens beruflicher Anforderungen dar, werden im Kontext der vorliegenden Arbeit jedoch nicht untersucht.

Der hier dargestellte Prozess bietet einen Rahmen zur Begründung des methodischen Vorgehens dieser Arbeit. Die Quellen der im empirischen Teil untersuchten Zielvorstellungen von Klassensingen lassen sich in die Bereiche *Berufliches Umfeld* (Fachliteratur und curriculare Vorgaben) und *Lehrkraft* einordnen. Da – wie oben beschrieben – davon ausgegangen wird, dass Musiklehrkräfte aus den in der Fachliteratur und den curricularen Vorgaben formulierten Zielen und damit auch Anforderungen eine Auswahl treffen, wird insbesondere mit der Lehrkräftebefragung folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche der bei der Analyse der curricularen Vorgaben und der Fachliteratur identifizierten Zielvorgaben spielen in der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte eine relevante Rolle?

Abb. 3.3: Berufliche Anforderungen von Lehrkräften (adaptiert n. Frieling, 1999, S. 496; Darstellung d. Verf.)



1999) und bezeichnet. Aspekte der Beanspruchung von Musiklehrkräften beim Klassensingen im Sinne einer berufsspezifischen körperlichen oder emotionalen Belastung sind nicht Gegenstand der nachfolgenden Untersuchung.

- Gibt es darüber hinaus aus Sicht der Lehrkräfte – im Sinne einer Wahrnehmung, Interpretation oder ggf. Neudefinition des Auftrags – Ziele, die in den genannten Dokumentengruppen nicht aufgeführt werden?

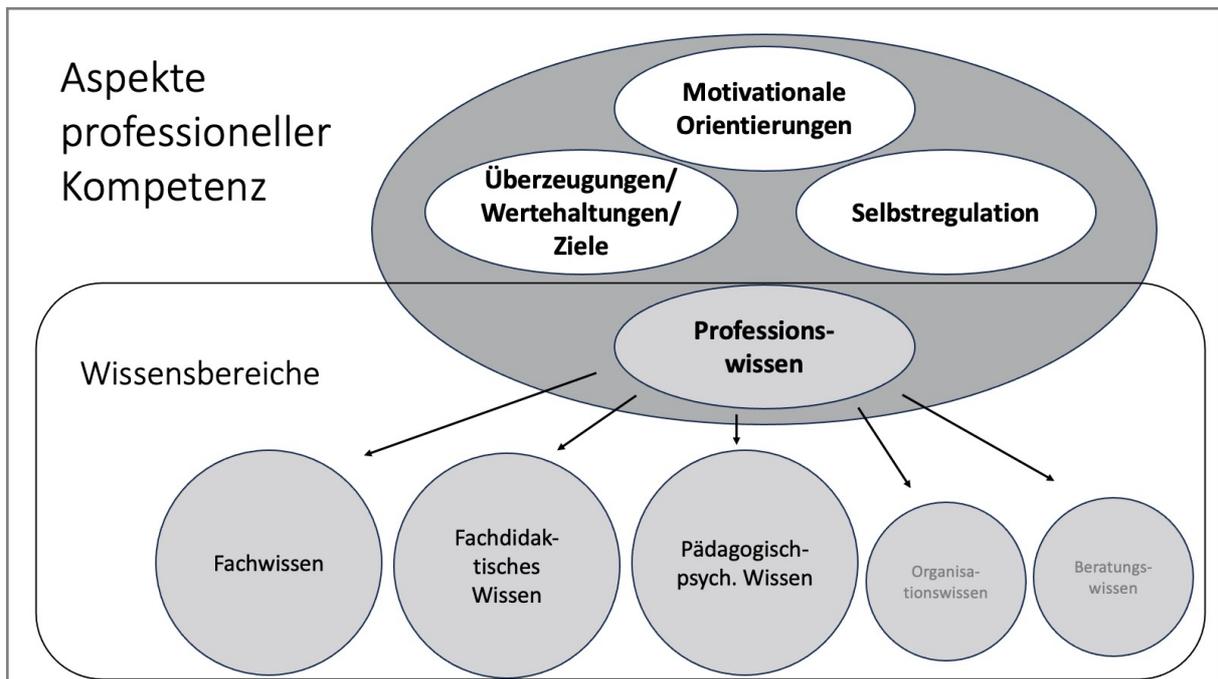
3.4 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften

Lehrkräfte treffen berufsbezogene Entscheidungen – wie die oben beschriebene Auswahl von Unterrichtszielen – auf der Basis eines vielschichtigen Komplexes verschiedener Dispositionen. Hierfür wird in der bildungswissenschaftlichen Forschung seit zwei Jahrzehnten der Begriff *professionelle Kompetenz* verwendet (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011; Kunter & Trautwein, 2018). Dieses Konzept ist eingebettet in das sogenannte *Expertise- bzw. Kompetenz-Paradigma* der Lehrkräftebildung (Krauss, 2020). Im Rahmen dieses Ansatzes fokussiert die Forschung insbesondere erlernbares „Wissen und Können, aber auch professionelle Überzeugungen einer Lehrkraft im Sinne einer kompetenten Fachperson für das Unterrichten“ (Krauss, 2020, S. 155).

Hinsichtlich der Struktur dieser teilweise erlernbaren Leistungsdispositionen war der deutschsprachige Diskurs in den letzten zwei Jahrzehnten vor allem durch das generische *Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften* von Baumert und Kunter (2006) maßgeblich geprägt (vgl. Abb. 3.4). Dessen grundlegende Neuerung besteht darin, dass es die Grundlage für *Kompetenz* in zwei Bereiche unterteilt: Die für das *Expertise-Paradigma* typischen Wissensdispositionen (durch die rechteckige Umrandung gekennzeichnet) werden dabei durch die darüber angeordneten affektiv-emotionalen Aspekte ergänzt. Nachfolgend werden diese Aspekte kurz vorgestellt und anschließend ihr Bezug zum vorliegenden Forschungsprojekt genauer erläutert.

Wissen und *Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele* stehen für ähnliche Konzepte (mentale Repräsentationen von handlungsleitendem Charakter), die sich allerdings dahingehend unterscheiden, als dass sie „einen unterschiedlichen epistemologischen Status [beanspruchen]“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Im Gegensatz zu *Wissen*, das über den Fachdiskurs abgesichert ist, müssen *Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele* keine Widerspruchsfreiheit aufweisen, eine individuelle Glaubensgrundlage ist ausreichend. Inhaltlich werden vier Subfacetten

Abb. 3.4: Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften (adaptiert n. Baumert und Kunter, 2006, S. 482; Darstellung d. Verf.)



unterschieden: *Epistemologische Überzeugungen* (Überzeugungen hinsichtlich Wissen und Wissenserwerb), *Subjektive Theorien über Lehren und Lernen* (z. B. das Vorhandensein verschiedener Lerntypen), *Unterrichtsziele* (die von Lehrkräften verfolgt werden und an denen sich Unterrichtsgestaltung ausrichtet) und *Wertebindung* (wie steht die jeweilige Lehrkraft beispielsweise zu Aspekten wie Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit) (Baumert & Kunter, 2006; Kunter & Trautwein, 2018).

Hinsichtlich der Anstrengungsbereitschaft von Lehrkräften wird von einem differenzierten und mehrdimensionalen Verständnis von *Motivation* ausgegangen, daher *motivationale Orientierungen* im Plural. Darunter fallen neben *intrinsischen* und *extrinsischen* Beweggründen auch Aspekte wie *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* – also die „Einschätzung, wie gut es [Lehrkräften jeweils] gelingen kann, das Lernen und Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen“ – sowie persönliche Zielorientierungen (zsf. Kunter & Trautwein, 2018).

Der Bereich *Selbstregulation* schließlich beschreibt Aspekte wie „Belastungserleben [und den] ... Umgang mit den Herausforderungen professioneller Arbeitssituationen“ sowie den „verantwortungsvolle[n] Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 504).

Die im o. a. Modell vorfindliche Aufteilung des Wissensbereichs in *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *pädagogisch-psychologisches Wissen*¹⁵ wiederum folgt einem Modell von Shulman (1986, 1987).¹⁶ Dabei stehen die folgenden drei Wissensarten im Zentrum:

- Fachwissen (FW): Dieser Bereich bezieht sich auf das Verständnis der fachlichen Inhalte selbst, zunächst noch unabhängig von konkreten Vermittlungsfragen.
- Fachdidaktisches Wissen (FDW): Hierunter wird „das Wissen darüber [verstanden], wie man fachliche Inhalte Lernenden begreifbar macht, sei es durch die Auswahl bestimmter Aufgaben, Repräsentationsformen oder die passenden Erklärungen“ (Kunter & Trautwein, 2018, S. 149). Bei Baumert und Kunter wird das fachdidaktische Wissen zudem noch in die Teilbereiche *Wissen über Aufgaben*, *Wissen über Schülervorstellungen* und *Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten* aufgliedert (Baumert & Kunter, 2011, S. 37–38).
- Pädagogisch-psychologisches Wissen (PW): Dieser Bereich bezieht sich auf „allgemeines Wissen über die Schaffung und Optimierung von Lehr-Lernsituationen, wie zum Beispiel Classroom Management und Unterrichtsmethoden, sowie entwicklungspsychologisches und pädagogisch-psychologisches Grundwissen“ (Kunter & Trautwein, 2018, S. 150).

Für das Fach Musik konnten diese drei Wissensarten erstmalig im Rahmen des Projekts FALKO-M theoretisch konzeptualisiert und messbar gemacht werden (Krauss et al., 2017; Puffer & Hofmann, 2017).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung und der dabei geplanten Befragung von Lehrkräften zur Relevanz von Zielen von Klassensingen sind insbesondere drei Aspekte des vorgestellten Kompetenzmodells bedeutsam: Erstens die explizit genannten Unterrichtsziele als Teil der *Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele*, die direkt Gegenstand der Befragung sind. Zweitens ist davon auszugehen, dass die Zielentscheidungen der Lehrkräfte auch von ihren

¹⁵ Die Kategorien *Organisationswissen* und *Beratungswissen* werden im vorliegenden Forschungsprojekt nicht betrachtet.

¹⁶ Shulman (1986, 1987) nennt in seinen Veröffentlichungen insgesamt sieben verschiedene Wissenstypen. Neben den drei o. g. Ausprägungen finden sich bei ihm noch *curricular knowledge*, *knowledge of learners*, *knowledge of educational contexts* und *knowledge of educational ends*. Die deutschsprachigen Adaptionen von Shulmans Modell tragen diesen zusätzlichen Wissenstypen auf unterschiedliche Weise Rechnung. So ergänzt Bromme (1992/2014) die drei zentralen Kategorien FW, FDW und PW um zwei neu geschaffene Kategorien: *Schulbezogenes Wissen des Faches* und *Philosophie des Faches*. Baumert und Kunter (2006) hingegen suchen mit *Organisationswissen* und *Beratungswissen* wieder eine größere inhaltliche Nähe zu Shulman.

weiteren Überzeugungen und Werthaltungen beeinflusst werden, etwa von ihren subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen von Musik oder ihren grundsätzlichen pädagogischen Wertebindungen. Drittens spielt das fachdidaktische Wissen eine wichtige Rolle, da die Einschätzung der Relevanz bestimmter Ziele von Klassensingen eng mit dem Wissen über deren methodische Umsetzbarkeit, über entwicklungsbedingte Möglichkeiten und Grenzen der Stimme sowie über verschiedene Vermittlungswege verknüpft sein dürfte.

3.5 Erwerb und Verfügbarkeit von Professionswissen

Neben der Frage nach der inhaltlichen Ausgestaltung der drei Wissensarten sowie deren Beziehung untereinander beschäftigt sich die Forschung zum Lehrerberuf auch mit der Frage, wann Lehrkräfte ihr Professionswissen erwerben und inwiefern sie auf dieses bewusst oder unbewusst zugreifen bzw., welche Rolle *Wissen* tatsächlich bei unterrichtsbezogenen Handlungsentscheidungen spielt.

Zur ersten Frage – dem Zeitpunkt und der Art der Wissensakquise – hat sich im deutschsprachigen Raum die von Neuweg (2011) vorgeschlagene Unterscheidung von *Wissen 1*, *Wissen 2* und *Wissen 3* durchgesetzt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehramtsstudierende im Laufe ihres Studiums zunächst „in erster Linie deklaratives, propositionales Wissen“ (G. Kaiser et al., 2020, S. 811) erwerben, das „kodifiziert [und] mehr oder weniger systematisch“ und der „Annahme der Didaktisierbarkeit des Expertiseerwerbs verpflichtet“ (Neuweg, 2011, S. 452) ist. Im Gegensatz zu diesem *Wissen 1*, einer Art objektiven Wissens, ist *Wissen 2* „Wissen im subjektiven Sinne“. Es ist „Ergebnis von Lernen einerseits [und] innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten andererseits“ (Neuweg, 2011, S. 452). Neuweg selbst zieht die Verbindung zum Begriff *Professionswissen* von Lehrkräften nicht explizit. Die konzeptionellen Parallelen zwischen diesem und *Wissen 2* sind jedoch auffällig, da beide Konzepte handlungsleitendes Wissen in seiner individuellen Ausprägung beschreiben. Mit der Einführung des Begriffs *Wissen 3* versucht Neuweg schließlich die Brücke zu schlagen zwischen *Wissen* und *Können*, wenn er konstatiert: „Wissen‘ wird häufig zur dispositionalen (nicht kausalen!) ‚Erklärung‘ ... von Verhalten verwendet“ (Neuweg, 2011, S. 452). *Wissen 3* unterscheidet sich auch dahingehend von den beiden vorangegangenen Kategorien, als es aus Sicht Neuwegs von der Lehrkraft selbst nicht explizierbar ist und nur durch Außenstehende anhand des Lehrkräfteverhaltens in bestimmten Handlungsepisoden rekonstruiert werden kann.

Neuwegs Unterscheidung in drei Wissensarten zeigt eine inhärente Problematik seines Modells: Die postulierten Kategorien überschneiden sich oder ergänzen sich nicht schlüssig. *Wissen 1* stellt dabei einen umfassenden, aber nie vollständig erfassbaren Wissensbestand dar, da jeder Zugriff darauf nur aus einer individuellen, eingeschränkten Position erfolgen kann. *Wissen 1* und *2* unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Zeitpunkts ihrer Entstehung (über Jahrhunderte vs. während der Ausbildung) und ihrer Gültigkeit (kollektives vs. individuelles Wissen). *Wissen 2* grenzt sich von *Wissen 3* dadurch ab, dass Ersteres der Lehrkraft bewusst zugänglich ist, während Letzteres nur durch Außenstehende rekonstruiert werden kann. Die von Neuweg gewählte Nummerierung suggeriert in dieser Form eine Progression der Wissensarten, die bei genauerer Betrachtung jedoch nicht gegeben ist.

Neuweg (2011) hebt selbst die Limitationen seines Modells hervor, wenn er darauf verweist, dass bislang unklar ist, ob *Wissen 2* vor allem eine individuelle Reduktion von *Wissen 1* ist oder inwiefern dieses noch aus anderen Quellen im Rahmen der Ausbildung und Berufspraxis angereichert wird:

Die Beziehung zwischen Wissen 1 und Wissen 2 ist komplex, weil das Ausbildungswissen im Prozess der persönlichen Aneignung wesentliche Transformationen erfährt und die mentalen Strukturen von Lehrern vor allem im nicht-fachbezogenen Bereich massiv auch durch nonformelle Lernprozesse vor, während und nach der Ausbildung geformt werden. (S. 453)

Für die ebenfalls von Neuweg konstatierte Unschärfe zwischen *Wissen 2* und *Wissen 3* liefert das Konzept des *praktischen Wissens* nach Eteläpelto (1993) eine überzeugende Alternative. Auch dieses wird gegen das abgegrenzt, was Neuweg als *Wissen 1* bezeichnen würde. Gleichzeitig wird bei diesem neben der inhaltlichen Struktur auch die Art und Weise des Erwerbs in den Blick genommen. *Praktisches Wissen* konstituiert sich als „erfahrungsbasiert[e] ... subjektiv bedeutsame Rekonstruktion von Domänenwissen. ... Ein Weg zum Erwerb eines solchen praktischen Wissens besteht in der Nutzung der Erfahrung, die in relevanten Episoden innerhalb der Domäne erlebt wurden.“ (Gruber, 2004, S. 8).

Die hier knapp umrissenen Vorstellungen von Erwerb und Verfügbarkeit des Professionswissens von Lehrkräften haben aus den folgenden Gründen Bedeutung für das vorliegende Forschungsprojekt: Fachdidaktische Quellen haben vor allem in der Ausbildung von Lehrkräften eine handlungsleitende Funktion, sei es direkt oder indirekt (z.B. über

Lehrveranstaltungen, in denen sie thematisiert werden). Später werden für relevant erachtete Aspekte dieses Ausbildungswissen (*Wissen 1* im Sinne Neuwegs) dann in *praktisches Wissen* überführt, also in eine „erfahrungsbasiert[e,] ... subjektiv bedeutsame Rekonstruktion von Domänenwissen“ (Gruber, 2004, S. 4). Entsprechend wird einer umfassenden und möglichst vollständigen quantifizierenden Auswertung der Zielvorstellung in Bezug auf Klassensingen in der fachdidaktischen Literatur nur ein geringer weiterführender Erkenntniswert für die übergreifende Fragestellung dieser Arbeit beigemessen. Die Online-Befragung von Musiklehrkräften hingegen exploriert neben Überzeugungen zum Klassensingen – direkt und indirekt – auch verschiedene Ausprägungen *praktischen Wissens* als „anwendungsnahes Wissen“, das über „Erfahrung, ... in relevanten Episoden innerhalb der Domäne“ (Gruber, 2004, S. 8) erworben wurde. Dabei darf als Limitation dieses Vorgehens nicht unerwähnt bleiben, dass es sich bei dieser Darstellung um eine modellhafte und idealisierte Vorstellung dieser zwei Wissensarten handelt. Puffer (2022) verweist auf der Basis eigener Interviewdaten und unter Bezugnahme auf Neuweg (2011) auf den Umstand, dass es zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht möglich ist, klare Grenzen zwischen *Lehrbuch-/Ausbildungswissen*, *praktischem Wissen von Expertinnen und Experten* sowie *Überzeugungen* zu ziehen.

4 Forschungsstand

Seit dem frühen 19. Jahrhundert prägt das Singen im Klassenverband den schulischen Musikunterricht – zunächst als nahezu einzige Form der musikalischen Bildung, später als zentrales didaktisches Feld. Während sich die wissenschaftliche Musikpädagogik in den 1970er und 1980er Jahren vorrangig der Werkbetrachtung widmete, zeichnet sich seit den 1990er Jahren ein verstärktes Interesse der deutschsprachigen musikpädagogischen Forschung am schulischen Singen ab. Die daraus entstandene Forschungslandschaft erweist sich hinsichtlich der untersuchten Gegenstände, Felder und Methoden als vielfältig, zugleich aber auch als fragmentiert.

Im Folgenden werden zentrale Forschungspositionen dargestellt, die sich explizit oder implizit mit Zielvorstellungen des Klassensingens befassen. Dabei werden zunächst empirische Arbeiten zu verschiedenen Perspektiven auf die Ziele des Klassensingens vorgestellt, gefolgt von primär theoretisch ausgerichteten Beiträgen. Ein weiterer Teil widmet sich ausgewählten Forschungsarbeiten, die zwar nicht unmittelbar Ziele des Klassensingens thematisieren, jedoch wichtige Anknüpfungspunkte für das vorliegende Forschungsprojekt bieten. Abschließend wird der Forschungsstand zum Thema Unterrichtsqualität im Fach Musik aufgearbeitet.

4.1 Empirische Befunde zu Zielen von Klassensingen

Eine Reihe von Arbeiten geht der Frage nach, welche Ziele Musiklehrkräfte mit dem schulischen Singen verfolgen. Diese unterscheiden sich dabei sowohl hinsichtlich der Schularten, an denen die befragten Lehrkräfte unterrichten, als auch in Bezug auf das verwendete methodische Vorgehen.

Forge und Gembris (2012) begleiteten mit ihrer Arbeit das Grund- und Förderschulprojekt „Singen macht Sinn“, wobei – neben anderen Aspekten – die „Meinungen¹⁷“ (2012, S. 48) von Schüler*innen und Lehrkräften in Bezug auf das schulische Singen erhoben wurden. Das Projekt zielte darauf ab, die Singfähigkeit sowohl von Grundschulkindern als auch von Lehrkräften zu fördern. Die wissenschaftliche Begleitung untersuchte dabei insbesondere die Wirksamkeit des Projekts anhand der individuellen Eindrücke und Effekte aus Sicht der verschiedenen Beteiligten. Dabei berichteten die befragten Schüler*innen ($n = 10$), dass ihnen das Singen „viel Spaß“ mache, insbesondere das Singen „in der ganzen Klasse“ (Forge & Gembris, 2012, S. 50).

¹⁷ „Meinungen“ wird hier im Sinne von Einstellungen verwendet.

Die befragten Lehrkräfte ($n = 4$) nannten im Kontext der durchgeführten Interviews eine Reihe von Zielen, die sie mit dem Singen im Klassenverband verfolgen: Freude am Singen, Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, Stärkung der Konzentration durch mit Singen gefüllte Pausen, Verbesserung der Atmung und Selbstwahrnehmung, Rhythmisierung des Unterrichts und Bewahrung von Liedgut (Forge & Gembris, 2012, S. 81–85).

Die Arbeit von Riemer und Schmitt (2008) bewegt sich im Überschneidungsbereich von Primar- und Sekundarstufe und begleitete das Projekt „Klasse! Wir singen“, bei dem der Braunschweiger Domkantor Gerd-Peter Münden 2007 mehrere „Liederfeste“ mit knapp 30.000 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 1-7 durchgeführt hatte. Dabei wurden den beteiligten Schulen im Vorfeld dieser Veranstaltungen umfangreiches Material zur Vorbereitung zur Verfügung gestellt. Im Rahmen ihrer Begleitforschung fragten Riemer und Schmitt ausgewählte teilnehmende Lehrkräfte ($n = 366$) „aus welchen Gründen [diese] Singen in der Schule für eine wichtige Aufgabe [hielten]“. Die Antworten fielen wie folgt aus:

Bei sechs auszuwählenden Antworten waren immerhin 95 % der Lehrkräfte der Ansicht, dass Singen den Gemeinschaftssinn fördert. Es folgten die Antworten „Singen fördert Kulturbewusstsein“ (76 %), „fördert das Sozialverhalten“ (75 %), „macht musikalisch kompetent“ (71 %) und „fördert die Lernbereitschaft“ (67 %). Lediglich 35 % der Befragten waren der Ansicht, dass Singen den Charakter bildet. Auch hier waren Mehrfachantworten möglich. (Riemer & Schmitt, 2008, S. 47)

Auffällig ist hierbei, dass offenbar nur eine der sechs Antwortmöglichkeiten sich – in einem gewissen Unschärfbereich – direkt auf einen musikbezogenen Lernzuwachs bezieht. Die anderen fünf Items hingegen fokussieren Aspekte der Wirkung von Singen auf außermusikalische Bereiche.

Brunner (2011) untersucht die Praxis des einzeln Vorsingens im Musikunterricht (bei ihm: „Vorsingen“) in Form eines Mixed-Methods-Designs (Fragebogen-Studie, gefolgt von Interviews). Als zentrales Ziel wird dabei die Vermittlung von „Freude am Singen“ (S. 261) genannt. Die befragten Lehrkräfte ($n = 176$) nutzen das Singen im Klassenverband zudem als didaktisches Instrument zur Vermittlung musiktheoretischer Konzepte, etwa durch das Singen von Blues oder Worksongs beim Thema Jazz. Auf persönlichkeitsbildender Ebene betonen sie besonders die Bedeutung des einzeln Vorsingens für die Entwicklung von Selbstvertrauen und individueller Ausdrucksfähigkeit. Durch positive Singerfahrungen sollen die Schüler*innen

Vertrauen in ihre eigene Stimme entwickeln und lernen, sich selbst zu präsentieren – eine Kompetenz, von der sie auch in anderen Fächern profitieren können.

Im sozialen Bereich wird dem gemeinsamen Singen eine wichtige gemeinschaftsbildende Funktion zugeschrieben. Es dient der Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und der Integration einzelner Schüler*innen in die Klassengemeinschaft. Gleichzeitig bietet es Gelegenheit zur gezielten stimmlichen Förderung und zur gemeinsamen Reflexion über Stimmqualität und gesangliche Entwicklung. (Brunner, 2011, S. 261–262)

Brunner (2014) widmet sich dem Thema Klassensingen in einer weiteren Studie mit dem Titel *Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens*. In dieser wird ein ähnlicher methodischer Weg gewählt wie im vorliegenden Forschungsprojekt, denn auch Brunner fokussiert die Perspektive der Musiklehrkräfte. Den Begriff *Qualität* verwendet er häufig synonym zu *Ziele* (S. 249). Zu Beginn seiner Studie stehen vier Interviews von Expertinnen bzw. Experten. Diese ergänzt er mit Mitteln der Dokumentenanalyse von lieddidaktischer Literatur, wobei er ein vergleichbares Korpus wie in der vorliegenden Untersuchung analysiert, wenngleich in einem kleineren Umfang ($n = 4$ Veröffentlichungen). Auf der Basis dieser Ergebnisse wurde anschließend ein Online-Fragebogen erstellt. Ein zentraler Unterschied liegt jedoch in den damit untersuchten Fragestellungen und der anvisierten Klientel (Brunner konzentriert sich auf Grundschullehrkräfte, von denen viele fachfremd unterrichten).

Die dabei vorab identifizierten Ziele des Klassensingens sind: „Spaß am Singen“, „kultiviertes, klangschönes Singen“, „Ausdruck des Inhalts“ sowie rhythmisch korrektes Singen (S. 265). Intonatorisch korrektes Singen und die Erweiterung des Ambitus der Schüler*innen wird zwar ebenfalls genannt, hier zeigen die befragten Lehrkräfte aber Zweifel an der eigenen Selbstwirksamkeit.

Dem Singen an weiterführenden Schulen widmete sich Lückel (2021), der mittels einer Interventionsstudie der Frage nachging, ob „allgemeine Bildungserfahrungen beim vokalen Musizieren im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu erreichen [sind]“ (Lückel, 2021, S. 1). Dazu wurden im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes sowohl Fragebögen ($n = 157$) als auch qualitativ ausgewertete Reflexionen von Lehrkräften und Schüler*innen der Unter-, Mittel- und Oberstufe von vier Schulen ausgewertet. Die Ergebnisse bleiben in Hinblick auf „didaktische Konsequenzen“ allerdings uneindeutig. Interessant ist in diesem Zusammenhang allerdings die Forderung des Verfassers, „die Möglichkeiten von Erfahrungen Allgemeiner

Bildung im Rahmen des Singens nicht nur zufällig zuzulassen, sondern mit ihnen zu rechnen und sie bei der Planung und Durchführung von Musikunterricht in die didaktisch-methodischen Vorüberlegungen bewusst einzubeziehen.“ (Lückel, 2021, S. 386)

Auch Blanchard (2019, 2022) untersucht die Perspektive der Lehrkräfte. Er widmet sich mittels ethnografischer Verfahren – in diesem Fall der *teilnehmenden Beobachtung* als spezieller Form der Feldforschung – u. a. der Frage „wie im schulischen Musikunterricht ein kulturell spezifisches Singen als Norm konstruiert wird“ (Blanchard, 2022, S. 232). Dabei werden für das schulische Singen bzw. Musizieren einige Spezifika in Abgrenzung zum Nichtmusizieren herausgearbeitet: Das *Erlernen eines neuen Lieds* erweist sich bei seinen Beobachtungen beispielsweise eher als Scheinziel, dessen Erreichen häufig nicht relevant ist und dessen Formulierung als eine Legitimation für den eigentlichen Akt des Musizierens fungiert. Die Leistung der Schüler*innen beim gemeinsamen Singen wird – im Gegensatz zum Nichtsingen – von den jeweiligen Lehrkräften in der Regel als Gruppenleistung adressiert und kommentiert. Auffällig ist, dass viele der befragten Lehrkräfte betonen, dass sie vermitteln wollten, „dass das Singen Arbeit sei“ und nicht „bloßes Nachsingen“ (Blanchard, 2022, S. 244). Tatsächlich ließ sich ein konzentriertes Arbeiten aber vor allem bei Einsingphasen beobachten, während die tatsächliche Liedarbeit sich häufig doch auf besagtes Nachsingen beschränkte. Außerdem konnte Blanchard zeigen, dass die Wertevorstellungen in Bezug auf das Singen, wie sie Lehrkräfte durchsetzen, häufig grundlegend von denen der Schüler*innen abweichen.

Günster (2023a, 2023b) untersuchte mit diskursanalytischen Methoden musikdidaktische Zeitschriften aus den Jahren 1990 bis 2017 und ging u. a. der Frage nach, „wie ... ‚Singen‘ als musikdidaktischer Gegenstand geformt [wird], indem über die Möglichkeiten seiner Vermittlung im Musikunterricht ... geschrieben wird?“ (Günster, 2023a, S. 15). Dabei hebt sie hervor, dass die Beiträge der untersuchten Fachzeitschriften nicht nur Wissen über das Singen im schulischen Kontext transportieren, sondern darüber hinaus als „didaktische Programme [fungieren], welche ... darauf abzielen, Einfluss auf das Handeln von Musiklehrkräften ... zu nehmen“. Dabei verschränken die untersuchten Beiträge „deskriptive und normative Aussagen über das Singen im Musikunterricht ... auf komplexe Art und Weise“ (Günster, 2023a, S. 161). Folgende Ergebnisse Günsters weisen Bezüge zum vorliegenden Forschungsprojekt auf:

Gegenläufig zu der Beobachtung, dass das Singen gerade bei Schüler*innen seit der Jahrtausendwende wieder an Popularität gewonnen hat (z. B. B. Jank, 2008; Lehmann-Wermser,

2017) entdeckt Günster in den untersuchten Fachzeitschriften eine eher fatalistische Stimmung, die sie wie folgt zusammenfasst: „Die gesellschaftliche Situation des Singens wird ... als krisenhaft beschrieben, weil nicht (mehr) *alle* Menschen zu *jeder* Zeit *gut* und *gern* singen.“ (Günster, 2023a, S. 115 Hervorhebung im Original). Vor diesem Hintergrund wird der Musikunterricht in den untersuchten Quellen, verdichtet gesprochen, als „letzter Ort des Singenlernens“ ausgerufen. Mit dieser sehr grundsätzlichen Zielsetzung erfolgt eine Einordnung, die dem Klassensingen im Kontext der aktuell intensiv geführten Diskussion um Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit (zsf. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018) eine bemerkenswerte, normativ aufgeladene Ausrichtung verleiht.

Günster nimmt die Frage nach Zielen schulischen Singens (bei ihr: „Lernertrag“) noch an einer weiteren Stelle in den Blick. Dabei ergibt sich ein Bild, bei dem sich über den Untersuchungszeitraum (1990-2017) der Fokus von der Arbeit an „sängerischen Fähigkeiten im engeren Sinne ... oder der Erarbeitung eines Liedrepertoires“ hin zu einer „*Regulierung des Wollens bzw. Nichtwollens*“ von Singen verschiebt (Günster, 2023a, S. 164), was wiederum in einem unaufgelösten Widerspruch zum o.a. Ziel des „Singenlernens“ steht.

Studien, die sich mit der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung beschäftigen, stellen einen Forschungsschwerpunkt dar, der bisweilen implizit Rückschlüsse auf Ziele von Klassensingen und die damit verbundenen Einstellungen bzw. Wertehaltungen von Lehrkräften zulässt.

Puffer und Hofmann (2016, 2017) widmeten sich im Kontext der interdisziplinären Forschungsgruppe FALKO an den Universitäten Regensburg und Augsburg der Modellierung fachspezifischen Lehrkräftewissens in Musik. Basierend auf der Wissenstaxonomie von Shulman (1986, 1987) und den Vorarbeiten der COACTIV-Studie im Fach Mathematik (Kunter et al., 2011) entwickelten sie einen validierten Professionswissentest für das Fach Musik. Mehrere Items im Bereich des fachdidaktischen Wissens (vgl. Kapitel 3.4) fokussieren dabei das schulische Singen: Sie erfassen dabei zum einen die diagnostische Kompetenz von Musiklehrkräften im gesangspädagogischen Kontext sowie ihre Fähigkeit, daraus angemessene methodisch-didaktische Interventionen abzuleiten. Zum anderen untersuchen sie die Kompetenz der Lehrkräfte, das didaktische Potenzial von Liedmaterial für spezifische Jahrgangsstufen einzuschätzen. Die dabei zugrundeliegenden Zielvorstellungen von Klassensingen umfassen sowohl technische Aspekte – wie altersangemessenen Stimmeinsatz und intonatorische Korrektheit – als

auch die didaktische Integration des Singens in größere musikpädagogische Zusammenhänge, ähnlich der von Lemmermann (1977) konzipierten „Liedbrücke“ (S. 282).

In ihrer weiteren Forschungsarbeit vertieften Puffer und Hofmann diese Perspektive auf professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften im Kontext des Klassensingens. Im Teilprojekt *LeHet Musik: Musikpädagogischer Umgang mit Heterogenität in Singe-Situationen* entwickelten sie ein innovatives Testinstrument, das Audio- und Videovignetten nutzt, um die stimmbildnerische Diagnosekompetenz von Musiklehrkräften und ihre Fähigkeit zur Entwicklung situationsangemessener pädagogischer Interventionen zu erfassen (Puffer, 2021a). Auch in dieser Studie bilden das intonatorisch präzise Singen und der altersgerechte Stimmeinsatz zentrale Zieldimensionen des Klassensingens, die durch die professionelle Expertise der Lehrkraft gefördert und weiterentwickelt werden sollen.

Weitere Studien von Puffer und Hofmann betten diese Erkenntnisse ein in das Feld berufsspezifischer Anforderungen von Musiklehrkräften. Diese Arbeit ist umfangreich dokumentiert (Puffer, 2021a, 2022; Puffer & Hofmann, 2022a, 2023) und mündete in einem *fachspezifischen Modell professioneller Lehrkompetenz von Musiklehrkräften* (Puffer, 2021b; Puffer & Hofmann, 2022b), das an die Arbeit von Shulman (1986, 1987) und Baumert & Kunter (2006, vgl. Kapitel 3.4) sowie Blömeke et al. (2015) anknüpft und diese fachspezifisch konkretisiert.

Die bisher vorgestellte Forschung zu Zielen und Wertehaltungen beim Klassensingen fokussiert primär die Perspektive bzw. die Rolle der Lehrkräfte, während die Sichtweise der Lernenden deutlich seltener untersucht wird. Neben den bereits erwähnten Studien widmen sich Wolf, Wolpert und Kopiez (2013) vorrangig dieser Fragestellung. Mittels einer Fragebogenstudie erhoben sie die Haltung von zehn- bis zwölfjährigen Schüler*innen zum schulischen Singen – speziell zu „Freude am Singen“ (Wolf et al., 2013, S. 95) – und der diesbezüglichen Einflussgrößen. Die befragte Stichprobe bestand aus Schüler*innen ($n = 142$) aus 5. und 6. Klassen von vier niedersächsischen Schulen. Dabei zeigte sich eine grundsätzlich positive Einstellung der befragten Jugendlichen zum Singen im Allgemeinen wie auch den eigenen Fertigkeiten. Zudem wurde Singen von den befragten Schüler*innen als grundsätzlich erlernbare Fertigkeit eingeschätzt. Als besonders wirksamer Einflussfaktor auf die Frage, was die Freude am Singen bei der fokussierten Schüler*innengruppe steigert, wurde die Funktion der Stimmungsregulierung identifiziert. Ebenso kommt der Lehrkraft eine wichtige, wenngleich eher indirekte Funktion zu: So beeinflusst die durch die Lehrkraft getroffene Stückauswahl und ein eher

allgemein empfundenen Sympathieempfinden der Lehrkraft gegenüber die Freude am Singen positiv.

Die Arbeit mit Chorklassen ist der Schwerpunkt von zwei Studien in den 2010er Jahren (Gütay, 2010, 2012; Regniet, 2014). Das dort gewählte Vorgehen unterscheidet sich von bisher vorgestellten Studien dadurch, dass sie nicht explorativ vorgehen oder nach der Relevanz möglicher Ziele von Klassensingen aus Sicht unmittelbar am Unterricht beteiligter Akteur*innen fragen, sondern bestimmte Ziele vorab postulieren und hypothesenprüfend vorgehen. Regniet (2014) untersuchte im Rahmen einer auf zwei Jahre angelegten Längsschnittstudie die Veränderungen in verschiedenen außermusikalischen Bereichen (Aufmerksamkeit, Selbstwertgefühl, Lern- und Arbeitsverhalten sowie Schul- und Klassenklima) bei insgesamt vier Klassen (zwei Chorklassen, zwei reguläre Klassen als Kontrollgruppen), wobei sich seine Hypothesen (ein signifikanter Zuwachs in den jeweiligen Bereichen bei den untersuchten Chorklassen) nur in zwei Fällen bestätigen lassen. Gütay (2012) verfolgte in ihrer Arbeit einen ähnlichen Ansatz: Auch sie verwendete ein Längsschnittdesign, um die Wirkung von Chorklassenunterricht auf stimmliche Entwicklung, Gedächtnisleistung und Stressbewältigung zu untersuchen. Dabei untersuchte sie zwei Kohorten mit insgesamt $n = 95$ Schüler*innen. Dabei zeigen sich Effekte hinsichtlich der stimmlichen Entwicklung, jedoch keine bzw. nur geringe Nebeneffekte in Bezug auf die Bereiche Gedächtnisleistung und Stressbewältigung.

Drei weitere Arbeiten nehmen die Messbarkeit sängerischer Entwicklung detaillierter in den Blick. Bojack-Weber (2012) untersucht die Singfähigkeit von Grundschulkindern. In dem dabei verwendeten Bewertungsraster werden Aspekte des Stimmklangs, die intonatorische Richtigkeit, Ausdruck und Stimmumfang als Kategorien und damit implizit als Ziele genannt (2012, S. 113). Hasselhorn (2015; 2014) fokussiert in seiner Arbeit das Singen in der Sekundarstufe – genauer die Jahrgangsstufe 9. Im Kontext des Forschungsprojekts KOPRA-M entwickelte und validierte er ein Kompetenzstruktur- und -niveaumodell für musikpraktische Fertigkeiten mit den Dimensionen *Gesang*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion*. In Bezug auf die Singleistung wird dabei insbesondere die Fertigkeit des korrekten (Nach-)Singens von Melodien untersucht (J. Hasselhorn, 2015, S. 193).

Auch Imthurn (2023) widmete sich der Überprüfung der Leistungsentwicklung beim Singen in der Sekundarstufe. Bei ihm erfolgte diese allerdings als *Assessment*, was weniger den klassischen Aspekt der Leistungserhebung zur Notengebung fokussiert als vielmehr die Leistungsdiagnose mit dem Ziel der Verbesserung der pädagogischen Möglichkeiten. Der Autor näherte sich der Frage, welche Ziele und Methoden der Leistungsdiagnose Musiklehrkräfte implementieren, qualitativ mittels einer Interviewstudie ($n = 11$). Einige der dabei gewonnenen Erkenntnisse mit Bezug zum vorliegenden Forschungsprojekt sollen kurz zusammengefasst vorgestellt werden: Die befragten Musiklehrkräfte deklarieren Ziele in Bezug auf das Klassensingen, die Imthurn „zwischen dem Erreichen vokaler Kompetenzen und dem Singen als persönlichkeitsbildendem Moment“ (2023, S. 274) verortet. Auffallend ist, dass die befragten Lehrkräfte die eigene Wirksamkeit in Bezug auf das Erreichen dieser aber als gering erachten. An besagten Zielen wird zudem vor allem im Rahmen „allgemeiner Förderung ... [und nicht mittels] individualisierender Prozesse“ gearbeitet (Imthurn, 2023, S. 356). Formatives Assessment spielt im Kontext schulischen Singens bei den befragten Lehrkräften nur eine untergeordnete Rolle, genauso wie der Einbezug „reflexiver Phasen und Selbsteinschätzungen im Sinne des Einbezugs einer metakognitiven Ebene“ (Imthurn, 2023, S. 362).

Die Analyse der empirischen Forschung offenbart mehrere Argumentationslinien zu den Zielen des Klassensingens. In einer Reihe von Arbeiten werden Aspekte stimmlicher Entwicklung genannt (Brunner, 2011, 2014; Gütay, 2012; J. Hasselhorn, 2015; Imthurn, 2023; Puffer, 2021a; Puffer & Hofmann, 2016). Ebenfalls wiederkehrend sind Freude am Singen (Brunner, 2011, 2014; Forge & Gembris, 2012; Wolf et al., 2013), die Förderung zwischenmenschlicher Aspekte (Brunner, 2011; Forge & Gembris, 2012; Riemer & Schmitt, 2008) sowie die Charakter- bzw. Persönlichkeitsentwicklung (Brunner, 2011; Imthurn, 2023; Riemer & Schmitt, 2008). Auffallend ist, dass traditionelle Ziele (vgl. G. Rolle, 1924) wie rhythmisch oder intonatorisch korrektes Singen, kultiviertes und klangschönes Singen oder ausdrucksvolles Singen vergleichsweise selten genannt werden. Die Arbeiten von Hasselhorn (2015), Imthurn (2023) und Bojack-Weber (2012) sind die einzigen, die sich mit der Messung der Singfertigkeit von Schüler*innen auseinandersetzen.

Viele Studien untersuchen den Zusammenhang von schulischem Singen und sogenannten *Transfereffekten* – einen Sachverhalt, den Spychiger (2018b, S. 389) in einem allgemeineren Zusammenhang wie folgt kommentiert: „Es ist erstaunlich, wieviel Zeit und Geld immer noch

in die Transferhypothese investiert wird und wie hartnäckig sich die Behauptung am Leben hält, die kognitive und soziale Entwicklung sei in einzigartiger Weise an musikalische Bildung gebunden.“ Speziell die dargestellten Befunde aus der Untersuchung von Chorklassenarbeit stützen diese Kritik.

4.2 Theoriebildung zu didaktischen Aspekten von Klassensingen

Im Bereich der Theoriebildung zu didaktischen Aspekten von Klassensingen treten neben einigen Arbeiten mit geringem inhaltlichen oder methodischen Bezug zum vorliegenden Forschungsprojekt (z. B. Neus, 2017, 2016; Tschache, 1992) insbesondere drei umfangreichere Monografien hervor:

Antwerpen (2014) strebt mit ihrer Arbeit mit dem Titel *Singen in der Schule. Ästhetische Bildungspotentiale des Singens und des Gesangs* eine „Rahmenkonzeption einer schulischen Gesangspädagogik“ (Antwerpen, 2014, S. 222) an. Neben einer umfangreichen Darstellung der Kulturgeschichte des „Singens innerhalb und außerhalb der Schule“ (Antwerpen, 2014, S. 20) sowie anthropologischen, funktionalen und gesangspädagogischen Aspekten erarbeitete sie besagte Rahmenkonzeption vor allem über Interviews mit Expertinnen bzw. Experten. Bei diesen handelt es sich um Gesangsprofessoren und -dozentinnen bzw. -dozenten sowie den Fachvorsitzenden der Kölner Domsingschule. Musiklehrkräfte aus dem regulären Schuldienst kommen in dieser Untersuchung nicht zu Wort.

Hennings bereits erwähnte Monografie *Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter. Impulse zur Qualitätsentwicklung* (2016) zeigt einige Parallelen zum vorliegenden Forschungsprojekt, indem sie sich ebenfalls Fragen der Unterrichtsqualität im Kontext des Singens widmet. Allerdings fasst Henning den organisatorischen Bezugsrahmen ihrer Arbeit weiter: Ihr Verständnis *vokalpädagogischer Praxis* umfasst „sämtliche vokalpädagogische Angebote für Kinder [im Grundschulalter], wie z. B. Initiativen zur Förderung des Singens in Schulen in und außerhalb des (Musik-)Unterrichts sowie in Kindertagesstätten und mit Kinderchören“ (S. 6). Für ihr „Theoretisches Modell zur Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern“ (S. 116) nimmt die Verfasserin eine frühe Version von Helmkes (2010) Merkmalen von Unterrichtsqualität sowie einen Überblicksbeitrag von Lipowsky (2006) zum Ausgangspunkt ihrer fachspezifischen Überlegungen. Daraus hervorgehend entwickelt sie ein fünf-faktorielles Modell der „Qualität vokalpädagogischer Praxis mit Kindern“, das in seiner Struktur klare Bezüge zu einer vereinfachten Darstellung von Helmkes *Angebot-*

Nutzungsmodell erkennen lässt (vgl. Kapitel 3.1).¹⁸ Gegen Ende ihrer Arbeit formuliert sie zudem „acht Merkmale guter vokalpädagogischer Praxis mit Kindern“ (S. 210).

Mit Hennings Monografie liegt ein umfassender Versuch vor, den Prozess der vokalpädagogischen Arbeit mit Grundschulkindern in der Schnittmenge von allgemeiner Bildungsforschung und fachspezifischer Konkretisierung zu modellieren. Kritisch muss angemerkt werden, dass ihr *Fünf-Faktoren-Modell* zunächst rein theoretisch begründet ist und einer empirischen Absicherung entbehrt. Hinsichtlich der Ziele bzw. *Outcomes* bezieht sich Henning auf eine Reihe außermusikalischer Entwicklungsbereiche wie Persönlichkeitsbildung, kognitive und psychomotorische Fähigkeiten bzw. einen „motivational-affektiven Zielbereich“. Hierbei handelt es sich um Ziele schulischen Singens, die im Fachdiskurs den Transfereffekten zugerechnet werden und nicht unumstritten sind (kritisch: Dartsch, Knigge, & Platz, 2018; Spychiger, 2018b). Der „musikbezogene Zielbereich“ (Henning, 2016, S. 192–193) nimmt bei Henning nur einen vergleichsweise geringen Raum ein. Eine differenzierte Strukturierung dieses Bereichs strebt die Verfasserin zudem nicht an.

Dyllicks Monografie *Vokalpraxis in der Schule aus der Perspektive einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik* (2019) widmet sich zunächst der Aufgabe, eine Reihe musikdidaktischer Ausgangspunkte vokalpraktischer Arbeit in der Schule grundlegend und differenziert zu diskutieren. Dabei orientiert sie sich an Reichs *systemisch-konstruktivistischer Pädagogik* (z. B. Reich, 2010) und strebt eine Adaption dieses Lernverständnisses auf den Bereich *Klassensingen* an. Diese Arbeit führt Dyllick zu einer fachspezifischen Konkretisierung von Reichs *Modell der didaktischen Handlungsebenen* mit Bezug zur vokalpädagogischen Arbeit, das sie anschließend anhand von fünf beispielhaft ausgewählten Handlungsbereichen exemplarisch erläutert. Von den genannten Handlungsbereichen sind besonders *musikalischer Ausdruck* und *Körper als Instrument* für dieses Forschungsprojekt relevant.

Dyllick betont zunächst die mehrdimensionale Qualität des Begriffs *musikalischer Ausdruck*, der „sowohl im Zusammenhang mit musikalischer (Re-)Produktion als auch in Hinblick auf ihre Rezeption verwendet“ wird (Dyllick, 2019, S. 139) und beleuchtet anschließend neben den Singenden auch die Rolle der wahrnehmenden Person beim Empfinden musikalischen Ausdrucks. Daraus leitet sie folgende didaktische Konsequenzen ab:

¹⁸ Henning fasst unter *Faktoren* sowohl die Akteure des Unterrichts wie auch Prozess und Ziele zusammen.

Die hier dargestellten Zusammenhänge lassen darauf schließen, dass eine Auseinandersetzung mit der Sing- wie auch der Sprechstimme in besonderer Weise zur Entwicklung der Gestaltungsfähigkeit und des Erlebens von musikalischem Ausdruck beitragen kann. Dies zu unterstützen heißt, bei den Lernenden Sensibilität hinsichtlich stimmlicher Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten – einschließlich ihrer emotionalen Bedingtheit – zu fördern Hierzu gehört auch, dafür Bewusstsein zu schaffen, dass stimmlicher Ausdruck immer zugleich Entäußerung über das verbal Kommunizierte hinaus beinhaltet (Dyllick, 2019, S. 141–142)

Während Hofmann (wie in Kapitel 2.3 dargestellt) die Kategorie *Ausdruck* primär aus Sicht der Singenden betrachtet, erweitert Dyllicks Analyse diese Perspektive durch die Betonung der wahrnehmenden Lehrkraft und deren besonderer didaktischer Verantwortung bei der Anbahnung musikalischer Ausdrucksfähigkeit.

In Bezug auf den Aspekt *Körper als Instrument* plädiert Dyllick – weitgehend in Anlehnung an Przybylska-Angermann (2014) – dafür, in einer „Gesangs- und Chorpädagogik ... [, bei] der die Singstimme in [sic!] Wesentlichen über den Hörsinn gesteuert wird“ (Dyllick, 2019, S. 155–156), dem Einbezug der Körperarbeit mehr Beachtung zu schenken. Zwar wird häufig auf die Stimme als des Menschen „ureigenes Instrument“ (Crespo Foundation, 2016, zitiert bei Dyllick, 2019, S. 142) verwiesen, gleichzeitig sei gerade bei Laien der Umgang mit diesem „wenig greifbar und nur bedingt steuerbar“ und führe so zu verstärkter Unsicherheit (Dyllick, 2019, S. 142). Eine Sensibilisierung von Lehrkräften für diesen Sachverhalt und die Möglichkeit, in Anlehnung an Reichs Ebene der *Reflexion*, bei der „das Lernen von den Lernenden eigenständig und auf einsichtsvolle Weise problematisiert wird“ (Dyllick, 2019, S. 71), hierzu ins Gespräch zu kommen, stellt eine erwähnenswerte Ergänzung zu Hofmanns Kategorie *Technik* dar.

Eine weitere theoretische Arbeit, die jedoch nur kurz erwähnt werden soll, ist Wallbaums Beitrag *Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme* (2017). In dieser exploriert der Autor in Anlehnung an Seel (1996) verschiedene Modi von Singen im Musikunterricht als ästhetische Praxis. Als Ziel von Musikunterricht unter besonderer Beachtung des Singens formuliert der Autor: „Ermögliche deinen Schülern Erfahrungen mit erfüllter ästhetischer Praxis und verwende dafür musikalische Kulturtechniken (z.B. eine bestimmte Stimme). Noch kürzer: Ermögliche deinen Schülern musikalische Erfahrungen“ (Wallbaum, 2017, S. 100). Kritisch anzumerken bleibt jedoch, dass Wallbaums Forderungen auf einer abstrakten Ebene verbleiben. Begriffe wie *musikalische Erfahrung* und *erfüllte ästhetische Praxis* fungieren hier als

musikpädagogische Schlagworte, aus denen sich für Lehrkräfte jedoch kaum konkrete handlungsleitende Impulse für die Unterrichtspraxis ableiten lassen.

4.3 Forschungsbeiträge zur Bedeutung von Gruppenzugehörigkeit

Die folgenden Forschungsbeiträge untersuchen Aspekte der Gruppenzugehörigkeit bei Schüler*innen und Lehrkräften. Sie deuten an, wie diese möglicherweise die Wahrnehmung und Teilhabe am Musikunterricht – insbesondere beim Klassensingen – beeinflussen können und zur Formung von Überzeugungen beitragen. Ihre Berücksichtigung ermöglicht eine differenziertere Betrachtung des Forschungsfeldes.

Eine Reihe von Arbeiten der jüngeren Zeit widmen sich vollständig oder neben anderen Aspekten Fragen der musikpädagogischen Geschlechterforschung und verfolgen hier einen differenzorientierten Ansatz (zsf. Grow & Roth, 2022). Die dabei zutage tretenden Befunde erweisen sich jedoch als zueinander widersprüchlich:

Lehmann-Wermser (2002) stellt im Rahmen einer kritischen Rezeption der Topos-Didaktik (hier: Ehrenforth, 1993) fest, dass geschlechtsspezifischen Überlegungen in der Musikpädagogik insgesamt zu wenig Platz eingeräumt wird:

Die Musikdidaktik hat – insbesondere dort, wo sie sich auf den Begriff der Lebenswelt bezieht – in den letzten Jahren eine Tendenz das Universelle, Menschen Verbindende, oder das Individualistische zu suchen. ... Bei dieser Betrachtungsweise droht das verloren zu gehen, was ... nur einer Gruppe von Menschen gemeinsam und ihnen wichtig ist, nämlich auch Geschlechts- oder Schichtenspezifisches. ... Die Jungen sind im musikdidaktischen Diskurs verschwunden. (Ob die Mädchen dabei wirklich gefunden wurden, steht hier nicht zur Debatte – es darf aber bezweifelt werden.). ... Der Musikunterricht täte zum einen gut daran, mit viel Fantasie nach Wegen und Orten zu suchen, wo Jungen und Mädchen ihre spezifischen Sichtweisen, ihre Fähigkeiten und Schwächen wiederfinden können. Ein Unterricht, in dem Mädchen auch am Schlagzeug sitzen können, ist gut; besser ist einer, in dem auch Jungen lernen sich singend auszudrücken. (Lehmann-Wermser, 2002, S. 17)

Später entstandene Befunde speziell zu differenzorientierten Fragen in Bezug auf das Klassensingen kommen zu uneinheitlicheren Befunden. Unterschiedliche Arbeiten verweisen darauf, dass Singen unter männlichen und weiblichen Kindern und Jugendlichen eine unterschiedlich große Popularität genießt (Lückel, 2021), dass Mädchen in formellen Lernkontexten eher gefördert werden als Jungen und dass letztere beispielsweise deutlich häufiger zu

„Brummern“ heranwachsen (Gembris, 2017; Niessen, 2017). Günster (2023b) kann einen gegenläufigen Trend feststellen: Sie konstatiert ein zunehmendes Verschwinden der Mädchen in der fachdidaktischen Fachliteratur.

Alle hier genannten Befunde machen deutlich, dass der Musikunterricht im Allgemeinen und das Klassensingen im Speziellen Bereiche sind, die stark von der Konstruktion von Geschlechterrollen beeinflusst werden.

In jüngerer Zeit wird in einigen Arbeiten die Frage aufgeworfen, inwiefern die Zugehörigkeit von Musiklehrkräften zu einer bestimmten Statusgruppe deren Zielsetzungen und Überzeugungen beeinflusst. So vermutet Puffer bezüglich der Rolle des Singens in der Schule einen „konzeptionellen Unterschied zwischen gymnasialem Musikunterricht und musikalischer Praxis an Grundschulen“ (Puffer, 2021b, S. 16). Sie sieht diesen in den curricularen Vorgaben verankert. Zu einem ähnlichen Befund kommen auch Feige und Tzscheetzsch (2005) hinsichtlich der Ergebnisse einer Befragung von knapp 2000 Religionslehrkräften:

Von den Lehrenden der *Primarstufe* wird das Ziel, im Unterricht „Bezüge zu gelebter Religion zu zeigen“ und „praktisch herzustellen“ sowie SchülerInnen „in der Kirche zu beheimaten“, erheblich stärker unterstrichen als die anderen es tun. ... Die Religionslehrenden der Sek. II reagieren mit deutlicher Zurückhaltung bei den Zielen: „Gefühle ausdrücken“, ... „eine Oase in schulischer Leistungsroutine bieten“ sowie bei der Idee, den eigenen Unterricht als „Gelegenheit zum Feiern, Gestalten“ zu nutzen [Stattdessen] bevorzugen [sie] Zielvorstellungen, die die *kognitiv-diskursive* Seite des Unterrichtens betonen. (Feige et al., 2005, S. 30)

Frei (2023) geht in seiner Untersuchung unter anderem der Frage nach, ob Lehrkräfte, die in Ausbildungskontexte involviert sind (z. B. Seminarlehrkräfte), einen abweichenden Blick auf ausgewählte Fragen von Instruktionsqualität (bei ihm konkret: die Einschätzung der Qualität von Erklärungen) haben. Einen statistisch signifikanten Befund hierzu findet er allerdings nicht.

4.4 Forschung zur Unterrichtsqualität im Fach Musik

Das vorliegende Forschungsprojekt sucht Anschluss an den bildungswissenschaftlichen Diskurs zu Unterrichtsqualität, speziell zu Berliners Modell von Unterrichtsqualität (vgl. Kapitel

3.2). Aus diesem Grund soll nachfolgend dargestellt werden, in welcher Form dieser in musikpädagogischen Kontexten bislang rezipiert wurde.

Die Auseinandersetzung mit generischen Merkmalen von Unterrichtsqualität nimmt im musikpädagogischen Fachdiskurs bislang nur wenig Raum ein. Sie erfolgt vorrangig theoretisch (z. B. Niessen, 2010; Puffer, 2017; zsf.: Kranefeld, 2021; Krupp, 2021), seltener im Kontext empirischer Studien (Gebauer, 2013, 2016; Gutschmiedl et al., i. Dr.; Lindl et al., 2024, i. Dr.; Nonte et al., 2024).

Der Diskurs um die Frage, was *guten* Musikunterricht ausmacht, ist von teils erheblich differierenden Vorstellungen geprägt (zsf. W. Jank, 2021; Kranefeld, 2021). Ein zentraler Grund dafür liegt in der nach wie vor unaufgelösten Situation einer „postmodernen Pluralität [musikdidaktischer] Konzeptionen“ (Schatt, 2021, S. 205), in der eine Vielzahl normativ besetzter Vorstellungen zu qualitativem Musikunterricht nebeneinander stehen.

Sowohl die Herleitung der drei ursprünglichen Basisdimensionen wie auch die des Syntheseframeworks geschah auf der Grundlage von Daten, die vorrangig im Kontext mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts gewonnen wurden. Gleichwohl gehen die Autoren beider Modelle davon aus, dass diese generischen Charakters sind, also für den Unterricht in allen Schulfächern gleichermaßen Gültigkeit besitzen. Gerade in jüngerer Vergangenheit wurde aber sowohl überfachlich wie innerfachlich die Bedeutung von fachspezifischen Konkretisierungen und Erweiterungen hervorgehoben. So betonen beispielsweise Praetorius und Gräsel (2021, S. 178) die Notwendigkeit „eines intensive[n] interdisziplinäre[n] Austausch[s] von generischen sowie fachspezifischen Unterrichtsforschenden“ und Begrich und Kollegen (2023) stellen die Frage, welche Merkmale qualitativvoller *Fach*unterricht aufweisen muss. Im musikpädagogischen Diskurs verweist Krupp (2021, S. 218) exemplarisch und zusammenfassend auf die bislang fehlende „fachspezifische Konkretisierung solcher [generischer] Dimensionen“ sowie auf die Notwendigkeit der „Definition eigener fachspezifischer Dimensionen“.

Impulse zu fachspezifischen Qualitätsmerkmalen von Unterricht finden sich im Diskurs an einer Reihe von Stellen (Gutschmiedl et al., 2024; Kranefeld, 2021; Krupp, 2021). Nachfolgend sollen einige dieser Aspekte genannt werden, die unterschiedliche Bereiche des schulischen Musikunterrichts betreffen können, aber auch eine Relevanz für den Bereich *Klassensingen* aufweisen. Krupp nennt das Prinzip der Darstellung von „*musikalische[r] Vielfalt als Normalfall*“ (Krupp, 2021, S. 222, Kursivierung durch d. Verf.), was sich auch auf die Liedauswahl

beziehen kann. Bei mehreren Autoren finden sich Verweise auf das Prinzip des *zielführenden Einsatz von Instrumenten und Musizierphasen* (im Gegensatz zu unreflektiertem Musizieren) (Hofmann, 2015; H. J. Kaiser, 2010; zsf. Pabst-Krueger, 2021). Besondere Relevanz für das Klassensingen haben die Konzepte *Bewahrung der Würde des Einzelnen* (Krupp, 2021; für das Fach Sport ähnlich: Herrmann & Gerlach, 2020) sowie *effizientes Raum- und Materialmanagement* (Kranefeld, 2016, 2021; Puffer, 2021b; Puffer & Hofmann, 2017). Außerdem wird eine aktive Beteiligung möglichst vieler Schüler*innen an praktischen Musizierphasen im Sinne von Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit (zsf. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018) als erstrebenswert erachtet. Vertreterinnen und Vertreter einer inter- bzw. transkulturellen Musikpädagogik betonen zudem die Bedeutung ausgewählter Unterrichtsinhalte, die Fremdheitserfahrungen sowie musikalisch-ästhetische Handlungskompetenz ermöglichen (z. B. Barth & Stroh, 2021).¹⁹

Zudem wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren eine Ergänzung der Basisdimension *kognitive Aktivierung* um eine *ästhetische Aktivierung* (Kranefeld, 2021; Lindl et al., 2024; Puffer & Hofmann, 2017) bzw. eine *sensomotorische Aktivierung* (Puffer & Hofmann, 2016; für das Fach Sport ähnlich: Herrmann & Gerlach, 2020) erwogen.

Wie verdeutlicht werden konnte, zeigt sich im Kontext musikpädagogischer Forschung bislang vornehmlich eine theoretische Diskussion bzgl. generischer Merkmale von Unterrichtsqualität. Häufig wird diese begleitet von einer grundlegenden Skepsis gegenüber der uneingeschränkten Gültigkeit generischer Merkmale für den Musikunterricht, speziell da diese meist aus der Beobachtung von mathematisch-naturwissenschaftlichem Unterricht gewonnen wurden. Diese Skepsis geht einher mit der Forderung nach fachspezifischer Spezifizierung entsprechender Merkmale. Hierzu gibt es zwar inzwischen erste Forschungsbemühungen, insgesamt bleibt dieser Bereich aber nach wie vor ein Forschungsdesiderat.

¹⁹ Die im vorangegangenen Absatz kursivierten Abschnitte wurden im Rahmen des Forschungsprojekts FALKO-PV als fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Fach Musik konzeptualisiert und operationalisiert. Eine empirische Überprüfung von deren Gültigkeit wird im Laufe des Projekts erfolgen (zu ersten Ergebnissen: Gutmiedl et al., 2024).

4.5 Forschungsdefizit

Der dargestellte Forschungsstand zum schulischen Singen der letzten 30 Jahre lässt sich wie folgt zusammenfassen: Wenn Studien die Akteur*innen des Musikunterrichts fokussieren, dann ist dabei das Verhältnis zwischen Primar- und Sekundarstufe weitgehend ausgeglichen (5/7). Nur zwei der untersuchten Arbeiten beziehen sich explizit auf den Aspekt Unterrichtsqualität, wobei sich Henning (2016) an Helmkes Merkmalen von Unterrichtsqualität orientiert. Brunner (2014) hingegen verwendet den Begriff weitgehend alltagssprachlich, in Bezug auf die Qualität des Schüler*innengesangs oder als Synonym für Ziele schulischen Singens.

Ein Bezug zu fachübergreifenden bildungswissenschaftlichen Theorien findet nur selten statt. Zum einen – wie bereits erwähnt – bei Henning (2016) mit ihrer Bezugnahme auf Helmke, zum anderen bei Puffer und Hofmann (z. B. 2017, 2022), die in ihren Veröffentlichungen vielfältige Bezüge auf bildungswissenschaftliche Theorien und Modelle nehmen.

Speziell die theoretische Grundlagenforschung zum schulischen Singen hat sich in den letzten 15 Jahren erkennbar intensiviert. Drei Monografien – Bojack-Weber (2012), Henning (2016) und Dyllick (2019) – widmen sich dieser Aufgabe. Allerdings nehmen die hierbei entstandenen Arbeiten bislang kaum Bezug aufeinander.²⁰

Im Folgenden werden sechs konkrete Defizite der Forschung zu Zielen von Klassensingen herausgearbeitet:

Nahezu alle hier untersuchten Studien, bei denen Akteur*innen des schulischen Musikunterrichts befragt werden, basieren 1) überwiegend²¹ auf kleinen Stichproben und 2) konzentrieren sich zudem auf teilweise eng begrenzte geografische Räume. Diese doppelte Einschränkung – sowohl in der Stichprobengröße als auch in der räumlichen Ausdehnung – limitiert die Generalisierbarkeit der bisherigen Erkenntnisse. Es fehlen insbesondere großangelegte Studien, die verschiedene Regionen einbeziehen und damit ein umfassenderes Bild der Situation ermöglichen würden.

Insgesamt überwiegen bei den verwendeten methodischen Zugängen der hier vorgestellten Arbeiten qualitative Verfahren, was im Sinne theoriebildender Zielsetzungen angemessen

²⁰ Ausnahme: Dyllick (2019) rezipiert – durchaus auch kritisch – Henning und Bojack-Weber, bezieht deren Überlegungen dann aber nicht weiter mit ein.

²¹ Lediglich Brunner (2014) strebt eine deutschlandweite Stichprobe an, legt dann allerdings die Stichprobensammensetzung hinsichtlich der Herkunft der Teilnehmenden nicht offen.

ist. Deren Ergebnisse werden jedoch 3) anschließend so gut wie nie²² mittels größerer Stichproben und beispielsweise quantitativer Zugänge validiert.

Weiterhin sei hervorgehoben, dass viele der hier analysierten Studien Ziele von Klassensingen implizit berücksichtigen oder selektiv untersuchen, 4) keine jedoch dezidiert Ziele von Klassensingen exploriert und systematisiert. Häufig findet im Vorfeld eine Vorauswahl an Zielen statt, wobei nicht immer offengelegt wird, nach welchen Kriterien diese erfolgt. Dies bringt mit sich, dass 5) nur wenige der hier vorgestellten Studien Lehrkräfte ergebnisoffen nach ihren Zielvorstellungen von Klassensingen befragen. Wenn dies erfolgt (z. B. Imthurn, 2023), dann in Form von qualitativen Zugängen mit vergleichsweise kleinen Stichproben. Abschließend sei erwähnt, dass 6) die Auswirkung von Geschlechts- oder Statusgruppenzugehörigkeit der Befragten bislang nur in Ansätzen erforscht wurde.

Die vorliegende Studie strebt an, diese Forschungsdefizite zu adressieren.

²² Auch hier bildet Brunners Arbeit (2014) die Ausnahme. Er kombiniert mehrere methodische Zugänge und Datensorten und setzt sie zueinander in Beziehung.

5 Forschungsfragen

Dem schulischen Singen im Klassenverband fehlt ein allgemein konsentierter Katalog an Zielen und Kompetenzniveaus, an dem sich Musiklehrkräfte orientieren können. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass das unterrichtliche Handeln von Musiklehrkräften im Kontext von Klassensingen stark von subjektiven, qualitativ vielfältigen und mehr oder weniger bewusst reflektierten Theorien geleitet wird (Lehmann-Wermser, 2017).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Darstellungen und der daraus abgeleiteten Forschungsdesiderate werden nachfolgend die Forschungsfragen vorgestellt, die im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht werden sollen. Dabei lautet die übergreifende Fragestellung dieser Arbeit wie folgt:

Welche Zielvorstellungen von Klassensingen bestimmen den Fachdiskurs zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf unterschiedlichen Ebenen?

Basierend auf den vorangegangenen Darstellungen und Überlegungen ergeben sich zu dieser Fragestellung folgende Voraussetzungen:

1. **Klassensingen** (vgl. Kapitel 2.2) ist ein zentrales didaktisches Handlungsfeld des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen, welches sich vor allem hinsichtlich seiner organisatorischen Rahmenbedingungen (z. B. Zusammensetzung der singenden Gruppe, zeitlicher Rahmen, curriculare Vorgaben, Rolle der Lehrkraft) von anderen schulischen Singsituationen (Schulchor, Sing- oder Chorklassen, Singen in anderen Fächern) unterscheidet. Diese Rahmenbedingungen beeinflussen die dadurch entstehenden Anforderungen an die im Klassensingen unterrichtenden Lehrkräfte maßgeblich.
2. **Anforderungen** sind eine der zentralen Grundlagen von professionellen Handlungsentscheidungen in beruflichen Kontexten. Im schulischen Bereich verdichten sich Anforderungen zu Leitbildern und definieren zudem Erwartungen an das professionelle Handeln von Lehrkräften. Dabei gilt:
 - a. Anforderungen werden in beruflichen Kontexten zunächst von außen an Lehrkräfte herangetragen, z. B. durch fachdidaktische Leitlinien, explizite oder implizite normative Vorstellungen im Fach, curriculare Vorgaben oder strukturelle Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 3.3).
 - b. Daraus entsteht im schulischen Kontext häufig ein vielschichtiger Katalog unterschiedlicher und ggf. auch sich widersprechender Anforderungen. Dieser Umstand ist ein

zentraler Faktor, der zur „Unsicherheit professionellen Handelns von Lehrkräften“ (Artelt & Kunter, 2019, S. 396) beiträgt.

- c. Aus diesem von außen herangetragenen Anforderungskatalog werden von Lehrkräften bestimmte Anforderungen ausgewählt. Es wird vermutet, dass es sich um solche handelt, die als besonders relevant bzw. als gut umsetzbar erachtet werden.
 - d. Möglicherweise werden diese von außen herangetragenen Anforderungen zudem von den betreffenden Lehrkräften durch zusätzliche eigene ergänzt.
3. **Unterricht** wird in Anlehnung an Helmke (2022) und Vieluf et al. (2022; 2020) als Zusammenspiel der Bereitstellung eines Angebots durch die Lehrkraft und der möglichen Nutzung dieses Angebots durch die Schüler*innen verstanden (vgl. Kapitel 3.1). Dabei beeinflussen sich beide Akteure gegenseitig: Die Ausgestaltung des Unterrichtsangebots durch die Lehrkraft hat Auswirkung auf Intensität und Qualität der Nutzung durch die Schüler*innen. Gleichzeitig kann die Nutzung wiederum die adaptive Modifikation des ursprünglichen Angebots sowie die Qualität zukünftiger Angebote durch die Lehrkraft beeinflussen.
4. Das Verständnis von **Qualität in unterrichtlichen Kontexten** folgt den Überlegungen Berliners (2005), der die Bedeutung klar definierter Ziele für effektives Lehrkräftehandeln hervorhebt. Die vorliegende Arbeit strebt an, durch eine systematische Analyse verschiedener normativer Setzungen einen Beitrag zur besseren Strukturierung der Ziele von Klassensingen zu leisten. Dazu werden entsprechende Vorgaben aus unterschiedlichen Quellen gesammelt, systematisiert und zueinander in Beziehung gesetzt.

5.1 Ziele von Klassensingen in der Fachliteratur

Gerade im Rahmen der Lehramtsausbildung stellt der musikpädagogische, -didaktische und methodische Fachdiskurs einen wichtigen Referenzrahmen für angehende Lehrkräfte bereit. Welche Bedeutung diese Textsorte später während der Jahre der eigentlichen Berufsausübung hat, ist unklar.²³ Nichtsdestotrotz stellt der didaktische Fachdiskurs eine erste zentrale Quelle für Zielvorstellungen in Bezug auf Klassensingen dar. Aus diesem Grund soll dieses

²³ Im Kontext anderer Forschungsprojekte wird der Zusammenhang von universitärem (Fach-)Wissen bei Lehrkräften und der Qualität deren Unterrichts vorsichtig pessimistisch eingeschätzt (z. B. Krauss et al., 2011). Puffer (2021b) weist daraufhin, dass dieser Zusammenhang im Fach Musik bislang nicht erforscht wurde. Das Forschungsprojekt FALKO-PV an der Universität Regensburg widmet sich zum Zeitpunkt des Entstehens dieser Arbeit u.a. diesem Forschungsdesiderat.

Korpus auch als erstes im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit untersucht werden. Die dafür leitenden Teilfragen lauten:

F1) Welche Aussagen zu Zielen von Klassensingen finden sich in einschlägiger Fachliteratur?

F2) Wie lassen sich die dort gefundenen Ziele von Klassensingen kategorisieren?

5.2 Ziele von Klassensingen in curricularen Vorgaben

In einem zweiten Schritt werden die in Deutschland gültigen curricularen Vorgaben für das Fach Musik für die Jahrgangsstufe 6 (bzw. 5/6²⁴) ebenfalls auf Aussagen zu Zielvorstellungen von Klassensingen untersucht. Dabei sollen – unabhängig von der jeweiligen Schulart – alle entsprechenden Dokumente²⁵ ausgewertet werden, in denen das Fach Musik in der genannten Jahrgangsstufe ein Pflichtfach ist. Außerdem werden die zugehörigen jahrgangsstufenunabhängigen Fachprofile untersucht. Hierfür ist – in Analogie zu F1 – die folgende Fragestellung leitend:

F3) Welche Aussagen zu Zielen von Klassensingen finden sich in den curricularen Vorgaben zum Fach Musik in den Jahrgangsstufen 6 bzw. 5 & 6?

Nach der Codierung der betreffenden Dokumente sollen die curricularen Vorgaben mit den Ergebnissen der Analyse der Fachliteratur abgeglichen werden. Hierfür ist die folgende Fragestellung leitend:

F4) In welchem Verhältnis verteilen sich die in den curricularen Vorgaben vorgefundenen Aussagen zu Zielen von Klassensingen?

5.3 Ziele von Klassensingen aus Lehrkräftesicht

5.3.1 Relevanzeinschätzungen der Zielvorgaben in Bezug auf Klassensingen

Wie in Kapitel 3.3 dargelegt, wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte zu einem nicht unwesentlichen Teil selbst entscheiden, welche Zielvorgaben sie erfüllen und welche nicht. Es wird

²⁴ In einigen Bundesländern gibt es nur einen kombinierten Lehr- oder Bildungsplan für diese beiden Jahrgangsstufen.

²⁵ Dies beinhaltet in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland unterschiedliche Formen von weiterführenden Schulen sowie die Grundschulen in den Bundesländern Berlin und Brandenburg. Falls curriculare Vorgaben mehrerer Schulen in bestimmten Bundesländern inhaltlich weitgehend deckungsgleich formuliert sind, werden diese allerdings nicht doppelt ausgewertet.

weiterhin davon ausgegangen, dass sich dies bei Musiklehrkräften in Bezug auf die an sie herangetragenen Zielvorstellungen (im Sinne eines Erreichens von Zielen, vgl. Kapitel 3.2) in Bezug auf Klassensingen ebenso verhält. Daraus ergeben sich die folgenden Fragestellungen und Hypothesen:

F5) Welche Zielvorgaben in Bezug auf Klassensingen werden von Lehrkräften als relevant erachtet und welche nicht?

In diesem Fall wird zusätzlich eine Hypothese formuliert. Dies geschieht vor dem persönlichen Erfahrungshintergrund des Verfassers, der 15 Jahre als Lehrkraft und zehn Jahre in der Lehrkräfteausbildung tätig war bzw. weiterhin ist. Die hier formulierten Hypothesen entspringen entsprechend heuristisch begründeten Überlegungen.

Hypothese 5: Es gibt statistisch signifikante Unterschiede dahingehend, welche Zielvorgaben zum Klassensingen von Musiklehrkräften als relevant erachtet werden und welche nicht.

Um diese Frage zu beantworten, wurde eine Onlinebefragung von Musiklehrkräften durchgeführt, bei der diese um Relevanzeinschätzungen zu Zielvorgaben zum Klassensingen gebeten werden.

Werden in derartigen Forschungskontexten eine größere Anzahl an Items bzw. Variablen eingesetzt, ist es nicht unwahrscheinlich, dass mehrere dieser Items stark miteinander korrelieren. Liegt dies vor, besteht die Möglichkeit, dass diese Items auf ein dahinterliegendes *latentes Merkmal* bzw. *hypothetisches Konstrukt* verweisen (Bühner & Ziegler, 2017, S. 29). Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass das Antwortverhalten der befragten Lehrkräfte bestimmten Mustern folgt, die ggf. auf latente Merkmale hinweisen, die das Bewertungsverhalten beeinflussen. Diese Vermutung nimmt die folgende Fragestellung mit der zugehörigen Hypothese in den Blick:

F6) Lassen sich aus den Bewertungen der befragten Musiklehrkräfte theoretisch fundierte latente Merkmale ableiten?

Hypothese 6: In den Bewertungen der befragten Musiklehrkräfte lassen sich statistisch bedeutsame latente Merkmale identifizieren, die sich inhaltlich sinnvoll interpretieren lassen.

Die in dieser Formulierung vorgenommene Einschränkung trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass Statistikprogramme wie *R* oder *SPSS* bei Verfahren der explorativen Faktorenanalyse sehr häufig in der Lage sind, Faktoren (latente Merkmale) zu identifizieren. Entscheidend ist aber immer, inwiefern diese auch schlüssig theoretisch begründbar sind (Field et al., 2012, S. 770).

Außerdem wird davon ausgegangen, dass es bezüglich der Relevanzeinschätzungen Unterschiede hinsichtlich bestimmter Gruppen unter den Musiklehrkräften gibt. Auch diese Annahme beruht teils auf heuristischen Beobachtungen aber auch auf theoriegeleiteten bzw. evidenzbasierten Annahmen (vgl. Kapitel 4.3). Hierzu werden mehrere Forschungsfragen sowie zugehörige Hypothesen formuliert:

F7) Liegen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen männlicher und weiblicher Lehrkräfte vor?

Hypothese 7: Es besteht ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Bewertungen von männlichen und weiblichen Lehrkräften.

F8) Liegen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen unterschiedlicher Lehrkräfte-Statusgruppen vor?

F8a) Liegen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen von Lehrkräften vor, die in der Lehrkräfteausbildung tätig sind oder waren, und denjenigen, bei denen dies nicht der Fall ist?

Hypothese 8a: Die Bewertungen von Lehrkräften, die in der Lehrkräfteausbildung tätig sind oder waren, unterscheiden sich statistisch signifikant von denjenigen, bei denen dies nicht der Fall ist.

Die Ausbildung von Musiklehrkräften ist stark davon geprägt, dass aktuell im Dienst befindliche Lehrkräfte in diese Ausbildung einbezogen werden. Dies kann beispielsweise in Form von Praktikumsbetreuungen geschehen, als zeitlich befristete Abordnungen an Musikhochschulen oder Universitäten, als Mentorinnen bzw. Mentoren oder Seminarlehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase. Die Teilfrage F8a untersucht, inwiefern diese Lehrkräfte über Ziele von Klassensingen anders denken als nicht in die Ausbildung einbezogene Lehrkräfte. Leitend für diese Frage bzw. Hypothese ist die Vermutung, dass Lehrkräfte, die in Ausbildungskontexten tätig sind, Unterricht in einer anderen Qualität reflektieren. Ein Argument dagegen ist der

Umstand, dass Lehrkräfte in der Regel keinen validierten Auswahl- und Qualifikationsprozess durchlaufen, bevor sie in der Lehrkräfteausbildung tätig sind.²⁶ Vor diesem Hintergrund zielt Forschungsfrage 8a darauf ab, mögliche Unterschiede zwischen in der Ausbildung tätigen und nicht tätigen Lehrkräften zu explorieren.

F8b) Liegen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen von Lehrkräften vor, die in ihrer Schulart typischerweise mehr als zwei Fächer unterrichten, und solchen, die nur Musik oder Musik und ein weiteres Fach unterrichten?

Hypothese 8b: Die Bewertungen von Lehrkräften, die in ihrer Schulart typischerweise mehr als zwei Fächer unterrichten und solchen, die nur Musik oder Musik und ein weiteres Fach unterrichten, unterscheiden sich statistisch signifikant.

Hintergrund ist die Unterscheidung von Musiklehrkräften, die nur das Fach Musik unterrichten (z. B. Personen, die Musik als Doppelfach an Gymnasien studiert haben) bzw. neben dem Fach Musik meist noch ein weiteres Fach unterrichten (z. B. Personen, die Musik in der Fächerverbindung an Gymnasien studiert haben, Lehrkräfte für Musik an der Realschule, Lehrkräfte für Musik an Gesamtschulen) und solchen, die regelmäßig Musik und mehr als ein anderes Fach unterrichten (z. B. Lehrkräfte an Mittel- und Grundschulen oder Förderschulen). Die erstgenannte Gruppe wird nachfolgend als *Spezialisten*, letztere als *Generalisten* bezeichnet. Frage 8b und die damit verbundene Hypothese gehen der Frage nach, ob die Rolle, die das Fach Musik im beruflichen Gesamtkontext der Lehrkraft einnimmt, einen statistisch relevanten Einfluss darauf hat, wie diese über spezielle fachbezogene Aspekte – in diesem Fall das Klassensingen – denkt.

Neben der Zugehörigkeit zu Geschlecht bzw. verschiedenen Statusgruppen wird vermutet, dass Lehrkräfte, die selbst gerne singen oder Chöre leiten, die Qualitätsanforderungen beim Klassensingen anders einschätzen als solche, für deren künstlerische Selbstwahrnehmung Singen und das Leiten von Chören eine geringe oder keine Rolle spielt.

F9) In welchem Maß lassen sich die Relevanzeinschätzungen von Lehrkräften durch deren persönliche Vorliebe für Singen oder Chorleiten erklären?

²⁶ Frei (2023) geht in seiner Arbeit einer ähnlichen Frage nach: Er vergleicht die Einschätzungen verschiedener Statusgruppen zur Erklärqualität mehrerer Videovignetten. Dabei ergibt sich bei ihm kein signifikanter Unterschied zwischen Musiklehrkräften und Musikdidaktiker*innen.

5.3.2 Selbstgesetzte Ziele in Bezug auf Klassensingen

Mit Ausnahme des *Aufbauenden Musikunterrichts* (Bähr, Johannes et al., 2003; zsf. W. Jank, 2021) gibt es in der Zeit seit der Jahrtausendwende keine nennenswerten fachdidaktischen Impulse, die man für die in dieser Arbeit bereits mehrfach erwähnte „Renaissance des Singens“ (B. Jank, 2008, S. 322; ähnlich: Lehmann-Wermser, 2017; Oberschmidt, 2016) verantwortlichen machen könnte. Entsprechend muss davon ausgegangen werden, dass es sich bei dieser vorrangig um eine *Bottom-up*-Bewegung handelt. Dies legt die Vermutung nahe, dass es nicht nur individuelle subjektive Theorien von Musiklehrkräften zu den von außen an sie herangetragenen Zielen von Klassensingen gibt (vgl. Einleitung dieses Kapitels), sondern dass es zudem Zielvorstellungen in Bezug auf Klassensingen gibt, die dort nicht genannt werden. Diesem Sachverhalt widmet sich die letzte Fragestellung:

F10) Gibt es aus Sicht von Musiklehrkräften Ziele von Klassensingen, die nicht in den von außen herangetragenen Zielvorgaben genannt werden?

Teil II

Empirische Untersuchungen

6 Methodische Vorüberlegungen

Nach den Fragestellungen im vorangegangenen Kapitel wird nachfolgend das methodische Vorgehen im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellt. Hierzu werden drei verschiedene Perspektiven untersucht: der fachdidaktische Diskurs zum *Klassensingen* als exemplarischer Ausschnitt von *Ausbildungswissen* und die Perspektive von Lehrkräften im Sinne eines Chors aus Individualausprägungen von *praktischem Wissen* (vgl. Kapitel 3.5). Dazwischen stehen die curricularen Vorgaben, die Shulman (1986) zum *curricular knowledge* (hier verstanden als *Wissen über curriculare Vorgaben*) als Teil des domänenspezifischen Professionswissen rechnet.

6.1 Triangulation und Mixed-Methods-Verfahren

Die Darstellung dieser Vielstimmigkeit wird als unverzichtbare Notwendigkeit angesehen, um der komplexen Realität gerecht zu werden, in der sich Lehrkräfte täglich wiederfinden und in der sie versuchen, den Anforderungen ihres Berufs gerecht zu werden. In methodischer Hinsicht erfordert die Untersuchung der dargestellten Multiperspektivität daher die Triangulation mehrerer Verfahren.

Unter *Triangulation* wird in der empirischen Sozialforschung gemeinhin die Kombination mehrerer Methoden verstanden. Dieses Vorgehen geht von der Prämisse aus, dass die „Schwächen einer Methode ... durch den Einsatz einer weiteren erkannt und kontrollierbar werden [sollen], um so letztlich zu substantiell anspruchsvollen und konsistenten Forschungsergebnissen zu gelangen“ (Schründer-Lenzen, 2013, S. 149). Während die ursprüngliche Übertragung des Triangulationsgedankens von der Geodäsie auf die Sozialforschung noch dem Anspruch folgte, das „objektiv Richtige“ zu finden (Schründer-Lenzen, 2013, S. 150), wird dieser Ansatz im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses von Erkenntnisgewinn weitgehend abgelehnt. So fordern Fielding und Fielding (1986, S. 33): „Wir sollten Theorien und Methoden vorsichtig und zielbewusst in der Absicht kombinieren, unserer Analyse mehr Breite und Tiefe zu verleihen, aber nicht mit dem Ziel, objektive Wahrheit anzustreben“. Auf diese Weise kann durch die „Komplementarität“ (Buchholtz, 2021, S. 222) von Forschungsergebnissen ein „tiefer[e] Verständnis eines Sachverhaltes“ (Schründer-Lenzen, 2013, S. 149) erlangt werden.

Ein Konzept, das mit der Triangulation verschiedener Methoden im Rahmen der empirischen Bildungsforschung häufig simultan genannt wird, ist das des *Mixed-Methods*-Verfahren. Dieser Ansatz wird bereits in einer Reihe von Fachdidaktiken eingesetzt (für die Mathematikdidaktik: zsf. Buchholtz, 2021; für die Sprachdidaktiken: zsf. Riazi & Candlin, 2014). Für die

Musikpädagogik konstatiert Busch (2018, S. 426) eine „zunehmende Zahl von *Mixed-Methods*-Studien, [die] in komplexeren Forschungsdesigns sowohl auf qualitative wie auf quantitative Methoden zurück[greifen]“. Nicht vollständig geklärt zu sein scheint bislang, welche Voraussetzung eine Untersuchung erfüllen muss, um als *Mixed-Methods*-Studie zu gelten. Der von Busch oben angeführte Ansatz der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden galt hierfür lange als etabliert.²⁷ Durch das Aufkommen komplexer Forschungsdesigns werden aber seit einigen Jahren zunehmend Stimmen laut, die die strikte „Festlegung auf qualitativ und quantitativ als überholt ansehen [und] bemängeln, dass Studien, die sich wissenschaftlicher Methoden bedienen, die sich nicht eindeutig qualitativer oder quantitativer Forschung zuordnen lassen, durch eine zu rigide Definition von Mixed Methods ausgeschlossen wären“ (Buchholtz, 2021, S. 223). Stattdessen werden von diesen Vertretern als pragmatischer Mindeststandard von *Mixed-Methods*-Studien die folgenden beiden Kriterien formuliert: „use of more than one method, methodology, approach, theoretical or paradigmatic framework‘ and ‚integration of results from those different components““ (Mertens et al., 2016, S. 4).

Die vorliegende Untersuchung setzt zwar vorwiegend quantitative bzw. quantifizierende Verfahren ein, eine grundlegende Nähe zur qualitativen Forschung ist aber – in unterschiedlichen Ausprägungen – bei der Auswertung aller Quellen gegeben. Die Analyse der Fachliteratur erfolgt mittels Methoden der Dokumentenanalyse (Hoffmann, 2018; Noetzel et al., 2018), bei der Auswertung der curricularen Vorgaben und Teilen der Online-Befragung kommen zudem methodische Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) zum Einsatz. Um eine kleingliedrige und letztendlich wenig zielführende Diskussion über die Angemessenheit des *Mixed-Methods*-Begriffs für die vorliegende Untersuchung zu vermeiden, wird dieser hier, der o. g. Definition von Mertens et al. (2016) folgend, als adäquat angenommen.

6.2 Begründung des gewählten Verfahrens

Wichtiger als die Diskussion, ob es sich beim vorliegenden Forschungsprojekt um eine *Mixed*- oder eine *Multi-Methods*-Studie handelt, ist die Frage nach den Qualitätsstandards für eine angemessene Kombination unterschiedlicher methodischer Verfahren. Buchholtz (2021, S. 220) führt hierfür zwei essenzielle Aspekte an: „Das Vorhandensein einer Begründung für den

²⁷ Untersuchungen, die hingegen mehrere Methoden aus einem dieser Bereiche – z. B. der quantitativen Forschung – verwendeten, werden in Abgrenzung bisweilen als *Multi-Methods*-Studien bezeichnet (Creswell, 2016).

Forschungsansatz und eine realisierte Integration von Forschungsergebnissen, die durch Kombination oder Integration unterschiedlicher Methoden im Forschungsprozess ermittelt wurden“. Eine Begründung des gewählten Vorgehens folgt im Anschluss, die Integration der Forschungsergebnisse²⁸ findet sich in den Ergebniskapiteln 8 und 10 sowie in der abschließenden Diskussion in Kapitel 11.

6.2.1 Begründung des Vorgehens bei der Untersuchung der fachdidaktischen Literatur

Um die Perspektive der Vertreter*innen der Fachdidaktik auf Ziele von Klassensingen zu ermitteln, wird ein ausgewähltes Korpus an Veröffentlichungen mithilfe der sogenannten *Dokumentenanalyse* – speziell mit ausgewählten methodischen Schritten der quantitativen Dokumentenanalyse – untersucht. Bei *Dokumentenanalysen* handelt es sich um einen „Oberbegriff für die qualitative oder quantitative Untersuchung von Schriftstücken jeglicher Art sowie ferner von audio- und visuellem Material“ (Noetzel et al., 2018, S. 370). Dokumentenanalysen dienen „häufig zu Orientierung in einem Themenfeld“, der Untersuchung eines „Ausschnitt[s] der sozialen Wirklichkeit“ und damit als „Ausgangspunkt für methodisch spezifischere Zugänge“ (Universität Leipzig, k. D.). Im Gesamtzusammenhang der vorliegenden Untersuchung soll die Analyse der Perspektive der Fachdidaktiker*innen genau diese erste Orientierung bieten. Eine vollständige quantifizierende Auswertung im Sinne der Frage, welche Zielvorstellungen besonders stark repräsentiert sind, ist dabei nicht vorgesehen. Das wäre nur bei einer ebenfalls möglichst vollständigen Auswertung aller hierzu vorhandenen Quellen möglich. Dies würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch sprengen.

Das Ziel dieses ersten Arbeitsschritts ist eine überblicksartige Zusammenstellung der in diesem Diskurs verhandelten Themen und die Erstellung einer ordnenden Systematik.

6.2.2 Begründung des Vorgehens bei der Untersuchung der curricularen Vorgaben

Die Perspektive der curricularen Vorgaben wird mittels der *quantitativen* Dokumentenanalyse untersucht. Das Ziel dieses Verfahrens ist es, „die formalen und inhaltlichen Merkmale von Dokumenten systematisch herauszuarbeiten und zu quantifizieren“ (Döring & Bortz, 2016, S. 553). Im Gegensatz zur vorab erfolgten Dokumentenanalyse, bei der eine Systematisierung der Ziele von Klassensingen im Zentrum steht, sollen im Zuge des zweiten Arbeitsschritts die Aussagen zu Zielvorstellungen von Klassensingen in den curricularen Vorgaben gesammelt

²⁸ Bryman (2008) konstatiert hinsichtlich seiner Untersuchung von 232 sozialwissenschaftlichen Mixed-Methods-Studien, dass nur 53 % der Arbeiten eine tatsächliche Integration der Ergebnisse vornahmen. Der Rest beschränkte sich darauf, die Ergebnisse ohne gegenseitigen Bezug parallel nebeneinander zu stellen.

und quantifiziert werden. Dieses im Vergleich zum ersten Arbeitsschritt leicht abweichende Vorgehen hat mehrere Gründe:

1. Aus forschungsökonomischer Sicht ist eine vollständige Auswertung aller in Deutschland geltenden curricularen Vorgaben im Rahmen dieser Untersuchung möglich. So soll zunächst ein möglichst vollständiges und gleichzeitig differenziertes Bild der curricularen Vorgaben zu Zielen und Funktionen von Klassensingen geschaffen werden.
2. Aus inhaltlicher Sicht erscheint dieses Vorgehen vor dem Hintergrund der folgenden Argumentation sinnvoll:
 - a. Im Gegensatz zu fachdidaktischer Literatur wird davon ausgegangen, dass die curricularen Vorgaben eine etwas größere handlungsleitende Verbindlichkeit für Musiklehrkräfte haben.
 - b. Eine zusammenfassende quantifizierende Übersicht der besonders relevanten Zielvorstellungen von Klassensingen in den curricularen Vorgaben – als Ausdruck eines impliziten Konsenses auf bildungsadministrativer Ebene – erscheint daher, besonders im Hinblick auf die nachfolgende Lehrkräftebefragung, notwendig.

Da ein zentraler Schritt der Auswertung – das Erstellen eines Kategoriensystems und die mehrfache zirkuläre²⁹ Codierung der vorliegenden Daten – methodische Nähe zur *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* hat (Kuckartz & Rädiker, 2022), liegt kein rein quantitatives Verfahren vor. Bevor es zu einer quantifizierenden Auswertung der Daten kommen kann, müssen die betreffenden Codiereinheiten zunächst in ein deduktiv-induktiv erstelltes Kategoriensystem eingeordnet werden. Da es sich hierbei um eine interpretierende Erschließung von Bedeutung handelt, kann von einem gemischt qualitativ-quantitativen Vorgehen gesprochen werden.

Die Beziehung zwischen den ersten beiden untersuchten Datensorten lässt sich wie folgt zusammenfassen: Aus der Fachliteratur wird zunächst ein möglichst umfassender Gesamtkatalog an Zielen von Klassensingen erschlossen, ohne dass dabei aber Gewichtungen vorgenommen werden. Dies ist auch nicht möglich, da das angewandte Verfahren durch den Einbezug fachhistorischer Quellen bis zu einem gewissen Grad auch diachron ist, also mit diesem Arbeitsschritt keine Aussage darüber getroffen werden kann, welche Zielvorgaben aktuell

²⁹ Döring und Bortz (2016) benennen zirkuläre Verfahren als typisch für qualitative Forschung.

besonders relevant sind. Mit der quantifizierenden Auswertung der curricularen Vorgaben kann diese Erkenntnis aber gewonnen werden. Hier lässt sich über die Häufigkeit der Nennung bestimmter Ziele bis zu einem gewissen Grad eine Aussage darüber treffen, welche Ziele von Klassensingen in den aktuellen curricularen Vorgaben besondere Popularität genießen und welche nicht.

Bei einem solchen Vorgehen liegen methodische Limitationen auf der Hand: Die gesammelt untersuchten Lehr- und Bildungspläne stammen aus unterschiedlichen Jahren³⁰ und sind vor dem Hintergrund unterschiedlicher politischer, gesellschaftlicher und geographischer Rahmenbedingungen entstanden. Trotzdem wird davon ausgegangen, dass dieses in vielerlei Hinsicht heterogene Datenkorpus im Sinne einer *Weisheit der Vielen*³¹ ein aussagekräftiges und belastbares Gesamtbild bzgl. der oben genannten Fragestellungen zulässt.

6.2.3 Begründung des Vorgehens bei der Lehrkräftebefragung

Der dritte Arbeitsschritt unterscheidet sich in mehrerlei Hinsicht von den beiden vorangegangenen: Mittels einer Online-Befragung werden die in den beiden ersten Arbeitsschritten gefundenen Zielvorstellungen zum Klassensingen Musiklehrkräften vorgelegt und von diesen hinsichtlich der empfundenen Relevanz für die eigene berufliche Tätigkeit bewertet. Außerdem werden die Musiklehrkräfte vor diesem Rating mittels Freitextfeldern um eigene Einschätzungen zu aus ihrer Sicht wichtigen Zielen von Klassensingen gebeten (zu einer ausführlichen Darstellung dieses Vorgehens: Kapitel 9.1).

Damit handelt es sich um einen Arbeitsschritt, bei dem die dafür ausgewerteten Daten speziell für diese Untersuchung erhoben wurden und nicht, wie bei den ersten beiden Arbeitsschritten, bereits vorlagen. Dies bringt mit sich, dass nicht nur Fragen der Auswertung vorab geklärt werden müssen, sondern auch solche der Datenerhebung. Eine ausführliche Diskussion der Konstruktion des Erhebungsinstruments inklusive seiner Pilotierung finden sich ebenfalls in Kapitel 9.1.

³⁰ Die untersuchten curricularen Vorgaben stammen aus den Jahren 2007-2021.

³¹ Dieser Begriff bezieht sich auf das gleichnamige Buch von Surowiecki (2017), in dem die Vor- und Nachteile von durch Gruppen getroffenen Entscheidungsprozessen untersucht werden.

6.3 Teleologische Einordnung

Wie gezeigt werden konnte, erfolgt die Kombination unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden im empirischen Teil dieser Arbeit mit dem Ziel, das Feld der unterschiedlichen Zielvorstellungen von Klassensingen in seiner Komplexität abzubilden und die Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innen zueinander in Beziehung zu setzen. Aus diesen beiden Gründen und vor dem Hintergrund der o. a. Definition von Mertens et al. (2016) erscheint es adäquat, insgesamt von einem *Mixed-Methods*-Verfahren zu sprechen.

In Anlehnung an Greene et al. (1989) führt Buchholtz (2021) fünf teleologische Ausrichtungen von *Mixed-Methods*-Verfahren an. Davon beschreiben die folgenden vier Ziele, die auch in der vorliegenden Arbeit verfolgt werden:

1. Triangulation, d.h. die Suche nach Konvergenz, Bestätigung und Übereinstimmung der Ergebnisse aus verschiedenen Methoden, also die gegenseitige Validierung von Forschungsergebnissen.
2. Komplementarität, d.h. die Suche nach Vertiefung, Verbesserung, Veranschaulichung oder Klärung der Ergebnisse einer Methode mit den Ergebnissen der anderen Methode. Ziel des Kombinierens und Integrierens ist es hierbei, den Forschungsgegenstand ganzheitlich zu verstehen.
- ...
4. Initiierung, d.h. die Suche nach paradoxen und widersprüchlichen Erkenntnissen, nach neuen Perspektiven von Rahmenmodellen.
5. Erweiterung, d.h. der Versuch, Breite und Reichweite der Untersuchung zu erweitern, indem verschiedene Methoden für unterschiedliche Untersuchungskomponenten verwendet werden. (S. 227)

In den nachfolgenden Kapiteln 7 und 9 wird das eben skizzierte methodische Vorgehen der drei Auswertungsschritte detailliert dargelegt und begründet. Dabei wird die Untersuchung der Fachliteratur und der curricularen Vorgaben in den folgenden Teilkapiteln beschrieben. Die Konstruktion des Erhebungsinstruments für die Lehrkräftebefragung baut auf den Ergebnissen der ersten beiden Arbeitsschritte auf und erfolgt dementsprechend nach der Darstellung der dort gewonnenen Ergebnisse in Kapitel 9.1.

7 Methodik I: Dokumentenanalyse

Für die Untersuchung der Fachliteratur wie auch der curricularen Vorgaben wurde die Dokumentenanalyse als Herangehensweise gewählt (Döring & Bortz, 2016; Hoffmann, 2018; Glaser, 2013; Noetzel et al., 2018). Hierbei handelt es sich nicht um eine konkrete Methode, sondern um eine Verfahrensgruppe, die sich zunächst durch spezielle Charakteristika der zu untersuchenden Daten, in diesem Fall *Dokumente*, auszeichnet. Dokumente sind in aller Regel Texte³², die nicht in Zusammenhang mit dem jeweils vorliegenden Forschungsprojekt produziert wurden, sondern bereits im Vorfeld existieren. Häufig haben diese Texte offiziellen Charakter und dokumentieren menschliche „Verhaltensspuren“ (Strübing, 2013, S. 46) bzw. geben „Auskunft über die soziale Welt bzw. über Praktiken oder Strukturen des jeweiligen Feldes“ (Hoffmann, 2018, S. 106). Die beiden zuletzt genannten Aspekte treffen auch auf die untersuchten Dokumentengruppen – Fachliteratur und curriculare Vorgaben – zu.

Ein zentrales Merkmal der Dokumentenanalyse ist also, dass es sich um ein *nonreaktives Verfahren* handelt, also die untersuchten Daten nicht im Kontext des jeweiligen Forschungsprojekts erzeugt wurden. Die möglichen Methoden der Auswertung, die bei der Dokumentenanalyse zum Einsatz kommen können, unterscheiden sich allerdings zunächst nicht grundsätzlich von denen im Zusammenhang mit *forschungsgenerierten* Daten oder Dokumenten. Auch hier können qualitative und quantitative Methoden der Datenanalyse eingesetzt werden (Döring & Bortz, 2016; Hoffmann, 2018; Noetzel et al., 2018).

Im vorliegenden Fall werden beide Dokumentengruppen mittels quantifizierender Verfahren ausgewertet, wenngleich dieser Ansatz sich bei der Auswertung von Fachliteratur und curricularen Vorgaben im Detail leicht unterscheidet. Eine detaillierte Beschreibung des jeweiligen Vorgehens findet sich in den nachfolgenden Teilkapiteln 7.1 und 7.2.

³² Hierbei wird von einem weiten Verständnis von *Text* ausgegangen, der neben traditionellen Texten auch „Tabellen, Grafiken [, ...] Bilder, Filme und Musikstücke“ (Noetzel et al., 2018, S. 370) sowie „Beiträge in Onlineforen, Fernsehsendungen, Websites, Kinderzeichnungen, ... Urlaubsfotos und so weiter“ (Döring & Bortz, 2016, S. 533) beinhalten kann.

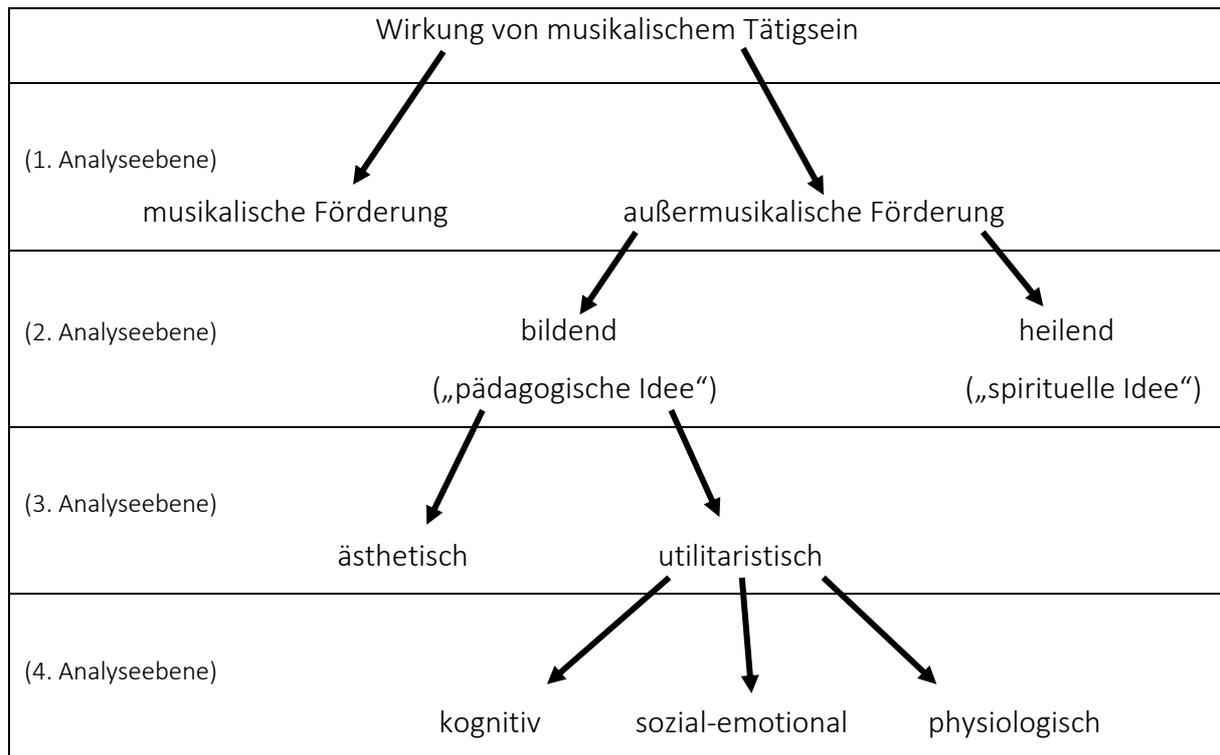
7.1 Die Untersuchung von Fachliteratur zum Klassensingen

7.1.1 Methodische Schritte der Dokumentenanalyse

Der Prozess einer Dokumentenanalyse erfolgt für gewöhnlich in mehreren Phasen: der *Exploration*, bei der das Ziel, „allgemeine Informationen über Akteure, Strukturen und Prozesse des Untersuchungsfeldes [freizulegen]“ (Noetzel et al., 2018, S. 373), im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Auf die Explorationsphase folgt die *Hauptuntersuchung*, bei der eine Auswahl der zu betrachtenden Dokumente vorgenommen wird und die Forschungsfragen oder Hypothesen beispielsweise mit dem Ziel einer „Vertiefung der Deskription“ (Noetzel et al., 2018, S. 374) beleuchtet werden. Den Abschluss der Dokumentenanalyse bildet schließlich die *Auswertungsphase*.

Im Fall der vorliegenden Untersuchung erfolgten die beiden ersten Phasen zu einem gewissen Grad fließend, da der Verfasser aufgrund seiner bereits mehrjährigen Tätigkeit als Dozent in der Lehrkräfteausbildung viele der untersuchten Dokumente mit vokaldidaktischem Bezug bereits kannte und in anderen Kontexten inhaltlich ausgewertet hatte. Entsprechend wurde diese informell erfolgte Sammlung für das vorliegende Forschungsprojekt zum Teil neu systematisiert, erweitert und ergänzt. Die hierbei leitende Frage war zunächst die in Kapitel 5.1 vorgestellte Forschungsfrage 1: „Welche Aussagen zu Zielen von Klassensingen finden sich in einschlägiger Fachliteratur?“ Die Auswertung dieser ersten Forschungsfrage erfolgte verschränkt mit Forschungsfrage 2: „Wie lassen sich die dort gefundenen Ziele von Klassensingen kategorisieren?“ Als Ausgangspunkt für die Kategorisierung wurde Spychigers (1992, S. 245, vgl. Abbildung 7.1) Orientierungsschema „Vorstellungen über Wirkungen von Musik und Musikunterricht“ gewählt. In dessen Zentrum stehen erwartungskonform zum Titel des zugehörigen Beitrags *außermusikalische Wirkungen von Musikunterricht*. Mithilfe der vorliegenden Dokumentenanalyse und der dabei freigelegten Zielvorgaben zum Klassensingen soll versucht werden, dieses Schema entsprechend zu spezifizieren und den musikbezogenen Bereich zu konkretisieren.

Abbildung 7.1: Orientierungsschema „Wirkungen von Musik und Musikunterricht“ (Spychiger, 1992, Darstellung d. Verf.)



7.1.2 Auswahl der untersuchten Dokumente

Für die Auswahl der Fachliteratur fungierte das Konzept des *theoretischen Samplings* aus der Grounded-Theory-Methodologie (Corbin & Strauss, 2015; Flick, 2018) als methodische Leitidee. Dabei erfolgt die Auswahl der zu untersuchenden *Fälle* (hier Dokumente aus dem fachdidaktischen Diskurs) nicht vorab, sondern begleitend zum Untersuchungsprozess. Basierend auf den jeweils vorliegenden Ergebnissen wurde das Dokumentenkörper immer wieder ergänzt, um so ein möglichst differenziertes Bild der Positionen freizulegen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 302–323; Flick, 2018, S. 85–90). Die in diesem Arbeitsschritt ausgewählten und untersuchten Dokumente finden sich, alphabetisch nach dem Nachnamen der Autorinnen und Autoren sortiert, in Tabelle 7.1.

Die von Noetzel (2018, S. 373) zu Dokumentenanalysen formulierte Leitfrage „Wer teilt wem was in welcher Form und mit welcher Absicht mit?“ lässt sich in Bezug auf die verwendeten Veröffentlichungen wie folgt beantworten: Bei allen Autorinnen und Autoren handelt bzw. handelte es sich um Musikdidaktiker*innen, von denen die meisten im Kontext von Universitäten oder Musikhochschulen arbeiten oder arbeiteten. Die jeweiligen Veröffentlichungen erschienen als Monografien, als Einzelbeiträge in Herausgeberbänden oder als Zeitschriftenbeiträge in fachdidaktischen Periodika oder Verbandszeitschriften. In allen ausgewählten

Dokumenten werden Vorstellungen zu Zielen von Klassensingen zum Ausdruck gebracht. Dabei verfolgen die Veröffentlichungen selbst unterschiedliche Ziele: Einige der genannten Dokumente haben eindeutigen handlungsnahen Instruktionscharakter und streben eine unmittelbare Umsetzbarkeit im Unterricht an (Beiderwieden, 2021; Biegholdt, 2013; Fuchs, 2015; Hofmann, 2015; Kosuch, 2021). Andere Dokumente hingegen verhandeln das Phänomen *Klassensingen* mit dem Ziel der Theoriebildung (B. Jank, 2008; Nimczik, 2002; Oberschmidt, 2016; Pabst-Krueger, 2021; Schatt, 2021; Wallbaum, 2017). Eine dritte, kleinere Gruppe an Dokumenten fasst andere Quellen überblicksartig zusammen (Kranefeld & Krause, 2011; Lehmann-Wermser, 2017). In dieser letzten Gruppe bringen die Autorinnen und Autoren nicht eigene Vorstellungen zu Zielen von Klassensingen zum Ausdruck, sondern diskutieren jeweils eine Sammlung von bei eigener Literaturrecherche gefundenen Zielen.

Entsprechend lässt sich die Frage nach den Adressatinnen und Adressaten der angeführten Dokumente wie folgt beantworten: Die meisten der untersuchten Veröffentlichungen, die oben genannte erste Gruppe, richten sich an Musiklehrkräfte oder Lehramtsstudierende. Die Dokumente der oben genannten Gruppen 2 und 3 hingegen adressieren vorrangig Wissenschaftler*innen aus dem Bereich Musikpädagogik.

Bei allen angeführten Dokumenten erscheint es dennoch plausibel, dass sie im Kontext eines Lehramtsstudiums Musik in unterschiedlichen Kontexten (Einführungsveranstaltungen, theoretisch ausgerichtete Seminare, Praktikumsveranstaltungen) rezipiert werden. Somit stellen sie einen nicht-repräsentativen, aber dennoch realistischen Ausschnitt unterschiedlicher Textsorten dar, die allesamt Teil einschlägiger Fachdiskurse mit Bezug zum Klassensingen sind, und mehr oder weniger umfänglich auch Fragen des Klassensingens in der Schule adressieren. Somit stehen die angeführten Dokumente exemplarisch für mögliche Quellen auf deren Basis *Ausbildungswissen* (vgl. Kapitel 3.5) in der Lehramtsausbildung konstruiert werden könnte.

Tabelle 7.1: Untersuchte Fachliteratur

Autorin / Autor	Erscheinungsjahr	Titel
Beiderwieden, Ralf	2021	<i>Didaktik der Musik</i>
Biegholdt, Georg	2013	<i>Musik unterrichten: Grundlagen, Gestaltung, Auswertung</i>
Fuchs, Mechthild	2015	<i>Singen im Musikunterricht</i>
Hofmann, Bernhard	2015	<i>Musik machen mit der Stimme: Vokaldidaktik</i>
Jank, Birgit	2008	<i>Was bringt mir Liedarbeit? Überlegungen zum aktuellen Stellenwert des Singens in der Schule</i>
Kosuch, Markus	2021	<i>Szenische Interpretation von Musik und Theater</i>
Kranefeld, Ulrike & Krause, Martina	2011	<i>Vom Sinn des Singens – Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen</i>
Lehmann-Wermser, Andreas	2017	<i>Singen im Unterricht zeitenübergreifend</i>
Nimczik, Ortwin	2002	<i>Gedanken zum Singen in der Schule</i>
Oberschmidt, Jürgen	2016	<i>Es wird wieder gesungen!? Einige Anmerkungen zum Singen (und zum Gesang) im Musikunterricht</i>
Pabst-Krüger, Michael	2021	<i>Klassenmusizieren</i>
Schatt, Peter W.	2021	<i>Einführung in die Musikpädagogik</i>
Wallbaum, Christopher	2017	<i>Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme</i>

Das älteste untersuchte Dokument stammt aus dem Jahr 2002, die jüngsten aus dem Jahr 2021. Jank benennt die „Mitte der 1990er Jahre“ als Punkt einer „musikdidaktischen Neuorientierung“, bei der sich ein „konstruktivistisch grundiertes Verständnis von Musik und Kultur als ... gesellschaftlicher Praxis durchgesetzt“ hat (W. Jank, 2021, S. 63). Somit sind alle ausgewählten Dokumente Teile des Fachdiskurses nach diesem musikpädagogischen und -didaktischen Paradigmenwechsel.

Die Hinzunahme und Auswertung von Quellen aus der Fachliteratur wurde so lange fortgesetzt, bis eine *thematische Sättigung*³³ erreicht war, also, bis sich in diesem Fall keine neuen Ziele von Klassensingen mehr finden ließen. Anschließend wurden die gesammelten

³³ Das Konzept der *thematischen Sättigung* entstammt genauso wie das des *theoretischen Sampling* der Grounded-Theory-Methodologie. Auch wenn bei der vorliegenden Analyse von musikpädagogischer Fachliteratur zu Zielen von Klassensingen nicht streng qualitativ vorgegangen wurde, diente die Idee einer Sättigung als Leitlinie. Das erscheint unproblematisch, weil es zu diesem frühen Zeitpunkt der Arbeit zunächst darum gehen sollte, einen theoriebasierten Überblick über die denkbaren Ziele von Klassensingen zu erhalten. Es wird davon ausgegangen, dass durch die nachfolgenden Schritte – Lehrplananalyse sowie Lehrkräftebefragung – dieses vorläufige Bild ggf. noch erweitert und differenziert wird.

Zielvorgaben zum Klassensingen systematisiert. Dies geschah unter Zuhilfenahme von Verfahren der *quantitativen Inhaltsanalyse*.

Im Kontext von *quantitativer Dokumentenanalyse* handelt es sich bei der *quantitativen Inhaltsanalyse* um einen Zwischenschritt, mit dem Ziel „die formalen und inhaltlichen Merkmale textueller und/oder nicht-textueller Dokumente zu operationalisieren“ (Döring & Bortz, 2016, S. 535). Dies geht in der Regel damit einher, dass die vorliegenden Dokumente wie bei einer qualitativen Herangehensweise codiert und kategorisiert und anschließend quantifiziert werden, bevor schließlich eine Auswertung mittels deskriptiver oder inferenzstatistischer Verfahren folgt. Die Besonderheit im vorliegenden Fall ist, dass die Analyse der Fachliteratur mit dem Schritt der Kategorienbildung abgeschlossen wurde und keine quantitative Auswertung erfolgt. Stattdessen bildet das so gewonnene Kategoriensystem die Grundlage für den nachfolgenden Schritt, die Untersuchung der curricularen Vorgaben. Somit hat dieser Arbeitsschritt zunächst vorrangig inhaltlich strukturierende Funktion.

7.2 Die Untersuchung der curricularen Vorgaben

7.2.1 Auswahl der untersuchten curricularen Vorgaben

Auch für die Untersuchung der curricularen Vorgaben wurde die Verfahrensgruppe der Dokumentenanalyse gewählt mit dem Ziel einer quantifizierenden Auswertung. Im Detail unterscheidet sich dieses an mehreren Stellen von dem der vorangegangenen Untersuchung der Fachliteratur.

Diese Unterschiede beginnen bereits bei der Auswahl der untersuchten Dokumente. Um Aussagen zu Zielvorstellungen von Klassensingen in curricularen Vorgaben zu erfassen und auszuwerten, wurden zunächst alle zum Auswertungszeitpunkt³⁴ in den jeweiligen Bundesländern gültigen Dokumente gesammelt. Hierbei sollten zunächst nur Curricula für die 6. Jahrgangsstufe einbezogen werden. Diese Auswahl folgt zwei Überlegungen:

1. Das vorliegende Forschungsprojekt fokussiert die Praxis des Klassensingens in der Sekundarstufe I, speziell der Unterstufe.
2. Viele Bundesländer weisen für das Fach Musik keine separaten Lehr- oder Bildungspläne für die Jahrgangsstufe 5 und 6 aus, sondern bündeln die gültigen Kompetenzerwartungen

³⁴ Die Auswertung erfolgte in der ersten Jahreshälfte 2022, also dem Schuljahr 2021/22.

in einem kombinierten Dokument. Das Bundesland Niedersachsen weist in seinem sogenannten Kerncurriculum sogar kombinierte Kompetenzerwartungen für die Jahrgangsstufen 5 bis einschließlich 10 aus. Da das Ziel des vorliegenden Arbeitsschritts eine quantifizierende Auswertung ist, musste eine Einschränkung auf jeweils ein Dokument pro Bundesland erfolgen, um keine Überrepräsentation bestimmter regionaler Argumentationsmuster zu erzeugen. Vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Absatz erfolgten inhaltlichen Überlegungen fiel die Wahl auf die Jahrgangsstufe 6 bzw. 5/6. Eine Dokumentation aller untersuchten curricularen Vorgaben findet sich in Tabelle 7.2.

Aufgrund der föderalen Eigenständigkeit des deutschen Bildungswesens fanden sich bei einer ersten Sichtung 32 zu diesem Zeitpunkt gültige Dokumente. Dabei verfügten 14 Bundesländer über eigene Richtlinien, Berlin und Brandenburg verwenden einen gemeinsamen *Rahmenlehrplan*.

Die Eigenständigkeit der Bundesländer in Bildungsfragen wird unterstrichen durch die formale wie inhaltlich unterschiedliche Ausgestaltung dieser curricularen Vorgaben. Während ein Großteil der Bundesländer in Form von *Lehr-* oder *Bildungsplänen* detaillierte Vorgaben ausformulieren (z. B. Bayern oder Baden-Württemberg), beschränken sich andere in Form von *Rahmen(lehr)plänen* oder eines *Kerncurriculums* auf deutlich reduziertere Vorgaben und überlassen die detaillierte inhaltliche Ausgestaltung den betreffenden Lehrkräften oder schulischen Fachschaften (Berlin / Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen).

Das zum Auswertungszeitpunkt älteste Dokument kam aus dem Bundesland Bremen und stammt aus dem Jahr 2007. Der Großteil der untersuchten Richtlinien entstand jedoch in den 2010er Jahren. Bei einem Dokument (Mecklenburg-Vorpommern) war es nicht möglich zu ermitteln, seit wann dieses Gültigkeit hatte.³⁵ Alle untersuchten Dokumente – auch der erwähnte Bremer Bildungsplan für das Gymnasium aus dem Jahr 2007 – folgen dem seit Mitte der 2000er Jahre prägenden Paradigma der Kompetenzorientierung³⁶.

³⁵ Inzwischen (Stand: Frühjahr 2024) gilt in Mecklenburg-Vorpommern ein neuer Rahmenplan, der 2022 in Kraft getreten ist.

³⁶ vgl. hierzu Knigge, 2014.

Tabelle 7.2: Untersuchte curriculare Vorgaben

Bundesland	Dokumentenart	Erscheinungsjahr	Schulform	Auswertung erfolgt?	Fachprofil ausgewertet?
Baden-Württemberg	Bildungsplan ³⁷	2016	Gemeinschaftsschule, Realschule, Hauptschule, Werkrealschule ³⁸	Nein ³⁹	Nein
			Gymnasium	Ja	Ja
Bayern	Lehrplan	2015	Mittelschule	Ja	Nein
			Realschule	Ja	Nein
			Gymnasium	Ja	Ja
Berlin / Brandenburg ⁴⁰	Rahmenlehrplan	2015	Grundschule ⁴¹	Ja	Ja
Bremen	Bildungsplan ⁷²	2012	Oberschule	Ja	Ja
		2007	Gymnasium	Ja	Ja
Hamburg	Bildungsplan ⁷²	2011	Stadtteilschule	Nein ⁷⁴	Nein
			Gymnasium	Ja	Ja
Hessen	Lehrplan	2010	Hauptschule	Ja	Ja
			Realschule	Ja	Nein
			Gymnasium	Ja	Ja
Mecklenburg-Vorpommern	Rahmenplan ⁷²	vor 2022	Orientierungsstufe / integrierte Gesamtschule	Ja	Ja
Niedersachsen	Kerncurriculum ⁴²	2012	Hauptschule	Nein ⁷⁴	Nein
		2012	Gesamtschule	Nein ⁷⁴	Nein
		2012	Realschule	Ja	Ja
		2017	Gymnasium	Ja	Ja
Nordrhein-Westfalen	Kernlehrplan ⁷²	2013	Hauptschule	Nein ⁷⁴	Nein
		2012	Gesamtschule	Nein ⁷⁴	Nein
		2013	Realschule	Ja	Ja
		2019	Gymnasium	Ja	Ja

³⁷ Diese Dokumente geben die Kompetenzerwartungen für die Jahrgangsstufen 5 und 6 gebündelt an.

³⁸ Diese vier Schularten teilen sich einen gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I.

³⁹ Die Auswertung erfolgte nicht wegen vollständiger oder weitgehender Übereinstimmung mit einem der anderen Dokumente des betreffenden Bundeslandes.

⁴⁰ Die Bundesländer Berlin und Brandenburg teilen sich Schulsystem und Rahmenlehrpläne.

⁴¹ Der Rahmenbildungsplan gibt die Kompetenzerwartungen für die Jahrgangsstufen 5 und 6 gebündelt an. Diese Jahrgangsstufen werden bis auf wenige Ausnahmen (gymnasiale Leistungs- und Begabungsklassen) an der Grundschule besucht.

⁴² Das untersuchte Kerncurriculum des Landes Niedersachsen beschreibt die Kompetenzerwartungen der dort gültigen Sekundarstufe I gebündelt. Dies umschließt die Jahrgangsstufen 5 bis einschließlich 10.

Bundesland	Dokumentenart	Erscheinungs- jahr	Schulform	Auswertung erfolgt?	Fachprofil aus- gewertet?
Rheinland-Pfalz	Lehrplan ⁷²	2017	alle ⁴³	Ja	Ja
Saarland	Lehrplan ⁷²	2017	Gesamtschule	Ja	Ja
		2020	Gymnasium	Ja	Nein
Sachsen-Anhalt	Fachlehrplan ⁷²	2019	Sekundarschule	Ja	Ja
		2016	Gymnasium	Ja	Ja
Sachsen	Lehrplan	2019	Oberschule	Ja	Ja
			Gymnasium	Ja	Nein
Schleswig-Hol- stein	Lehrplan ⁷²	2015	alle	Ja	Ja
Thüringen	Lehrplan ⁷²	2012	Haupt- und Real- schule	Nein ⁷⁴	Nein
			Gymnasium	Ja	Ja

In einem nächsten Schritt wurden die Dokumente der verschiedenen Schulformen innerhalb der jeweiligen Bundesländer verglichen. In einigen Fällen waren diese vollständig oder nahezu vollständig wortgleich formuliert. Da das Ziel dieses Arbeitsschritts eine quantifizierende Auswertung war (vgl. Kapitel 6.2.2), wurde in solchen Fällen auf die Auswertung derartiger curricularer Dubletten verzichtet. Eine entsprechende Kennzeichnung findet sich in der nachfolgend abgedruckten Tabelle 7.2. Insgesamt wurden so 25 von den möglichen 32 Dokumenten mit konkreten Kompetenzerwartungen (nachfolgend: Jahrgangsstufenpläne) für die entsprechenden Jahrgangsstufen ausgewählt.

Zusätzlich wurden die jeweils gültigen Fachprofile des Fachs Musik untersucht und ausgewertet. Darunter werden u. a. jahrgangsstufenunabhängige Aussagen zu Aufgaben, dem spezifischen Wert, Potenzialen oder anderen Charakteristika des Fachs Musik verstanden. Teilweise handelt es sich um separate Dokumente, teils sind diese in Form einer Art Präambel den jahrgangsspezifischen Kompetenzerwartungen vorangestellt. Auch dabei wurden vollständig oder weitgehend wortgleiche Dokumente nicht doppelt ausgewertet. Hier wurden nach den gleichen Maßgaben 20 Dokumente ausgewählt, so dass sich eine Gesamtzahl von 45 ausgewerteten Dokumenten ergibt.

⁴³ Im Bundesland Rheinland-Pfalz gilt für den Bereich Sekundarstufe I ein Lehrplan für die Gymnasien, die integrierten Gesamtschulen und die Realschulen.

7.2.2 Analyse der curricularen Vorgaben

7.2.2.1 Dokumentation des gewählten Vorgehens

Auch in Bezug auf die Auswertung unterscheidet sich das Vorgehen bei diesem Arbeitsschritt von dem der vorangegangenen Untersuchung der Fachliteratur. Für die Auswertung der curricularen Vorgaben wurde ein zweiteiliges Vorgehen gewählt: Zuerst erfolgte die Codierung aller ausgewählten Dokumente. Anschließend wurden die codierten Segmente (zum Begriff: Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 67) quantifiziert und den Ergebnissen der Dokumentenanalyse der Fachliteratur gegenübergestellt. Beide Arbeitsschritte werden nachfolgend detailliert beschrieben.

Um das vorliegende Textmaterial zunächst möglichst umfassend zu erschließen, wurde für den Codierungsprozess ein Verfahren in Anlehnung an die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2022) gewählt. Die Entscheidung für diesen Ansatz – und nicht für jenen von Mayring (2022) – erfolgte, da sich die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* durch ihre Flexibilität besonders gut für die Kombinationen induktiver und deduktiver Kategorienbildung eignet.

Obwohl die abschließende Auswertung dieses Arbeitsschritts eine rein quantifizierende sein sollte, erwies sich dieses Verfahren aus folgendem Grund als zweckmäßig: Es wurde angenommen, dass viele Zielformulierungen zum Klassensingen inhaltsähnlich, jedoch nicht notwendigerweise wortgleich vorliegen würden. Da der Codierungsprozess somit grundsätzlich Interpretation erforderte, erschien das von Kuckartz und Rädiker vorgeschlagene Verfahren mit seinen inhärenten qualitätssichernden Arbeitsschritten methodisch angemessen.

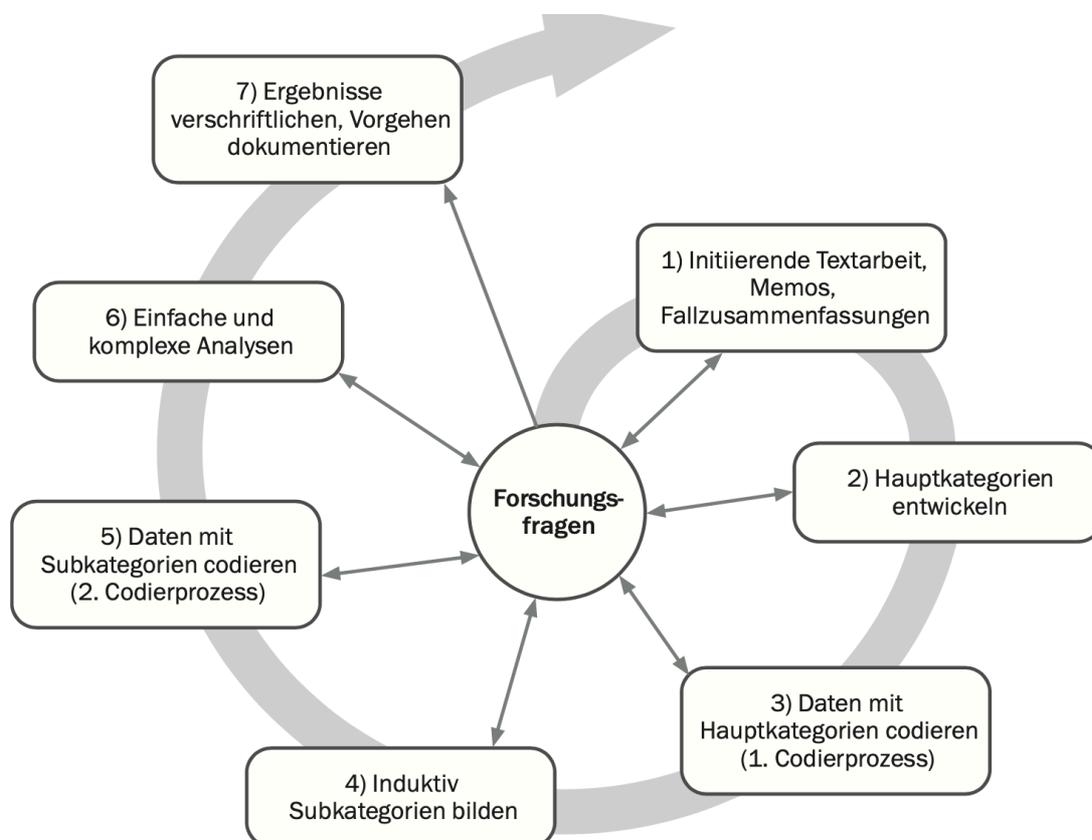
Der Ablauf einer *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker kann überblicksartig der nachfolgend abgedruckten Darstellung entnommen werden (Abbildung 7.2). Für die Untersuchung der curricularen Vorgaben bildete dieser Prozess den Ausgangspunkt und wurde wie nachfolgend beschrieben adaptiert.

Die ersten beiden Arbeitsschritte wurde übersprungen. Der Grund lag darin, dass es sich bei den untersuchten Dokumenten nicht um klassische Fälle (z. B. Interviews) handelte, sondern um eine Textsorte, mit der der Verfasser aufgrund seiner fast zwei Jahrzehnte umfassenden beruflichen Tätigkeit gut vertraut war. So erschien eine initiiierende Textarbeit (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132) nicht zwingend notwendig. Da das Ziel dieses Arbeitsschritts eine quantifizierende Auswertung der codierten Segmente war, wurde zudem auf Fallzusammenfassungen verzichtet. Thematische Hauptkategorien wie von Kuckartz und Rädiker für den

zweiten Arbeitsschritt vorgeschlagen, mussten nicht entwickelt werden. Stattdessen diente zunächst Hofmanns KAT-Modell (2015, vgl. auch Kapitel 2.3) als theoretischer Bezugsrahmen, das einen deduktiven Ausgangspunkt bildete.

Anschließend wurden alle 45 in Tabelle 7.2 genannten Dokumente mit den Hauptkategorien codiert. Die Codierung erfolgte mit der Software MAXQDA⁴⁴. Im Vorfeld dieses Prozesses aber war es zunächst nötig, eine passende Segmentierung⁴⁵ zu wählen. Die vorliegende Textart ist von einem heterogenen Sprachgebrauch geprägt: Fachprofile bestehen in der Regel aus längeren ausformulierten Passagen in Form eines Fließtexts. Die Formulierung der Kompetenzerwartungen / Jahrgangsstufenpläne erfolgt hingegen in der Regel stichpunktartig mit Halbsätzen, Wortgruppen oder bisweilen auch nur einzelnen Wörtern. Entsprechend wurde ein pragmatischer Weg gewählt, bei dem sowohl die Codierung ganzer Sätze, Satzteile als auch einzelner Wörter möglich war.

Abbildung 7.2: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132)



⁴⁴ Siehe <https://www.maxqda.de>.

⁴⁵ Bei der Segmentierung wird festgelegt, welchen Umfang die jeweils zu codierenden Textstellen haben sollen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 91).

Außerdem wurden bei diesem ersten Codierprozess bereits induktive Subkategorien gebildet, die in den Codiervorgang einbezogen wurden. Auch hier schien dieses Verfahren vor dem Hintergrund der intensiven Vorerfahrung des Verfassers mit der vorliegenden Dokumentenart plausibel. Entsprechend wurden die in Abbildung 7.2 dargestellten Arbeitsschritte 3 bis 5 zusammengefasst.

7.2.2.2 Erster Codierprozess und Kategoriensystem I

Nach Abschluss des ersten Codierprozesses mit insgesamt 617 Codierungen erfolgte die Überarbeitung des Kategoriensystems. Dabei wurden Kategorien und Subkategorien inhaltlich präzisiert und wo nötig aufgeteilt und teilweise auch neue Kategorien erstellt. Selten vorkommende Kategorien wurden – wo dies inhaltlich plausibel erschien – zusammengefasst. Das so entstandene *Kategoriensystem I* findet sich als Tabelle B1 in Anhang B.

Es umfasst fünf Oberkategorien⁴⁶. Drei dieser Oberkategorien sind *Kontext*, *Ausdruck* und *Technik*, die direkt aus Hofmanns KAT-Modell (2015) übernommen wurden. Diese wurden ergänzt durch die Kategorien *Überschneidungsbereich Technik & Kontext* sowie *Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext*.⁴⁷ Die fünf Oberkategorien wurden ergänzt durch 31 Subkategorien erster Ordnung. Sechs dieser Subkategorien bedurften einer weiteren inhaltlichen Differenzierung und wurden durch zwei bis fünf Subkategorien zweiter Ordnung ergänzt. Die Bildung aller Subkategorien erfolgte auf der Basis induktiver Kategorienbildung im Sinne sogenannter *analytischer Kategorien* und teilweise unter Verwendung von In-vivo-Codes⁴⁸ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 56–57). Der Oberkategorie *Kontext* wurden entsprechend zehn Subkategorien erster Ordnung zugewiesen, den Oberkategorien *Ausdruck* und *Technik* sechs bzw. acht Subkategorien. Auf den *Überschneidungsbereich Technik & Kontext*

⁴⁶ Die Verwendung der Begriffe *Oberkategorie* bzw. *Subkategorie* erfolgt in Anlehnung an Kuckartz & Rädiker, 2022.

⁴⁷ Wie in Kapitel 2.4 dargestellt wurde, handelt es sich bei den Kategorien um vokaldidaktische Handlungsfelder, „die den Umgang mit der Stimme im Allgemeinen und das Musikmachen mit der Stimme im Besonderen stets untrennbar und stets wechselseitig bedingen und beeinflussen“ (Hofmann, 2015, S. 105). So ist es nachvollziehbar, dass sich manche der in den curricularen Vorgaben gefundenen Ziele klar den einzelnen Kategorien des KAT-Modells zuordnen ließen (z. B. wurden Zielformulierungen mit Bezug zu Stimmbildung der Oberkategorie *Technik* zugeordnet). Andere Zielformulierungen hingegen befinden sich im Überschneidungsbereich mehrerer Kategorien (so benötigt das Erreichen des Ziels „differenzierte Hörfähigkeit“ sowohl Anteile aus dem Bereich *Kontext* – z. B. bei der Frage nach einem angemessenen Stimmideal – als auch aus dem Bereich *Technik*, da zielgerichtetes Hören selbst eine Fertigkeit an sich ist).

⁴⁸ Der Begriff *In-vivo-Code* entstammt der Grounded-Theory-Methodologie (Corbin & Strauss, 2015). Kuckartz und Rädiker (2022) schlagen hierfür alternativ den Begriff *Natürliche Kategorie* vor. Da sich *In-vivo-Code* allerdings im Kontext der qualitativen Forschung weit etabliert hat, wird an dieser Stelle ausnahmsweise von der Verwendung der Terminologie von Kuckartz und Rädiker abgesehen.

entfielen fünf Subkategorien auf den *Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext* zwei.

Die inhaltlichen Beschreibungen der einzelnen Subkategorien erster und zweiter Ordnung können Tabelle B1, Anhang B, entnommen werden. Da die Namen und Beschreibungen einiger der gewählten Subkategorien dennoch nicht in letzter Instanz selbsterklärend sind, soll die dahinterliegende Motivation an dieser Stelle kurz erläutert werden:

- *kreativer / experimenteller Umgang mit der Stimme (Ausdruck) vs. Kreativität (Technik)*: Es wird zwischen diesen beiden auf den ersten Blick sehr ähnlichen Kategorien auf der Basis der folgenden Argumentationsgrundlage unterschieden: *kreativer / experimenteller Umgang mit der Stimme* bezieht sich auf Zielvorgaben, die unmittelbar das ergebnisoffene Spielen mit den eigenen stimmlichen Möglichkeiten fokussieren. Die Subkategorie *Kreativität* wurde hingegen dann verwendet, wenn über das Klassensingen eine eher allgemeine (und nicht notwendigerweise *nur* musikbezogene) Schulung kreativer Kompetenz im Sinne von Transfereffekten angestrebt wurde.
- Die Subkategorien *vokale Fertigkeiten* und *Stimmbildung* weisen jeweils weitere Subkategorien zweiter Ordnung auf, die sich auf den Erwerb stimmlicher oder sängerischer Kompetenz beziehen. Vor diesem Hintergrund wäre es naheliegend gewesen, diese beiden Subkategorien zusammenzuführen. Davon wurde aber zunächst abgesehen, weil die unter *vokale Fertigkeiten* gesammelten Codierungen meist direkt die anzustrebenden Ziele nennen, während die unter *Stimmbildung* gesammelten Segmente eher Aspekte des Lehrkräftehandelns fokussieren und die daraus entstehenden Outcomes eher indirekt implizieren.
- Die Subkategorie *Verständnis von Musik* wurde auf der Basis von ähnlich lautenden Formulierungen in den curricularen Vorgaben gebildet. Das *Verstehen* von Musik stellt insbesondere seit den 1970er Jahren einen intensiv verhandelten Topos innerhalb der Musikpädagogik dar (z. B. Richter, 2014; zsf.: Schatt, 2021; kritisch: Heß, 2003). Der Begriff wird hier in vollem Bewusstsein des Umstands verwendet, dass in diesem Kontext ungeklärt bleibt, worauf sich ein derartiges *Verstehen* bezieht, bzw. wann ein solches zugeschrieben werden kann. Da es sich allerdings um einen In-vivo-Code handelt, soll dieser Kategoriename trotz seiner inhaltlichen Unschärfe so bestehen bleiben.

7.2.2.3 Zweiter Codierprozess und Kategoriensystem II

In einem nächsten Schritt wurde zur Qualitätssicherung das so erarbeitete Kategoriensystem überprüft, indem ein Teil der untersuchten Dokumente von einer zweiten Person codiert

wurde. Dieser Prozess wird ausführlich in einem Exkurs im folgenden Teilkapitel 7.2.3 berichtet.

Auf Basis der Ergebnisse der Zweitcodierung und der damit einhergehenden erneuten Prüfung des Kategoriensystems (vgl. Kapitel 7.2.3.3) wurde dieses an mehreren Stellen überarbeitet und optimiert. Diese Fassung findet sich als Tabelle B2 in Anhang B. Im Vergleich zu *Kategoriensystem I* wurden an folgenden Stellen Änderungen vorgenommen:

1. Die ursprüngliche Kategorie 1 „musikalische und kulturelle Bildung“ wurde aufgeteilt, inhaltlich konkretisiert und in „Begegnung mit verschiedenen Kulturen“ umbenannt.
2. Die Kategorie „Teilhabe“ (Nummer 16 in *Kategoriensystem II*) wurde neu erstellt (vgl. Kapitel 7.2.3.3).
3. Die Kategorie „Bedeutsamkeit konstruieren“ (Nummer 17 in *Kategoriensystem II*) wurde ebenfalls neu erstellt.
4. Die ursprüngliche Kategorie 18d „agogisch angemessene Gestaltung“ wurde aus inhaltlichen Überlegungen in „musikalisch angemessene Gestaltung“ (jetzt Nummer 19d) umbenannt.
5. Die ursprüngliche Kategorie 19 „unbegleitet singen“ wurde aufgeteilt in „unbegleitet singen“ und „solistisch singen“ (jetzt die Nummern 20 und 21).
6. Die Kategorie 27 wurde um die Formulierung „Reflexionskompetenz“ ergänzt (vgl. Kapitel 7.2.3.3).
7. Die ursprüngliche Kategorie 27 „Verständnis von Musik, Reflexionskompetenz“ wurde verkürzt auf „Verständnis von Musik“ (jetzt Nummer 29, vgl. Kapitel 7.2.3.3).
8. Die ursprüngliche Kategorie 30 „Produktion, vokal“ wurde aus Gründen der besseren Verständlichkeit in „Musik erfinden, vokal“ umbenannt (jetzt Nummer 32).
9. Die ursprüngliche Kategorie 16 „Selbstregulation (Disziplin, Verantwortung)“ wurde aus inhaltlichen Gründen aus dem Bereich *Ausdruck* in den Überschneidungsbereich *Technik & Ausdruck & Kontext* verschoben.

So besteht *Kategoriensystem II* ebenfalls aus fünf Oberkategorien, diese wurden jedoch in 34 Subkategorien unterteilt. Diese verteilen sich wie folgt: *Kontext* (10), *Ausdruck* (7), *Technik* (9), *Überschneidungsbereich Technik & Kontext* (5) und *Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext* (3). Wie schon bei *Kategoriensystem I* wurden sechs der Subkategorien erster Ordnung noch durch zwei bis fünf Subkategorien zweiter Ordnung differenziert.

Auf der Basis dieses *Kategoriensystems II* wurden alle 45 Dokumente ein zweites Mal vollständig codiert. Dabei wurden 741 Codierungen vergeben (vgl. Tabelle B2, Anhang B). Anschließend wurden diese 741 Codierungen mit den Mitteln quantitativer Dokumentenanalyse – in diesem Fall deskriptivstatistischer Verfahren – ausgewertet.

7.2.2.4 Codierprozess 3

In einem letzten Schritt wurden die in Codierprozess 2 gewonnenen Codierungen dem aus der Dokumentenanalyse der Fachliteratur gewonnenen Kategoriensystem (vgl. Kapitel 8.1) zugeordnet. Dabei wurden die Codierungen aus Codierprozess 2 erneut auf ihre inhaltliche Validität hin überprüft. Durch die neuen Oberkategorien (aus der Analyse des Fachdiskurses abgeleitet) ergaben sich an einigen Stellen inhaltliche Überschneidungen, die die Fusion verschiedener Subkategorien aber auch Codierungen nahelegten. So wurde die insgesamt Anzahl der vergebenen Codierungen bei diesem Arbeitsschritt im Vergleich zu Codierprozess 2 deutlich verringert und steht am Ende dieses Arbeitsschritts bei 572 Codierungen. Alle hierbei gewonnenen Ergebnisse werden in Kapitel 8.2 detailliert berichtet.

7.2.3 Intercoder-Übereinstimmung

Ein zentrales Gütekriterium im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) stellt die Intercoder-Übereinstimmung dar. Um diese zu bestimmen, wird ein Teil oder bisweilen auch das gesamte Datenmaterial von mehreren Personen codiert. Im Anschluss werden die Ergebnisse verglichen und ggf. die Übereinstimmung zwischen den Codierenden in einem numerischen Koeffizienten zum Ausdruck gebracht. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist eine Prüfung der Verlässlichkeit des verwendeten Kategoriensystems und ggf. dessen Optimierung. Dementsprechend erfolgt dieser Arbeitsschritt noch im Prozess der Kategorienbildung.

7.2.3.1 Ermittlung der Intercoder-Übereinstimmung

Im vorliegenden Fall erfolgte die Ermittlung der Intercoder-Übereinstimmung vor Codierprozess 2. Dieser vergleichsweise spät angesetzte Zeitpunkt begründet sich durch das gemischt deduktiv-induktive Vorgehen während des ersten Codierprozesses. Da durch dieses grundlegende Fragen hinsichtlich der Erstellung der Ober- und auch vieler Unterkategorien über die Verwendung des KAT-Modells bereits geklärt waren, erschien es plausibel, vor allem die Ergebnisse der Überarbeitung des Kategoriensystems durch Hinzunahme einer zweiten codierenden Person abzusichern.

Im Kontext qualitativer Forschung wird zwischen drei unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Bestimmung der Intercoder-Übereinstimmung unterschieden (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 288–289):

1. Codieren zu zwei Zeitpunkten
2. Gleichzeitiges gemeinsames Codieren
3. Gleichzeitiges unabhängiges Codieren

Im vorliegenden Fall wurde die dritte Variante gewählt, bei der ein Teil des Datenmaterials parallel vom Autor und einer studentischen Hilfskraft codiert wurde.

Rädiker und Kuckartz (2019, S. 290) beschreiben hinsichtlich der Menge der parallel zu codierenden Daten einen großen Spielraum:

Ist die analysierte Datenmenge klein und überschaubar, können alle Dokumente von einer zweiten Person codiert werden. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn man zehn halbstündige Kurzinterviews durchgeführt hat, die mit einem einfachen Kategoriensystem thematisch codiert wurden. Meist wird das Datenmaterial jedoch umfangreicher sein, weshalb eine Auswahl getroffen werden muss. In der Literatur finden sich manchmal Angaben dazu, dass ein bestimmter Prozentanteil der Daten von einer zweiten Person codiert werden sollte. Eine solche Prozentangabe von vielleicht 10 % mag einen ersten Anhaltspunkt liefern.

Entsprechend wurde für den vorliegenden Fall ein Mittelweg gewählt: Als Richtwert wurde vom Autor 25 % des Datenmaterials angesetzt. Da im ersten Codierprozess insgesamt rund 600 Codierungen vergeben wurden, fiel die Auswahl auf Lehrpläne und Fachprofile aus drei Bundesländern (Hamburg, Hessen und Thüringen), die bei der Erstcodierung zusammen etwa 150 Codierungen aufwiesen und somit etwa ein Viertel der insgesamt bei der Erstcodierung vergebenen Codierungen abbildeten.

Bei der studentischen Hilfskraft, die in die Ermittlung der Intercoder-Übereinstimmung einbezogen wurde, handelt es sich um einen männlichen Studenten, der Musik in Fächerverbindung mit dem Fach Mathematik studiert und sich zu diesem Zeitpunkt im sechsten Fachsemester befand. Da viele der Ober- und Subkategorien eine grundsätzliche Kenntnis musikpädagogischer Fachbegriffe voraussetzen, fiel die Wahl entsprechend auf eine in ihrem Studium weit genug fortgeschrittene Person.

Um einen verständigen und wissenschaftlichen Qualitätskriterien genügenden Codierprozess zu gewährleisten, erhielt der Zweitcodierer die folgenden Dokumente:

1. Die Lehrpläne für das Fach Musik der Jahrgangsstufe 6 des Bundeslands Bayern für das Gymnasium, die Realschule und die Mittelschule
2. Das Fachprofil des Fachs Musik des Bundeslands Bayern (gültig für alle drei genannten Schularten)
3. Ein Kategorienhandbuch in der nach dem ersten Codierprozess überarbeiteten Fassung, inklusive Definitionen und Beispielstellen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 66) in Form eines Excel-Dokuments (vgl. Kategoriensystem I, Anhang A)
4. Anweisungen und Hilfen für den Zweitcodierer in Form eines Word-Dokuments. Zentrale Aspekte dieser letzten Datei umfassten u. a. folgende Punkte:
 - Optimale Segmentgröße
 - Datensicherung
 - Umgang mit wichtigen, aber häufig in verschiedenen Dokumenten unterschiedlich verwendeten Begriffen (z. B. *Musikpraxis*).

Nach dem Studium dieser Unterlagen fand ein Online-Treffen statt, bei dem die studentische Hilfskraft Ausschnitte aus dem Lehrplan und Fachprofil des Bundeslandes Baden-Württemberg mit Hilfe der Software MAXQDA codierte und direkt im Anschluss dazu Feedback erhielt. Anschließend wurden dem Zweitcodierer die o. g. Lehrpläne und Fachprofile der Bundesländer Hamburg, Hessen und Thüringen zur Zweitcodierung übersandt.

Die Auswertung der Intercoder-Übereinstimmung erfolgte ebenfalls mittels der Software MAXQDA. Diese bietet drei sich steigernde Niveaus der Bestimmung (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 292–293) dieses Werts:

1. Vorhandensein des Codes: Dabei wird auf Dokumentebene verglichen, ob beide Codierer*innen dieselben Codes verwendet haben, ohne aber konkret die codierten Segmente oder die Häufigkeit der Codeverwendung in Betracht zu ziehen.
2. Häufigkeit des Codes im Dokument: Auch hier ist unerheblich, ob dieselben Segmente mit denselben Kategorien codiert wurden. Als Übereinstimmung gilt, wenn innerhalb eines Dokuments ein Code jeweils gleich häufig vergeben wurde.

3. Codeüberlappung an Segmenten in Relation zu einem vorab festgelegten Prozentwert: Anders als bei den vorangegangenen beiden Niveaus werden hier nicht Dokumente, sondern codierte Segmente verglichen. Dafür kann hinsichtlich der Übereinstimmung der Segmentgröße ein prozentualer Toleranzbereich bestimmt werden.

Im vorliegenden Fall wurde die zuletzt genannte Variante gewählt, da diese für eine Optimierung des Kategoriensystems am zielführendsten erschien. Als Toleranzgrenze für unterschiedliche Segmentgrößen wurde 90 % gewählt. Die Auswertung der Intercoder-Übereinstimmung erfolgte in zwei Schritten:

1. Bestimmung des zufallskorrigierten Koeffizienten Cohens Kappa
2. Detaillierte Betrachtung der Dokumente, Segmente und Codes, die zu wiederholter Nichtübereinstimmung geführt haben

7.2.3.2 Ergebnis des Codierer-Vergleichs

Cohens Kappa ist ein statistisches Maß zur Bestimmung von zufallskorrigierter prozentualer Interrater-Reliabilität, das vornehmlich für den Einsatz in quantitativen Forschungskontexten entwickelt wurde (Wirtz & Caspar, 2002, S. 55). Grundsätzlich warnen Kuckartz und Rädiker (2022) vor einer Übertragung von quantitativen Methoden beim Vergleich des Codierverhaltens zweier unterschiedlicher Personen. Sie sprechen deswegen beispielweise auch dezidiert nicht von *Intercoder-Reliabilität*, sondern von *Intercoder-Übereinstimmung*, da dies „den untrennbar mit der Messtheorie und dem Anspruch der Replizierbarkeit verknüpften Begriff ‚Reliabilität‘ vermeidet“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 237). Die bei diesem Wert implizierte maximal mögliche Übereinstimmung von zwei codierenden Personen von 100 % sei im Kontext der qualitativen Forschung nicht erreichbar (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 239).

Mit gewissen Einschränkungen erachten die Autoren die Übertragung dieses speziellen quantitativen Verfahrens auf die qualitative Inhaltsanalyse aber als zielführend:

Bei den Übereinstimmungsprüfungen am Anfang des Codierens kann allerdings die Berechnung von Koeffizienten, insbesondere die detaillierte Berechnung pro Kategorie eine Menge Zeit sparen, die man gut an anderer Stelle im Projekt brauchen kann. Anhand der prozentualen Übereinstimmung lassen sich nämlich leicht die Kategorien identifizieren, die problematisch sind und an denen gemeinsam weitergearbeitet werden muss ... Beim qualitativen Codieren mit freiem Segmentieren und Codieren ist die Berechnung von Kappa wenig sinnvoll, weil hier einfach das Modell, das Kappa zugrunde liegt, für die Realität der

Codierprozesse in der qualitativen Inhaltsanalyse nicht angemessen ist. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 249–250)

Aus folgenden Gründen wird der Berechnung von Cohens Kappa dennoch Bedeutung beigemessen:

- Die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpläne und Fachprofile wird zum Teil auch quantitativ erfolgen und sollte dementsprechend auch quantitativen Gütekriterien genügen.
- Aus den o. g. Gründen kann dessen Wert auch auf qualitativer Ebene aussagekräftig sein – vor allem hinsichtlich der Frage, ob sich die prozentuale Übereinstimmung bei bestimmten Dokumenten mehr oder weniger unterscheidet als bei anderen.
- Dadurch, dass dem Zweitcodierer im Vorfeld klare Regeln hinsichtlich der Segmentierung an die Hand gegeben wurden, kann nicht von „freiem Segmentieren“ (s. o.) gesprochen werden.

Die Software MAXQDA ermöglicht im Rahmen der Überprüfung der Intercoder-Übereinstimmung die Berechnung von Cohens Kappa mit der von Brennan und Prediger vorgeschlagenen Korrektur der zu erwartenden zufälligen Übereinstimmung bei polytomen Skalen (Wirtz & Caspar, 2002, S. 63). Die sich hierbei ergebenden Werte finden sich in Tabelle 7.3. Der korrigierte und für den Bericht der Intercoder-Übereinstimmung empfohlene Wert ist jeweils fett gedruckt. Sowohl Wirtz und Caspar (2002) als auch Kuckartz und Rädiker (2022) verweisen darauf, dass es weder in quantitativen noch in qualitativen Kontexten klare Standards dahingehend gibt, welche Werte von Kappa als „gut“, „ausreichend“ oder beispielsweise „insuffizient“ erachtet werden müssen. Hinsichtlich grundsätzlicher Konsenslinien stimmen sie allerdings überein:

Tabelle 7.3: Intercoder-Übereinstimmung

Bundesland	ausgewertete Dokumentenart	Cohens Kappa (Brennan & Prediger)
Hamburg	gesamt	0,94 / 0,94
Hessen	gesamt	0,79 / 0,79
Thüringen	gesamt	0,77 / 0,77
HH+He+Th kombiniert	Jahrgangsstufenpläne	0,83 / 0,83
	Fachprofile	0,79 / 0,78
Cohens Kappa gesamt		0,82 / 0,82

„Allgemein wird für κ in der Literatur als Faustregel angegeben, dass ein $\kappa > 0,75$ als Indikator für sehr gute, ein κ zwischen ,6 und ,75 als Indikator für gute Übereinstimmung angesehen werden kann“ (Wirtz & Caspar, 2002, S. 59). „Was gilt als guter oder sehr guter Wert für die Intercoder-Reliabilität? Als Faustregel gilt: Kappa-Werte über 0,6 gelten als gut, über 0,8 als sehr gut.“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 243). Vor diesem Hintergrund können die erzielten Werte zunächst einmal als ausgesprochen positiv erachtet werden.

Auffallend ist:

- Der Gesamtwert der Intercoder-Übereinstimmung kann entsprechend vor dem Hintergrund der Einschätzungen beider Autoren(-Paare) als „sehr gut“ eingestuft werden. Das spricht grundsätzlich für die Qualität des Kategoriensystems zum Zeitpunkt der Überprüfung.
- Der Übereinstimmungswert beim Hamburger Bildungsplan fällt etwas höher aus als bei den Lehrplänen aus Hessen und Thüringen. Der Grund hierfür könnte im Umstand liegen, dass der Hamburger Bildungsplan seine Kompetenzerwartungen in nahezu vollständigen Sätzen formuliert, während die anderen beiden Lehrpläne bei den Kompetenzerwartungen häufig auf stichpunktartige Formulierungen zurückgreifen.⁴⁹
- Die Intercoder-Übereinstimmung ist bei den Jahrgangsstufenplänen etwas höher als bei den Fachprofilen. Dieser Sachverhalt ist nicht vollkommen überraschend, da viele der im ersten Codierprozess erstellten Subkategorien In-vivo-Codes sind, also aus konkreten, häufig auftretenden Lehrplanformulierungen gewonnen wurden und sich dementsprechend auch einfacher wieder zuordnen ließen. Im Gegenzug dazu zeichnen sich die

⁴⁹ Da es zu dieser Beobachtung keine Forschungsfrage gibt, wird dieser Befund im weiteren Verlauf nicht weiter untersucht. Die o. a. Vermutung zum Hintergrund des abweichenden Wertes beim Bildungsplan Hamburg ist entsprechend als spekulativ zu betrachten.

Formulierungen in den Fachprofilen durch eine größere Offenheit und geringere Konkretisierung aus. Entsprechend kann hier eine höhere Ambivalenz hinsichtlich der inhaltlichen Ausdeutung vorliegen. Dass sich beide Werte aber an dieser Stelle nur durch fünf Prozentpunkte unterscheiden, spricht ebenfalls für die Qualität des Kategoriensystems.

7.2.3.3 Optimierung des Kategoriensystems

Durch die Detailanalyse der Stellen mit wiederholter Nichtübereinstimmung wurden folgende Probleme im Kategoriensystem offensichtlich:

- Die Kategorie *szenisches Ausgestalten von Liedern* wurde von der codierenden studentischen Hilfskraft durchweg für alle Äußerungen verwendet, die eine Kombination von Lied-einstudierungen mit Tanz vorschlugen. In der Kategoriendefinition wurde zwar der Begriff „szenische Interpretation“ genannt, nur war das dahinterstehende Konzept (vgl. Kosuch, 2021) der codierenden Hilfskraft offenbar unbekannt. Dementsprechend wurde diese Kategorie unverändert belassen, da sich dieser Fehlertyp durch entsprechende Schulung leicht beheben lassen konnte.
- Der Begriff „Reflexion“ nach Dankmar Venus (1984) im Sinne eines „Nachdenkens und ... Gesprächs über Musik, zugleich aber auch ... Aneignung theoretischer Kenntnisse“ (Venus, 1984, S. 22) ist traditionell stark mit dem durchaus kontrovers diskutierten *Verstehen von Musik* assoziiert. Dementsprechend unterscheidet es sich grundlegend vom Konzept der Reflexion im Kontext einer selbstgesteuerten Fertigungssteigerung. Dort versteht man unter diesem Begriff ein „Zurückbeugen oder Widerspiegeln [Die reflektierenden Personen] sollen sich gleichsam einen Spiegel vorhalten, ihre Erfahrungen und Handlungen aus einer neuen Perspektive betrachten und so an Expertise gewinnen.“ (Neuhaus, 2019, S. 208). Hier kam es zu einer Vermischung beider Bedeutungen, weswegen folgende Anpassungen des Kategoriensystems vollzogen wurden: Der Begriff *Reflexionskompetenz* wurde aus dem Code *Verständnis von Musik, Reflexionskompetenz* gestrichen. Der Code *Urteilskompetenz* wurde hinsichtlich seiner Beschreibung um den Begriff *Reflexion* ergänzt.
- Der Aspekt der *Teilhabe* wurde vom Zweitcodierer mehrfach nicht erkannt. Da der zugehörige Code *musikalische und kulturelle Bildung* einen sehr großen Bedeutungsradius umfasst, wurde diese Kategorie zum Zwecke einer inhaltlichen Schärfung aufgeteilt.
- Die Subkategorie *Verständnis von Musik* ist – wie im vorangegangenen Kapitel bereits berichtet – inhaltlich uneindeutig und als In-vivo-Code entstanden. Der Umstand, dass es hier zu mehreren Nichtübereinstimmungen zwischen den beiden Codierern kam, unterstreicht

die schwere inhaltliche Fassbarkeit dieses Codes und des dahinterliegenden Konzepts. Er wurde aber belassen, da er aus der Analyse des Datenmaterials generiert wurde.

8 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

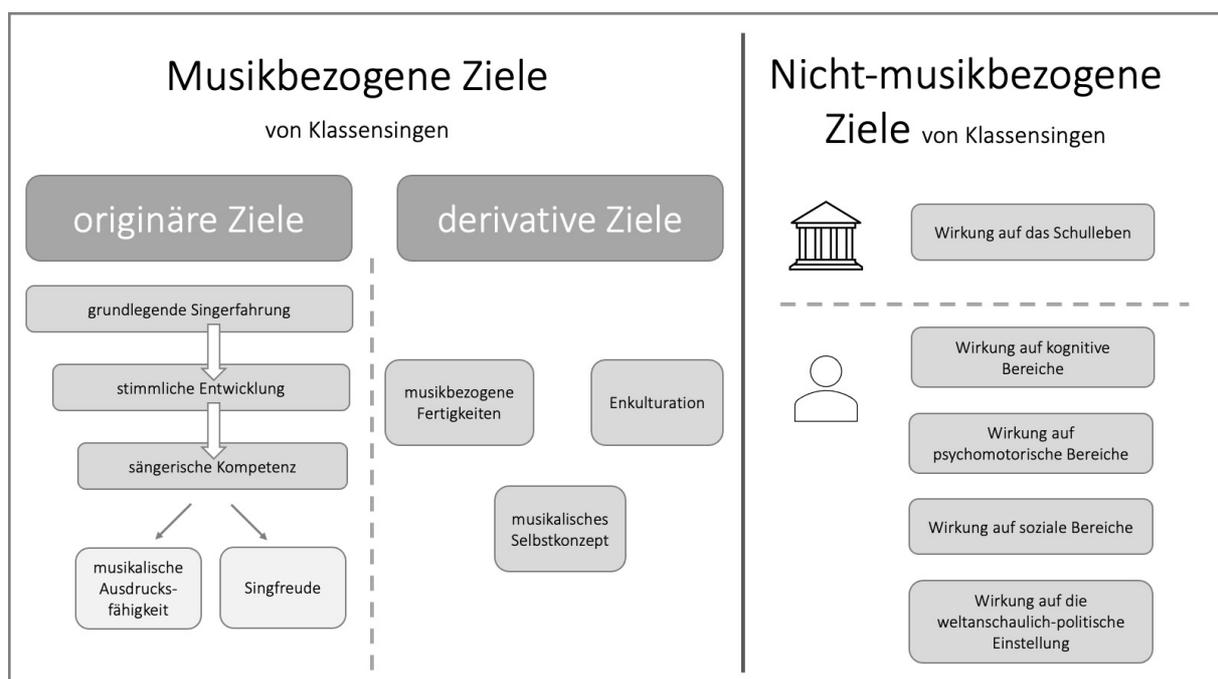
An dieser Stelle werden zunächst die Ergebnisse der ersten beiden Untersuchungsschritte berichtet, da diese auf der Basis eines ähnlichen methodischen Herangehens erarbeitet wurden und maßgeblichen Einfluss auf das Vorgehen bei der anschließend erfolgenden Lehrkräftebefragung hatten. Die Darstellung der methodischen Herangehensweise und der Ergebnisse dieses dritten Arbeitsschritts folgen in den Kapiteln 9 und 10.

8.1 Ziele von Klassensingen in der Fachliteratur

Im ersten Arbeitsschritt wurden 13 musikpädagogische Beiträge (vgl. Tabelle 7.1) daraufhin untersucht, welche Zielvorstellungen von Klassensingen in ihnen genannt werden. Im Zuge dieser Auswertung konnten 26 unterschiedliche Zielvorgaben von Klassensingen identifiziert werden. Diese wurden zunächst gesammelt und anschließend systematisiert. Das Gesamtergebnis dieses Prozesses findet sich verdichtet im Kategoriensystem „Ziele von Klassensingen“ (s. Abbildung 8.1), auf das sich die nachfolgenden Ausführungen beziehen.

In einem ersten Schritt wurden – in Anlehnung an Spychigers (1992) Orientierungsschema „Wirkungen von musikalischem Tätigsein“ – zwei Oberkategorien gebildet und die Zielformulierungen anschließend auf diese verteilt: *Musikbezogene Ziele von Klassensingen* und *Nicht-musikbezogene Ziele von Klassensingen* (vgl. Tabellen A1 und A2, Anhang A). In einem zweiten

Abb. 8.1: Kategoriensystem „Ziele von Klassensingen“



Schritt wurden diese beiden Oberkategorien durch themenspezifische Subkategorien ausdifferenziert.

8.1.1 Musikbezogene Ziele von Klassensingen

17 der 26 Ziele von Klassensingen beziehen sich entweder direkt auf die Entwicklung der vokalen Kompetenz von Schüler*innen oder fokussieren Fertigkeiten in anderen Bereichen mit einem direkten Musikbezug⁵⁰ (vgl. Tabelle A1, Anhang A). Entsprechend wurden die *musikbezogenen Ziele von Klassensingen* in zwei weitere Subkategorien unterteilt: *originäre Ziele von Klassensingen* und *derivative Ziele von Klassensingen*.

Unter *originären Zielen von Klassensingen* werden Zielformulierungen gebündelt, die sich entweder direkt auf einen vokalen bzw. sängerischen Leistungs- oder Kompetenzzuwachs oder unmittelbar auf das damit verbundene positiv behaftete sozio-emotionale Erleben beziehen. Der Begriff *originär* wurde gewählt, da diese Ziele unmittelbar aus dem Wesenskern des Singens selbst hervorgehen. Im Zuge der Dokumentenanalyse fanden sich diesbezüglich folgende Teilkonzepte (hier belegt durch die jeweilige Verankerung in der Fachliteratur):

- *Grundlegende Singerfahrung*, auch im Sinne einer Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen⁵¹ als Primärerfahrung (Beiderwieden, 2021, S. 230–231; Pabst-Krueger, 2021, S. 163–164)

⁵⁰ Die Unterscheidung zwischen den Begriffen *musikalisch* und *musikbezogen* findet sich insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt im musikpädagogischen Fachdiskurs. Mitverantwortlich dafür dürfte die prominente Verwendung beider Attribute in Kaisers Beitrag „Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung“ (H. J. Kaiser, 1998) sein. Eine klare begriffliche Abgrenzung findet sich dort allerdings nicht, weswegen sich die Verwendung von *musikbezogen* an einem später erschienenen Beitrag Kaisers (2010) orientiert. Dort erklärt der Autor *musikbezogene Fähigkeiten* wie folgt: „Darin eingeschlossen ist jegliche Form des alltäglichen Musikmachens und des Hörens von Musik; gleichfalls das im Kontext der eigenen sozialen Gruppe stattfindende Sich-Äußern, das Stellung nehmen, die Artikulation der durch Musik angeregten emotionalen Befindlichkeiten.“ (H. J. Kaiser, 2010, S. 51). Das Attribut *musikbezogen* umfasst dementsprechend nicht nur aktives Musizieren sondern, auch andere Umgangsweisen, bei denen Musik im Zentrum steht, aber nicht – im Sinne Venus' (1984) – produziert oder reproduziert wird.

Ein ähnliches Verständnis findet sich auch bei Jank (2021) in Bezug auf *musikbezogene gesellschaftliche Praxen*: „Musikbezogene gesellschaftliche Praxen konkretisieren sich in der Teilhabe an sozialen Handlungszusammenhängen und Situationen, in denen Musik(en) für Menschen Bedeutung erlangen, weil sie persönlichen, sozialen oder gesellschaftlichen Zwecken dienen.“ (W. Jank, 2021, S. 62)

⁵¹ Die Verwendung des Begriffs *musikalische Gebrauchspraxen* erfolgt an dieser Stelle in Anlehnung an Kaiser (2002a, S. 11):

[Mit Gebrauchspraxen] meine ich alle jene Formen von Handlungszusammenhängen und jene Situationen, in denen Musiken nicht ausschließlich selbstzweckhaft eingebunden sind, sondern in denen das Musikmachen, das Hören und Spielen von Musik, das Darüber-Reden usf. persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken eingefügt ist.

- Die *stimmliche Entwicklung* von Schüler*innen adressiert Fuchs (2015), wenn sie fordert, der Musikunterricht hätte die Aufgabe, „Kinder mit ihrer Stimme vertraut zu machen“ (2015, S. 121) und die „Stimmentwicklung“ zu fördern (2015, S. 141). Hofmann (2015, S. 109) spricht im Kontext des vokaldidaktischen Aspekts *Technik* von der „Fertigkeit zum Gebrauch der Stimme“ als Grundlage für *sängerische Kompetenz* (s. u.). *Stimmliche Entwicklung* wird entsprechend einerseits als eine Fertigkeit verstanden, die als Grundlage von *sängerischer Entwicklung* notwendig ist, andererseits aber auch außerhalb musikalischer Kontexte von Bedeutung ist.
- Das Ziel der *sängerischen Kompetenz* findet sich in mehreren der untersuchten Dokumente (Biegholdt, 2013; Projektbeschreibung „Primacanta“, zitiert bei Kranefeld & Krause, 2011; Oberschmidt, 2016). Dabei bleiben die Autorinnen und Autoren in der Regel aber unspezifisch hinsichtlich konkreter Teilaspekte. Lediglich bei Hofmann (2015, S. 109-110) wird diese Kompetenz detaillierter erläutert: Bei ihm umfasst dies die Fertigkeit, sich „in jeder gewünschten oder geforderten Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke und Klangfarbe stimmlich äußern zu können“ und hierbei, falls erforderlich, auch „relevante Medien und Geräte“ einzubeziehen.
- In mehreren Beiträgen wird *sängerische Kompetenz* eng verknüpft mit *musikalischer Ausdrucksfähigkeit* (Fuchs, 2015; Hofmann, 2015; B. Jank, 2008) als weiterführendes Ziel von schulischem Singen.
- Vor dem Hintergrund einer individuellen Relevanz und subjektiven Bedeutsamkeit musikalischer Gebrauchspraxen (W. Jank, 2021; Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018) wird ein positiv konnotiertes, sozio-emotionales Erleben von Singen – auch in schulischen Auftrittssituationen – ebenfalls zu den originären Zielen von Klassensingen gezählt. Zielformulierungen, die diesen Aspekt in den Blick nehmen, finden sich beispielsweise bei Pabst-Krüger⁵² (2021) und Kranefeld und Krause⁵³ (2011). Dieses Ziel von Klassensingen hebt sich vom sozialen Lernen, das ebenfalls häufig genannt wird, dadurch ab, als dass bei letzterem vorrangig das Wohl der Gruppe in den Blick genommen wird bzw., wie der oder die Einzelne zum Wohl der Gruppe beitragen kann. Bei *sozialem Lernen* oder dem Zuwachs *sozialer Kompetenz* liegt also eine utilitaristische Funktion von Singen vor.

⁵² „zur Freude an gemeinschaftlicher Klanggestaltung“; „mit dem Ziel von Aufführungen“ (Pabst-Krueger, 2021, S. 164)

⁵³ „Stärkung der Singfreude“ (Projektbeschreibung „Primacanta“, zitiert bei Kranefeld & Krause, 2011, S. 127)

Unter der zweiten Subkategorie der *musikbezogenen Ziele* – den *derivativen Zielen von Klassensingen* – wurden Zielformulierungen gebündelt, die musikbezogen sind und sich aus dem Singen *ableiten*, aber nicht direkt den Aufbau vokaler Kompetenz, sängerische Auftrittssituationen oder das sozio-emotionale Erleben von Singen betreffen. Bei der Systematisierung dieser Zielformulierungen hat es sich als naheliegend erwiesen drei weitere Subkategorien zu bilden: *Musikbezogene Fertigkeiten*, *Enkulturation* und *Musikalisches Selbstkonzept*. Diese bilden jeweils Aspekte, die aus Sicht der betreffenden Autorinnen und Autoren gewinnbringend durch Klassensingen beeinflusst werden können.

- Eine in diesem Zusammenhang häufig anzutreffende Argumentationsfigur bezieht sich auf den Sachverhalt, dass durch das Klassensingen der Erwerb anderer *musikbezogener Fertigkeiten* gefördert wird. Hierbei genannte Felder sind insbesondere differenzierte Hörfähigkeit und Notenlesen (z. B. über Solmisation, vgl. Biegholdt, 2013), „musikalisches Vorstellungsvermögen“ und die „Arbeit mit Rhythmen“ (Fuchs, 2015, S. 121). Ebenfalls in dieser Subkategorie verorten lässt sich das *Üben des Übens* als musikbezogene Exekutivfunktion (Beiderwieden, 2021).

Wallbaum (2017, S. 100) fordert, Lehrkräfte mögen ihren Schüler*innen mittels gemeinsamen Singens „Erfahrungen mit erfüllter ästhetischer Praxis“ ermöglichen. Unter *erfüllter ästhetischer Praxis* versteht der Autor die „kulturabhängige Qualität [einer] gelingenden Relation zwischen den ... Interessen der Zuwendung und ihrem Gegenstand“ (2017, S. 97). Zu einem Zuwachs an musikbezogener *Fertigkeit* führt laut Wallbaum das Singen im schulischen Musikunterricht dadurch, dass sich bei einem entsprechend auf die Ermöglichung erfüllter ästhetischer Wahrnehmungsvollzüge ausgerichteten Klassensingen die Möglichkeit der Singesituationen erweitert, die von Schüler*innen auf diese Weise wahrgenommen werden können.

Einen dritten Aspekt, über den durch Klassensingen musikbezogene Fertigkeiten erweitert werden können, betrifft das Erfahren *musikalischer Zusammenhänge*. Fuchs (2015) nennt hierzu metrische und tonal-harmonische Aspekte, Hofmann spricht in einem ähnlichen Zusammenhang exemplarisch vom „Vertraut-Werden mit Tonsystemen und Skalen, Melodiebildungen und Rhythmen, Harmonien und Formprinzipien“ (2015, S. 107-108).

- Die zweite Subkategorie derivativer Ziele von Klassensingen subsummiert Aussagen wie *Aufbau eines Liedrepertoires* (Beiderwieden, 2021; Fuchs, 2015; Kranefeld & Krause, 2011), *Kulturererschließung* (Kosuch, 2021) oder *Begegnung mit Musikstücken*⁵⁴ (Lehmann-Wermser, 2017). Diese lassen sich mit dem „Erlernen und [der] Übernahme ... kultureller Lebensweisen [und der] Ausbildung kultureller Kompetenz“ beschreiben (Koch, 2019, S. 91). Entsprechend wird für diese zweite Subkategorie die Beschreibung *Enkulturation* gewählt. Dabei wird implizit von einem erweiterten Verständnis von Enkulturation ausgegangen, das im Sinne eines *bedeutungsorientierten Kulturbegriffs* (Barth, 2014) Enkulturation dezidiert auch als Mitgestaltung von Kultur versteht.
- Die dritte Subkategorie stellt ebenso wie *Enkulturation* ein grundsätzliches Ziel musikpädagogischer Lehr-Lern-Situationen dar – auch im Kontext des Klassensingens: die Förderung eines positiven *musikalischen Selbstkonzeptes*. Unter dem Begriff *Selbstkonzept* wird allgemein die „kognitive Komponente der Bewusstwerdung und Reflexion [und der] Umstand, dass Menschen über ihr Selbst nachdenken, es kognitiv repräsentieren und konzeptualisieren“, verstanden (Spychiger, 2018a, S. 255). Das *musikalische* Selbstkonzept stellt hierzu eine domänenspezifische Ausprägung dar. Nachfolgend wird in diesem Zusammenhang auf die Konzeptualisierung und Operationalisierung des musikalischen Selbstkonzepts nach Spsychiger (1992, vgl. Kapitel 7.1.1 dieser Arbeit) Bezug genommen, um die Kategorisierung der jeweiligen Ziele in die vorliegende Subkategorie transparent darzustellen.

Neben den sehr allgemein gehaltenen Postulaten, Singen stärke die Persönlichkeit (Gohrbrandt, 2010, zitiert bei Kranefeld & Krause, 2011, S. 131), helfe bei der Identitätsfindung (Jank, 2008, S. 324) und fördere ein positives musikalisches Selbstkonzept (Knoll, 2009, zitiert bei Kranefeld & Krause, 2011, S. 128) wurden in diese Subkategorie außerdem Aussagen eingeordnet, die jeweils Teilaspekte abbilden. So spricht Fuchs (2015, S. 121) von der Aufgabe des Musikunterrichts, „Freude ... am stimmlichen Wachstum ... zu vermitteln“,

⁵⁴ Hierbei handelt es sich um ein methodisches Muster, das bereits ab Mitte des 20. Jahrhunderts als etabliert angesehen werden kann. Alt schreibt: „Die Auseinandersetzung mit dem musikalischen Kunstwerk erfolgt im Musikunterricht vorzüglich in gestaltendem Nachvollzug, in der künstlerischen Wiedergabe des Werkes durch Stimme oder auch Instrumente.“ (Alt, 1968, S. 43) Lemmermann verwendet für die Idee, ein Musikstück über ein musikalisch oder thematisch verwandtes Lied im Musikunterricht einzuführen, den Begriff *Liedbrücke* (Lemmermann, 1977, S. 282).

eine Formulierung, die hier exemplarisch für ein Selbstwirksamkeitserleben⁵⁵ verstanden wird.

Eine Reihe von Autorinnen und Autoren äußern sich zur stimmungsregulierenden Funktion des Singens⁵⁶: „Lieder ... tragen zur Entspannung bei“ (Fuchs, 2015, S. 120-121), Singen fördert das Wohlbefinden (Gohrbrandt, 2010, zitiert bei Kranefeld & Krause, 2011, S. 131) und erbaut das Gemüt (Schatt, 2021, S. 142). Auch eine Verschränkung von Singen mit dem Konzept von *Flow* nach Csíkszentmihályi weist in diese Richtung (z. B. Beiderwieden, 2021, S. 230).

Weitere sozio-emotionale Aspekte von Singen werden in Zielformulierungen wie der Förderung von Geborgenheit und Gruppenzugehörigkeit⁵⁷ (Fuchs, 2015; B. Jank, 2008) oder des Selbstwertgefühls⁵⁸ (Jank, 2008) zum Ausdruck gebracht.

8.1.2 Nicht-musikbezogene Ziele von Klassensingen

Neun der 26 Zielformulierungen weisen keinen direkten Bezug zu Musik auf. Sie werden hier unter der zweiten Kategorie *Nicht-musikbezogene Ziele von Klassensingen* gebündelt. Die Grundannahme hinter dieser Art von Zielformulierungen ist, dass von bestimmten Formen des Musizierens „positive Auswirkungen ... auf andere Lebensbereiche und Kompetenzen“ ausgehen (C. Rolle, 2011, S. 45). Diese Argumentationsfigur ist im musikpädagogischen Diskurs prominent vertreten, die dabei untersuchten Wirkungen werden für gewöhnlich unter dem Begriff *Transfereffekte* zusammengefasst (Gruhn, 2010). Die dem Musizieren hierbei zugeschriebenen, nicht-musikbezogenen Effekte werden grob in kognitive und sozio-emotionale Wirkungen unterteilt (Dartsch, Knigge, & Platz, 2018). Dieser Bereich ist inzwischen umfangreich empirisch beforscht, und trotz einer beständigen Prominenz im gesellschaftlichen Diskurs weisen Transfereffekte in den genannten Bereichen – wenn sie überhaupt nachweisbar sind – meist nur niedrige Effektstärken auf. (Dartsch, Knigge, & Platz, 2018; Knigge, 2014b; Sala & Gobet, 2017; Schumacher, 2007; Schumacher et al., 2009; Spychiger, 2018b). Umso überraschender ist das häufige Auftreten dieser Argumentation auch in der

⁵⁵ Dieses Konzept zeigt eine inhaltliche Nähe zu Spychigers Skalen *Fähigkeiten* und *Leistung und Ehrgeiz*, in denen mehrere Items die eigene Lern- und Leistungsbereitschaft abbilden (2010, S. 24-25).

⁵⁶ Dieses Konzept zeigt eine große inhaltliche Nähe zu Spychigers Skala *Stimmungsregulation* (2010, S. 24).

⁵⁷ Dieses Konzept zeigt eine große inhaltliche Nähe zu Spychigers Skala *Gemeinschaft* (2010, S. 25).

⁵⁸ Dieses Konzept zeigt inhaltliche Nähe zu Spychigers Skala *Fähigkeiten* (2010, S. 24).

musikpädagogischen und -didaktischen Literatur⁵⁹, wie auch Spychiger (2018b, S. 389) hervorhebt: „Es ist erstaunlich, ... wie hartnäckig sich die Behauptung am Leben hält, die kognitive und soziale Entwicklung seien in einzigartiger Weise an musikalische Bildung gebunden.“

Die bei der Auswertung der o. g. Dokumente vorgefundenen nicht-musikbezogenen Ziele von Klassensingen lassen sich in fünf Subkategorien unterteilen, jeweils ausgehend von der jeweiligen Wirkrichtung:

- *Wirkung auf das Schulleben*: Hierbei hat Klassensingen Wirkung auf das unmittelbare soziale Umfeld. Damit kann die Lerngruppe gemeint sein, deren Teil das Individuum ist, oder – in einem etwas erweiterten Kreis – die jeweilige Schulfamilie als Ganzes. Nicht-musikbezogene Ziele, die das Klassensingen laut untersuchter musikpädagogischer Literatur verfolgen sollte, sind beispielsweise die Beteiligung an der Strukturierung des Schulalltags durch „Rhythmisierung und Ritualisierung“ desselben (Kranefeld & Krause, 2011, S. 134), eine Argumentationsfigur, die sich ähnlich bei Pabst-Krueger (2021, S. 164) findet. Er verweist auf die „Intention“ von Klassenmusizieren „als Ritual“ und „zur Stärkung der Rolle von Musik im Schulleben“. Fuchs (2015, S. 120-121) beschreibt die hierfür denkbaren Möglichkeiten differenzierter: „Lieder begleiten Begrüßungs- und Abschiedsrituale, ... unterbrechen anstrengende Tätigkeiten, ... sie begleiten Bewegung, Tanz und Pausenspiele. Mit Liedern werden ... Geburtstage und gesellschaftliche Ereignisse besungen.“
- *Wirkung auf kognitive Bereiche*: Kranefeld und Krause (2011) belegen diese Argumentationsfigur exemplarisch im Begründungsmuster des Projekts JEKISS. Dort ist dezidiert von positiven Effekten des Singens auf das Training des Gedächtnisses und der „Aufmerksamkeitsfokussierung der Kinder“ die Rede (Kranefeld & Krause, 2011, S. 123). Ebenfalls in diesem Kontext werden positive Effekte auf den Spracherwerb genannt (Gohrbrandt, 2010, zitiert bei Kranefeld & Krause, 2011, S. 131) und eine „Förderung kreativer Potenziale“ (Pabst-Krueger, 2021, S. 164).
- *Wirkung auf psychomotorische Bereiche*: Ziele dieser Art belegen Kranefeld & Krause (2011) erneut in den Begründungsmustern des JEKISS-Projekts: „In einem von kognitiven Aspekten geprägten Schulalltag erfahren die Kinder mit JEKISS einen körperlichen und emotionalen Ausgleich (...)“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 123). Dass es ansonsten zu dieser

⁵⁹ An dieser Stelle muss dahingehend differenziert werden, dass manche der untersuchten Quellen lediglich selbst wertfrei andere Quellen zitieren – also das Vorhandensein von Transfereffekten lediglich konstatieren und belegen, aber zu diesen ebenfalls eine kritische Distanz bewahren.

Wirkung keine weiteren Textstellen in den untersuchten Dokumenten gibt, ist in gewissem Maß erwartungskonform. Singen hat eine vorrangige naheliegende psychomotorische Wirkung: auf die stimmliche Entwicklung der Singenden. Nichtsdestotrotz wurde diese Subkategorie beibehalten, um ggf. inhaltliche Ergänzungen in den nachfolgenden Auswertungsschritten zu ermöglichen.

- *Wirkung auf soziale Bereiche:* Ebenfalls anhand des JEKISS-Projekts rekonstruieren Kranefeld und Krause (2011, S. 122-123) die Verbindung des schulischen Singens mit dem Begriff *Gemeinschaft*:

In der Selbstdarstellung wird betont, dass insbesondere die ‚Schulgemeinschaft (...) durch das tägliche Singen in der Klasse und die regelmäßigen Schulsingen gestärkt‘ (Knoll 2009, S. 18) werde. Weiter unten wird die These aufgestellt, dass Singen für ein ‚harmonisches Gruppengefühl‘ Sorge (ebd., S. 19). Das ‚gemeinsame Liedgut‘ trage zur Identitätsstiftung bei (ebd.), wobei es hier nicht um individuelle Identität geht, sondern das Individuum als ‚aktiver Teil einer Gemeinschaft‘ (ebd., S. 20) gesehen wird.

Nachfolgend unterstreichen die beiden Autorinnen die Problematik eines unreflektierten Heranziehens des Arguments einer „gemeinschaftsbildenden Funktion“ gemeinsamen Singens:

Der Begriff „Gemeinschaft“ ist bekannter Weise keine Erfindung unserer Zeit, sondern durchzieht die musikpädagogische Diskussion seit Jahrhunderten. ... Die ideologische Verquickung von Musik und Gemeinschaft bereitete dem Nationalsozialismus den Boden für die Funktionalisierung von Musik als Mittel der Identifikationsstiftung. Durch das gemeinsame Erleben des Singens nationalsozialistischer Lieder konnte die Weltanschauung mithilfe der Texte transportiert werden, sodass den Liedern oft das größte Verführungspotential zugeschrieben wurde. ... [Es] zeigt sich am Aspekt „Gemeinschaft“, dass Begrifflichkeiten des musischen Gedankenguts offensichtlich überlebt haben, wenn auch in anderen Bedeutungsdimensionen. (Kranefeld & Krause, 2011, S. 124-126)

Ein neutralerer Verweis auf diese Wirkungsdimension des Singens findet sich Fuchs (2015, S. 121), die von „wichtigen sozialen Funktionen“ des Singens spricht.

- *Wirkung auf die weltanschaulich-politische Einstellung:* Der letzte hier zu nennende Wirkungsbereich findet sich vorrangig in Dokumenten, die die Geschichte des Fachs beleuchten. In diesem Kontext verweisen Lehmann-Wermser (2017) und Schatt (2021) auf Ziele

schulischen Singens im 19. Jahrhundert, die eine Einflussnahme auf die weltanschaulich-politische Einstellung der Schüler*innen fokussierten. Exemplarisch hierfür steht die folgende Passage bei Schatt (2021, S. 142-143) zum Schulgesangunterricht im 19. Jahrhundert: „Einigkeit bestand hinsichtlich der Ziele: Das Singen sollte ... der Förderung einer patriotischen Haltung und Einübung religiöser Gehalte dienen“.

8.1.3 Zusammenfassung der Dokumentenanalyse der Fachliteratur

Im ersten Arbeitsschritt wurden ausgewählte Dokumente des musikpädagogischen Fachdiskurses auf Zielformulierungen in Bezug auf Klassensingen untersucht. Das Ziel dieses Arbeitsschritts war es, zunächst einen ersten Überblick über das Feld möglicher Zielvorstellungen zu gewinnen. Mithilfe methodischer Ansätze der Dokumentenanalyse wurde der Versuch unternommen „sich mit allgemeinen Informationen über Akteure, Strukturen und Prozesse des Untersuchungsfeldes zu versehen“ (Noetzel et al., 2018, S. 373). Leitend waren die nachfolgenden beiden Forschungsfragen:

F1) Welche Aussagen zu Zielen von Klassensingen finden sich in einschlägiger Fachliteratur?

F2) Wie lassen sich die dort gefundenen Ziele von Klassensingen kategorisieren?

Diese sollen nachfolgend verschränkt beantwortet und auch knapp diskutiert werden:⁶⁰ Bei der Untersuchung von 13 Dokumenten des musikpädagogischen Fachdiskurses konnten 26 Ziele von Klassensingen identifiziert werden. 17 dieser Zielvorgaben beziehen sich im engeren Sinne auf den Aufbau vokaler oder sängerischer Kompetenz (*originäre Ziele* von Klassensingen) oder fokussieren – im weiteren Sinne – andere musikbezogene Bereiche (*derivative Ziele* von Klassensingen). Daneben wurden neun weitere nicht-musikbezogene Ziele identifiziert, die sich fünf inhaltlich unterschiedlichen Subkategorien zuordnen ließen.

In Bezug auf originäre Ziele von Klassensingen lässt sich übergreifend über die verschiedenen untersuchten Dokumente hinweg die folgende Fertigkeitenprogression rekonstruieren: Klassensingen ermöglicht zunächst einmal *grundlegende Erfahrung im Singen* (Beiderwieden, 2021; Pabst-Krueger, 2021), auch im Sinne einer Primärerfahrung. Darauf aufbauend erfolgt *stimmliche Entwicklung* (Fuchs, 2015; Hofmann, 2015), die einerseits selbstzweckhaft erfolgt, aber gleichzeitig auch Grundlage für die Entwicklung *sängerischer Kompetenz* ist (Hofmann,

⁶⁰ Da der nachfolgende Arbeitsschritt (die Analyse der curricularen Vorgaben) teilweise an die Ergebnisse des ersten Arbeitsschritts anknüpft, erfolgt bereits an dieser Stelle eine kurze Diskussion der Ergebnisse der Dokumentenanalyse und nicht wie sonst üblich am Ende der Arbeit.

2015; Kranefeld & Krause, 2011; Biegholdt, 2013; Oberschmidt, 2016). Letztere ist wiederum Voraussetzung für *musikalische Ausdrucksfähigkeit* (Fuchs, 2015, Hofmann, 2015, Jank, 2008) und *Singfreude* (Kranefeld & Krause, 2011; Pabst-Krueger, 2021).

Die derivativen Ziele von Klassensingen stellen die größte Gruppe an Einzelzielen dar und wurden daher in drei inhaltlich unabhängige Subkategorien unterteilt: *Musikbezogene Fertigkeiten*, *Enkulturation* und *musikalisches Selbstkonzept*. *Musikbezogene Fertigkeiten* beschreiben vergleichsweise traditionelle Zielbereiche von Musikunterricht, in denen – laut den betreffenden Autorinnen und Autoren – ein Leistungs- oder Kompetenzzuwachs durch Klassensingen begünstigt werden kann. Dies umfasst Fertigkeiten wie differenziertes Hören, Notenlesen, Rhythmusarbeit oder das Üben an sich (Beiderwieden, 2021; Biegholdt, 2013; Fuchs, 2015; Pabst-Krueger, 2021), die ästhetische Erfahrung (Wallbaum, 2017) und das Erfassen und Vertiefen musikalischer Zusammenhänge (Fuchs, 2015; Hofmann, 2015). Die Zielperspektiven Liedrepertoire (Beiderwieden, 2021; Fuchs, 2015; Kranefeld & Krause, 2011), Kulturer-schließung (Kosuch, 2021) und Begegnung mit Musikstücken (Lehmann-Wermser, 2017) werden unter dem Konzept *Enkulturation* gesammelt. Dieses wird verstanden als „Erlernen und Übernahme ... kultureller Lebensweisen [und] Ausbildung kultureller Kompetenz“ (Koch, 2019, S. 91), auch wenn viele der in den Dokumenten gefundenen Textstellen weniger auf Kompetenzerwerb hinweisen als vielmehr auf einen materialen Bildungsbegriff und ein normatives Verständnis⁶¹ von Kultur (Barth, 2014) nahelegen. Im Gegensatz zu den originären Zielen von Klassensingen handelt es sich hier um drei Bereiche, die sich parallel auf einer Ebene befinden und sich nicht notwendigerweise gegenseitig bedingen. Die dritte Subkategorie orientiert sich an einem Verständnis des *musikalisches Selbstkonzepts*, wie es vor allem von Spychiger (2010, 2018a) im deutschsprachigen Raum vertreten wird. Auffallend bei den gesammelten Zielperspektiven ist, dass sich hierbei besonders häufig Formulierungen finden, die nahelegen, dass Singen eine quasi-schützende Funktion hat – entweder intra-individuell im Sinne eines

⁶¹ Barth (2014) unterscheidet drei grundsätzlich verschiedene Kulturbegriffe im Kontext der Musikpädagogik: den *normativen*, den *ethnisch-holistischen* und den *bedeutungsorientierten* Kulturbegriff. Das in den untersuchten Dokumenten implizit anklingende Verständnis von Kultur weist eher auf ein normatives Verständnis von Kultur hin, dass sich nach Barth (2014) wie folgt charakterisiert:

Wird der Kulturbegriff normativ gebraucht, wird Kultur zur Summe geistiger und ästhetischer Objektivationen (zum Beispiel können musikalische Kunstwerke gemeint sein) oder beschreibt das Feld, in dem mit diesen Objektivationen umgegangen wird. Alltagssprachliche Ausdrücke wie «Kultur erwerben», oder «an Kultur herantführen» oder «einen Zugang zur Kultur ermöglichen» bedeuten in diesem Zusammenhang nichts anderes, als dass Kinder und Jugendliche geistige und ästhetische Objektivationen kennen lernen und richtig beurteilen lernen sollen, denn Kultur kann man *haben* oder *nicht haben*. An dieser Stelle rückt Kultur in die Nähe des Bildungsbegriffes. (S. 3)

emotionalen Ausgleichs (Beiderwieden, 2021; Fuchs, 2015; Hofmann, 2015; Kranefeld & Krause, 2011; Schatt, 2021) oder inter-individuell, wenn es Geborgenheit oder Gruppenzugehörigkeit vermittelt (Fuchs, 2015; B. Jank, 2008).

Die neun nicht-musikbezogenen Ziele von Klassensingen wurden gemäß ihrer Wirkrichtung ebenfalls in fünf Subkategorien unterteilt. Dabei bezieht sich eine dieser Subdimensionen auf die Wirkung von Klassensingen in einer größeren sozialen Gruppe (*Wirkung auf das Schulleben*). Die anderen vier Subkategorien fokussieren Wirkungen, die das Individuum direkt betreffen: *Wirkung auf kognitive, psychomotorische* und *soziale Bereiche* sowie die *Wirkung auf die weltanschaulich-politische Einstellung*. Auch diese fünf Subkategorien stehen gleichberechtigt nebeneinander auf einer Ebene.

Erklärungsbedürftig ist bei der Beschreibung der nicht-musikbezogenen Ziele die Verwendung des Begriffs *Wirkung*. Auffällig ist, dass zahlreiche der analysierten Dokumente implizit nahelegen, entsprechende Effekte würden sich gewissermaßen automatisch und ohne gezielte pädagogische Intervention seitens der Lehrkraft einstellen. Dies betrifft insbesondere die Aussagen, die sich den Wirkungsfeldern *kognitive, psychomotorische* und *soziale Bereiche* zuordnen lassen. Die diesbezüglich formulierten Aussagen weisen überwiegend einen propositionalen Charakter auf, d. h. diese Aussagen zu den Wirkungen von Klassensingen werden als *erwiesenermaßen wahr* deklariert.

Als Zwischenfazit lässt sich feststellen, dass die vorliegende Sichtung, Analyse und Systematisierung einschlägiger Dokumente aus dem musikpädagogischen Diskurs des Zeitraums 2002-2021 ein umfangreiches und heterogenes Bild unterschiedlicher Zielsetzungen in Bezug auf Klassensingen offenbart. Auffallend ist dabei, dass sich etwa ein Drittel der vorgefundenen Formulierungen auf nicht-musikbezogene Ziele von Klassensingen beziehen.

8.2 Ziele von Klassensingen in den curricularen Vorgaben

8.2.1 Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse

Im folgenden Arbeitsschritt wurden 45 der zu diesem Zeitpunkt (Frühjahr 2022) gültigen curricularen Vorgaben auf die dort genannten Ziele von Klassensingen untersucht. Diese Dokumente wurden zunächst in zwei Durchgängen jeweils vollständig codiert (vgl. Kapitel 7.2.2).

Im Zuge von Codierprozess II wurden 741 Codierungen vergeben. Davon entfielen 243 (33 %) auf die Oberkategorie *Kontext*, 195 (26 %) auf *Technik* und 104 (14 %) auf *Ausdruck*. Außerdem wurden 115 (16 %) Codierungen in der Oberkategorie *Überschneidungsbereich Technik*

& Kontext vergeben, 84 (11 %) Codierungen im *Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext*.

Die Oberkategorie *Kontext* beschreibt vokaldidaktische Handlungsfelder, die Aspekte von Enkulturation und insbesondere der „Einführung in musikhistorische und -theoretische Kontexte“ (Hofmann, 2015, S. 107) fokussieren. Innerhalb dieser Oberkategorie wurden knapp die Hälfte der Codierungen (116 / 48 %) auf Zielvorgaben vergeben, die Aussagen darüber machen, welche Lieder für das Klassensingen ausgewählt werden sollten.⁶² In absteigender Häufigkeit folgen danach die Subkategorien *Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen*⁶³ (46 Codierungen / 19 %), *Auftritte gestalten und erleben*⁶⁴ (33 Codierungen / 14 %), *Kontextwissen*⁶⁵ (25 Codierungen / 10 %), *Erarbeitung eines Liedrepertoires*⁶⁶ (13 Codierungen / 5 %) und *Begegnung mit Kulturen*⁶⁷ (10 Codierungen / 4 %).

Gebündelt lässt sich somit sagen, dass der Aspekt *Kontext* zu 48 % mit Zielformulierungen zu dem zu erarbeitenden Liedrepertoire abgebildet wird, 34 % der codierten Segmente fokussieren Ziele, die sich auf Aspekte des Erwerbs oder der Konsolidierung von Wissen konzentrieren (Subkategorien 7, 8, 10 kombiniert), 14 % entfallen auf das Erleben gemeinsamen Auftretens als musikalischer Praxis und 4 % nehmen die Begegnung mit Kulturen in den Blick.

⁶² Z. B.: „Lieder unterschiedlicher Stile und Kulturen singen und gestalten: Volkslieder, Kanons, Popsongs, Bewegungslieder, Sprechstücke“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 14)

⁶³ Z. B.: „Neben dem Umgang mit der Stimme sind beim Arbeiten mit Liedern Tätigkeiten wie das Betrachten von Texten und melodischen Strukturen, das Noten lesen und schreiben, rhythmische Übungen und das Erkennen und Beschreiben einfacher musikalischer Zusammenhänge ebenso möglich...“ (Hessisches Kultusministerium, k.D., S. 10)

⁶⁴ Z. B.: „Das Fach Musik vermittelt im praktischen Musizieren auch Methodenkompetenz ... Die Zielorientierung einer Musikaufführung vermittelt den Schülerinnen und Schülern auch Erfahrungen für andere Lernzusammenhänge.“ (Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011, S. 14)

⁶⁵ Dieser Code wurde vergeben, wenn laut der betreffenden Zielformulierung Hintergrundwissen zur Entstehung, der Funktion oder dem Inhalt bestimmter ausgewählter Lieder erarbeitet werden soll, z. B.: „Die Schülerinnen und Schüler ... singen und spielen Volksmusik aus europäischen Ländern unter Beachtung der jeweiligen musikalischen Besonderheiten und geben Auskunft über den kulturellen Kontext.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 1)

⁶⁶ Z. B.: „Die Schüler erweitern ihr vielfältiges Liedrepertoire...“ (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, 2019, S. 10)

⁶⁷ Z. B.: „[Der Musikunterricht] vermittelt musikpraktische und musiktheoretische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, als Musizierende und Hörende ... sich in ihrer musikalischen Umwelt zu orientieren.“ (Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen, 2012, S. 5)

Tabelle 8.1: Häufigkeit vergebener Codierungen nach Codierprozess 2

Kategoriensystem II (vereinfacht)	Häufigkeit vergebener Codierungen	
	absolut	relativ ^a
Kontext	243	33 %
1 Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen	10	4 %
2 vielfältige Liedauswahl, unspezifisch	19	8 %
3 Liedauswahl folgt funktionaler Begründung ^b	33	14 %
4 Liedauswahl folgt stilistischer Begründung ^b	15	6 %
5 Liedauswahl erfolgt auf Grundlage der Herkunft ^b	39	16 %
6 Liedauswahl erfolgt unter didaktischen Gesichtspunkten	10	4 %
7 Kontextwissen	25	10 %
8 Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen	46	19 %
9 Auftritte gestalten und erleben	33	14 %
10 Erarbeitung eines Liedrepertoires	13	5 %
Ausdruck	104	14 %
11 szenisches Ausgestalten von Liedern	6	6 %
12 kreativer / experimenteller Umgang mit der Stimme	24	23 %
13 Wille und Vermögen individuellen Ausdrucks	25	24 %
14 positive Emotionen bei praktischem Musizieren	14	13 %
15 ästhetische Erfahrung	21	20 %
16 Teilhabe	7	7 %
17 Bedeutsamkeit konstruieren	7	7 %
Technik	195	26 %
18 musikpraktische Kompetenz aufbauen	19	10 %
19 vokale Fertigkeiten ^b	83	43 %
20 unbegleitet singen	3	2 %
21 solistisch singen	5	3 %
22 singen auf der Basis einer Notationsvorlage	19	10 %
23 auswendig singen	8	4 %
24 Ensembledisziplin	10	5 %
25 Stimmbildung ^b	39	20 %
26 Kreativität	9	5 %
Überschneidungsbereich Technik & Kontext	115	16 %
27 Urteilskompetenz, Reflexionskompetenz	18	16 %
28 differenzierte Hörfähigkeit	19	17 %
29 Verständnis von Musik	9	8 %
30 soziale Kompetenz	31	27 %
31 Liedauswahl auf Grundlage materialer Beschaffenheit ^b	38	33 %
Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext	84	11 %
32 Musik erfinden, vokal	31	37 %
33 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung	23	27 %
34 Selbstregulation (Disziplin, Verantwortung)	30	36 %
vergebene Codierungen gesamt	741	100 %

^a linke Spalte: Anteil an insgesamt vergebenen Codierungen; rechte Spalte: Anteil an zugehöriger Oberkategorie

^b aggregierte Häufigkeit der zugehörigen Subkategorien zweiter Ordnung

Die Oberkategorie *Technik* umfasst alle Zielvorgaben, die sich primär mit der „Fertigkeit zum Gebrauch der Stimme“ (Hofmann, 2015, S. 109) auseinandersetzen. Mit 195 Codierungen entfallen gut ein Viertel der insgesamt codierten Segmente auf diesen Bereich. Innerhalb dieser Oberkategorie wurden erwartungskonform insgesamt 141 Codierungen (72 %) den Subkategorien *vokale Fertigkeiten*, *Stimmbildung* und *musikpraktische Kompetenz aufbauen*⁶⁸ zugeordnet (aggregierter Wert). Die Subkategorie *Singen auf der Basis einer Notationsvorlage*⁶⁹ wurde 19-mal verwendet (10 %). Die verbleibenden fünf Subkategorien kamen jeweils 10-mal oder seltener zum Einsatz. Innerhalb der Subkategorie *vokale Fertigkeiten* entfallen die meisten Codierungen auf die vergleichsweise unspezifische Subkategorie *sicherer Umgang mit der Stimme, allgemein*⁷⁰ (31). Die konkreter formulierten Ziele *tonal sicheres Singen* (18 Codierungen), *rhythmisch-metrisch sicheres Singen* (17 Codierungen) und *musikalisch angemessene Gestaltung*⁷¹ (18 Codierungen) vereinen jeweils eine vergleichbare Anzahl an Codierungen. Ähnlich verhält es sich innerhalb der Subkategorie *Stimmbildung*: Auch hier vereint die Sammelkategorie *Stimmbildung, allgemein*⁷² die meisten Codierungen (15). Den Bereichen *Stimmbildung (Ambitus)* (5 Codierungen), *Stimmbildung (Artikulation)* (7 Codierungen) und *Stimmbildung (Atemtechnik)* (12 Codierungen) kommt hingegen eine geringere Bedeutung zu.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Bereich *Technik* von Zielformulierungen bestimmt wird, welche die Aspekte Stimmbildung und Förderung sängerischer Kompetenz fokussieren. Hierbei kommen insbesondere den Teilaspekten *tonal sicheres Singen*, *rhythmisch-metrisch sicheres Singen* und *musikalisch angemessene Gestaltung* und dem

⁶⁸ Segmente wurden mit Codes aus dem Bereich *Stimmbildung* codiert, wenn in den vorgefundenen Zielformulierungen eine vokale Kompetenzsteigerung angestrebt wurde, diese sich aber nicht ausschließlich auf sängerische Kompetenz bezog. So sind beispielsweise Ziele wie das Anstreben einer korrekten Atmung oder Artikulation nicht nur sängerische Ziele. Codes aus dem Bereich *vokale Fertigkeiten* wurden hingegen dann eingesetzt, wenn ein klarer Bezug auf Singen erkennbar war. Dennoch hat sich die hier angeführte Unterscheidung nicht als zu 100 % trennscharf erwiesen, was unter anderem auch an den häufig stichpunktartigen und deswegen nicht immer eindeutigen Formulierungen in den curricularen Vorgaben lag. Aus diesem Grund werden beide Subkategorien kombiniert berichtet. Die Codierungen aus der Subkategorie *musikpraktische Kompetenz aufbauen* werden hier ebenfalls integriert. Dieser Code wurde besonders häufig in den Fachprofilen eingesetzt, die naturgemäß etwas weniger konkret formuliert sind. Deswegen wird davon ausgegangen, dass diese Formulierung insgesamt nicht *nur* sängerische Kompetenz umfasst, im Kontext der vorliegenden Forschungsfrage jedoch auch *dies* beinhaltet.

⁶⁹ Z. B.: „Angemessenes Umgehen mit der traditionellen und modernen Notation“ (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung des Landes Mecklenburg-Vorpommern, k.D., S. 13 aus dem Bereich „Musik machen“)

⁷⁰ Z. B.: „Der Schüler kann ... seine Stimme handlungs- und situationsgerecht einsetzen.“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2012, S. 11)

⁷¹ Z. B.: „angemessenes Gestalten von Musik nach Notenvorlagen, Modellen oder Spielanweisungen“ (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, 2015, S. 13)

⁷² Z. B.: „regelmäßige Stimm- und Gehörbildung“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2019, S. 9)

Singen auf der Basis einer Notationsvorlage als konkrete Zielformulierungen besondere Bedeutung zu. Daneben gibt es eine Reihe anderer konkreter Ziele mit Bezug zur Oberkategorie *Technik*, die jedoch aufgrund ihrer geringeren Verwendung als Codes als nicht in gleichem Maß relevant angesehen werden müssen.

Der Begriff *Ausdruck* wird im Kontext der gleichnamigen Oberkategorie als „Ausdruck der Persönlichkeit“ und „äußere[s] Zeichen eines psychischen Zustands oder Vorgangs“ (Hofmann, 2015, S. 108) verstanden. Unter diesem Oberbegriff werden entsprechend Zielformulierungen gesammelt, welche die Schüler*innen mit dem ihnen eigenen Bedürfnis des persönlichen Ausdrucks beim Klassensingen in den Blick nehmen. Innerhalb dieser Oberkategorie vereinen die Subkategorien *Wille und Vermögen individuellen Ausdrucks*⁷³ (25 Codierungen / 24 %) und *kreativer / experimenteller Umgang mit der Stimme*⁷⁴ (24 Codierungen / 23 %) jeweils ein knappes Viertel der Codierungen auf sich. Auf die Subkategorie *ästhetische Erfahrung*⁷⁵ entfallen 21 Codierungen (20 %), auf *positive Emotionen bei praktischem Musizieren*⁷⁶ 14 (13 %). Wie bereits bei der Kategorie *Technik* verbleiben auch hier eine geringe Zahl an Codes, die nur vereinzelt verwendet wurden, und deren insgesamt Relevanz entsprechend als gering eingeschätzt wird.

⁷³ Z. B.: „Im Musikunterricht können die Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Form ihre Sprech- und Singstimme als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel erproben und einsetzen.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 9)

⁷⁴ Z. B.: „Die Schülerinnen und Schüler ... erfahren ihre eigene Stimme, experimentieren mit ihr und nehmen diese bewusst (auch in der Gruppe) wahr...“ (Ministerium für Bildung, Rheinland-Pfalz, 2017, S. 17)

⁷⁵ Die Subkategorie *ästhetische Erfahrung* wurde auf der Basis folgender Argumentation Wallbaums (2017), die den Bezug zwischen *Erfahrung* und *individueller Bedeutungszuweisung* verdeutlicht, der Oberkategorie *Ausdruck* zugerechnet:

Für meine musikdidaktischen Überlegungen ist die Annahme zentral, dass Singen eine musikalische *Praxis* ist. ... Die *Erfahrungen*, die wir aus der Praxis mitnehmen, werden zu mehr oder weniger bewusstem Handlungswissen und kehren als spontane Wahrnehmungen und Wertungen sowie Wünsche und Interessen wieder. Insofern weisen auch Gefühle, die zum Beispiel durch einen Stimmklang verursacht werden, auf (frühere) Praxis. (S. 94, Hervorhebung im Original)

Ein Beispiel für ein mit dieser Kategorie codiertes Segment ist: „Musikalisches Handeln, emotional geprägtes Erleben und bewusstes Durchdringen von Musik ergänzen sich und bilden gemeinsam die Grundlage für ästhetische Erfahrungen und die Entwicklung musikbezogener Werthaltungen.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 2)

⁷⁶ Z. B.: „In musikalischen Gestaltungsprozessen können die Schülerinnen und Schüler ihre Intuition und Kreativität sowie bereits erworbene musikalische Kompetenzen einbringen und Freude an der musikalischen Praxis erleben.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3)

Hofmanns KAT-Modell (2015) wurde ursprünglich als Kategoriensystem zur Planung und Analyse von Unterricht entwickelt. Im Zusammenhang des vorliegenden Forschungsprojekts diente es zudem als theoriebasierter und somit deduktiver Ausgangspunkt für die quantitative Inhaltsanalyse der curricularen Vorgaben zu Zielen von Klassensingen. Hierbei liefert dessen Verwendung aussagekräftige Ergebnisse: 542 der vergebenen Codierungen (73 %) konnten eindeutig je einer der drei Kategorien des KAT-Modells zugeordnet werden.

Über alle zum Untersuchungszeitpunkt in Deutschland gültigen curricularen Vorgaben hinweg werden am häufigsten Ziele von Klassensingen genannt, welche die Kontextualisierung des Singens als gesellschaftliche Praxis mit ihrem zugehörigen kulturellen und historischen Hintergrund in den Blick nehmen. Besonders auffallend ist die hohe Anzahl an Passagen, die sich der Frage widmen, welche Lieder gesungen werden sollen. Die dahinterliegenden Begründungsmuster sind vielfältig, aber selten unmittelbar musikbezogen. Kombiniert mit den Subkategorien *Erarbeitung eines Liedrepertoires* und *Liedauswahl auf Grundlage materialer Beschaffenheit* beziehen sich insgesamt 167 der vergebenen Codierungen auf den materialen Aspekt des Klassensingens. Dies entspricht 23 % aller insgesamt vergebenen Codierungen. Damit beziehen sich mehr Segmente in den untersuchten Dokumenten auf diesen Aspekt als jeweils auf die Oberkategorien *Überschneidungsbereich Technik & Kontext* (115 Codierungen, 16 %), *Ausdruck* (104 Codierungen, 14 %) und *Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext* (84 Codierungen, 11 %).

Codes aus der Oberkategorie *Technik* wurden insgesamt am zweithäufigsten vergeben (195 Codierungen, 26 %). Dort entfallen 141 Codierungen (72 %) auf die kombinierten Subkategorien *vokale Fertigkeiten*, *Stimmbildung* und *musikpraktische Kompetenz aufbauen*. Im Verhältnis zu allen vergebenen Codierungen entspricht dies 19 %.

Mit deutlichem Abstand folgt die Kategorie *Ausdruck*, unter der Kategorien versammelt sind, die auf unterschiedliche Weise in den Blick nehmen, wie Schüler*innen das gemeinsame schulische Singen als individuell bedeutsam erleben können. Codes aus der Kategorie wurden insgesamt 104-mal vergeben, was 14 % entspricht. Eine nach Häufigkeit der Codierungen vergebene Aufstellung findet sich in Tabelle 8.2.

Tabelle 8.2: Kategorien, geordnet nach Häufigkeit (nach Codierprozess 2)

Kategoriensystem II (vereinfacht)	Häufigkeit vergebener Codierungen	
	absolut	relativ ^a
Oberkategorien		
Kontext	243	33 %
Technik	195	26 %
Überschneidungsbereich Technik & Kontext	115	16 %
Ausdruck	104	14 %
Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext	84	11 %
Subkategorien		
Liedauswahl (aggregierte Anzahl mehrerer Subkategorien)	167	23 %
Stimm- und Singkompetenz (aggr. Anzahl m. Subkategorien)	122	16 %
Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen	46	6 %
Auftritte gestalten und erleben	33	4 %
Musik erfinden, vokal	31	4 %
soziale Kompetenz	31	4 %
Selbstregulation (Disziplin, Verantwortung)	30	4 %
Wille und Vermögen individuellen Ausdrucks	25	3 %
Kontextwissen	25	3 %
kreativer / experimenteller Umgang mit der Stimme	24	3 %
Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung	23	3 %
ästhetische Erfahrung	21	3 %
Singen auf der Basis einer Notationsvorlage	19	3 %
differenzierte Hörfähigkeit	19	3 %
Urteilskompetenz, Reflexionskompetenz	18	2 %
positive Emotionen bei praktischem Musizieren	14	2 %
Ensembledisziplin	10	1 %
Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen	10	1 %

^a Anteil an der Zahl der insgesamt vergebenen Codierungen (741)

Neben 542 Codierungen, die auf die drei Aspekte des KAT-Modells entfielen, konnten 199 Codierungen (27 %) dort nicht eindeutig zugeordnet werden, da diese in Überschneidungsbereiche der drei Kategorien fallen. Dieser Umstand ist ebenfalls erwartungskonform, da Hofmann zu Beginn seines zugehörigen Beitrags betont, dass sich die drei didaktischen Felder *Kontext*, *Ausdruck* und *Technik* „stets wechselseitig bedingen und beeinflussen“ (Hofmann, 2015, S. 105). Vor diesem Hintergrund kommt die quantitative Inhaltsanalyse der curricularen Vorgaben auf der Basis eines deduktiven Rasters, das sich am KAT-Modell orientiert, an seine Grenzen. Aus diesem Grund wurden die Häufigkeiten der Subkategorien nach Codierprozess 2 in einem abschließenden Arbeitsschritt der Dokumentenanalyse den Kategorien des

Kategoriensystems *Ziele von Klassensingen* (s. Abbildung 8.1) zugeordnet. Die Ergebnisse dieses Arbeitsschritts werden in Kapitel 8.2.3 berichtet.

8.2.2 Ziele von Klassensingen in Fachprofilen und Jahrgangsstufenplänen

Im Rahmen der Dokumentenanalyse von curricularen Vorgaben der 5. bzw. 5. und 6. Jahrgangsstufen wurden sowohl die jeweils gültigen Jahrgangsstufenpläne des Fachs Musik als auch die jahrgangsstufenunabhängigen Fachprofile auf Zielvorgaben zum Klassensingen untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung auf der Grundlage eines Kategorienmodells, das sich am KAT-Modell orientierte, wurden im vorangegangenen Kapitel für beide Dokumententypen kombiniert dargestellt. Nachfolgend sollen diese Ergebnisse noch separat, nach Dokumentenart getrennt berichtet werden (vgl. Tabelle 8.3).

Eine markante Diskrepanz zu den zusammengefassten Ergebnissen im vorangegangenen Kapitel ergibt sich auf der Ebene der Oberkategorien: War die Kategorie *Ausdruck* im Gesamten diejenige, der die zweitwenigsten Codierungen zugewiesen werden konnten, ist sie isoliert nur für die Fachprofile betrachtet die Kategorie mit den meisten Codierungen (62 / 25 %). Die anderen vier Oberkategorien weisen jeweils ungefähr gleich viele Codierungen auf (44-47 Codierungen / 18-19 %). Betrachtet man die Jahrgangsstufenpläne isoliert, findet sich dort die in Tabelle 8.2 dargestellte Reihenfolge der Oberkategorien weitgehend bestätigt.

Auf der Ebene der Subkategorien zeigen sich folgende Auffälligkeiten: Aussagen zur Liedauswahl finden sich fast ausschließlich in den Jahrgangsstufenplänen (160 Codierungen) und kaum in den Fachprofilen (7 Codierungen). Ähnlich verhält es sich bei den zu *Stimm- und Singkompetenz* zusammengefassten Subkategorien *vokale Fertigkeiten* und *Stimmbildung*. Auch hier findet sich der überwiegende Teil der Codierungen (104) in den Jahrgangsstufenplänen und nur ein geringer Teil (18) in den Fachprofilen. Das ist allerdings nur bedingt überraschend, da der Konkretisierungsgrad in den Jahrgangsstufenplänen naturgemäß größer ist.

Tabelle 8.3: Ziele von Klassensingen, geordnet nach Dokumentenart

Kategoriensystem II (vereinfacht)	Fachprofile		Jahrgangsstufenpläne	
	absolut	relativ ^a	absolut	relativ ^a
Kontext	46	19 %	197	40 %
1 Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen	9	20 %	1	1 %
2 vielfältige Liedauswahl, unspezifisch	2	4 %	17	9 %
3 Liedauswahl folgt funktionaler Begründung ^b	1	2 %	32	16 %
4 Liedauswahl folgt stilistischer Begründung ^b	0	0 %	15	8 %
5 Liedauswahl erfolgt auf Grundlage d. Herkunft ^b	1	2 %	38	19 %
6 Liedauswahl erfolgt unter did. Gesichtspunkten	1	2 %	9	5 %
7 Kontextwissen	5	11 %	20	10 %
8 Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen	10	22 %	36	18 %
9 Auftritte gestalten und erleben	15	33 %	18	9 %
10 Erarbeitung eines Liedrepertoires	2	4 %	11	6 %
Ausdruck	62	25 %	42	8 %
11 szenisches Ausgestalten von Liedern	0	0 %	6	14 %
12 kreativer / experimenteller Umgang m. d. Stimme	7	11 %	17	40 %
13 Wille und Vermögen individuellen Ausdrucks	14	23 %	11	26 %
14 positive Emotionen bei praktischem Musizieren	12	19 %	2	5 %
15 ästhetische Erfahrung	15	24 %	6	14 %
16 Teilhabe	7	11 %	0	0 %
17 Bedeutsamkeit konstruieren	7	11 %	0	0 %
Technik	47	19 %	148	30 %
18 musikpraktische Kompetenz aufbauen	16	34 %	3	2 %
19 vokale Fertigkeiten ^b	15	32 %	68	46 %
20 unbegleitet Singen	0	0 %	3	2 %
21 solistisch Singen	1	2 %	4	3 %
22 Singen auf der Basis einer Notationsvorlage	2	4 %	17	11 %
23 auswendig Singen	0	0 %	8	5 %
24 Ensembledisziplin	2	4 %	8	5 %
25 Stimmbildung ^b	3	6 %	36	24 %
26 Kreativität	8	17 %	1	1 %
Überschneidungsbereich Technik & Kontext	44	18 %	71	14 %
27 Urteilskompetenz, Reflexionskompetenz	7	16 %	11	15 %
28 differenzierte Hörfähigkeit	10	23 %	9	13 %
29 Verständnis von Musik	8	18 %	1	1 %
30 soziale Kompetenz	19	43 %	12	17 %
31 Liedauswahl auf Grundlage materialer Beschaffenheit	0	0 %	38	54 %

Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext	46	19 %	38	8 %
32 Musik erfinden, vokal	7	15 %	24	63 %
33 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung	19	41 %	4	11 %
34 Selbstregulation (Disziplin, Verantwortung)	20	43 %	10	26 %
vergebene Codierungen gesamt	245	100 %	496	100 %

^a linke Spalte: Anteil an insgesamt vergebenen Codierungen; rechte Spalte: Anteil an zugehöriger Oberkategorie

^b aggregierte Häufigkeit der zugehörigen Subkategorien zweiter Ordnung

Ein ähnliches Ungleichgewicht zugunsten der Jahrgangsstufenpläne zeigt sich bei den Kategorien *Kontextwissen* (5 / 20 Codierungen), *Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen* (10 / 36 Codierungen), *szenisches Ausgestalten von Liedern* (0 / 6 Codierungen), *kreativer / experimenteller Umgang mit der Stimme* (7 / 17 Codierungen), *Singen auf der Basis einer Notationsvorlage* (2 / 17 Codierungen) und *Musik erfinden, vokal* (7 / 24 Codierungen).

Ein gegenläufig unausgeglichenes Verhältnis zugunsten der Fachprofile findet sich bei den folgenden Subkategorien: *Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen* (9 / 1 Codierungen), *positive Emotionen bei praktischem Musizieren* (12 / 2 Codierungen), *ästhetische Erfahrung* (15 / 6 Codierungen), *Teilhabe* (7 / 0 Codierungen), *Bedeutsamkeit konstruieren* (7 / 0 Codierungen), *musikpraktische Kompetenz aufbauen* (16 / 3 Codierungen), *Kreativität* (8 / 1 Codierungen), *Verständnis von Musik* (8 / 1 Codierungen), *soziale Kompetenz* (19 / 12 Codierungen), *Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung* (19 / 4 Codierungen) und *Selbstregulation* (20 / 10 Codierungen).

Weitgehend ausgeglichen verteilen sich die Codierungen auf die folgenden Subkategorien: *Auftritte gestalten und erleben* (15 / 18 Codierungen), *Wille und Vermögen individuellen Ausdrucks* (14 / 11 Codierungen), *unbegleitet Singen* (0 / 3 Codierungen), *solistisch Singen* (1 / 4 Codierungen), *Urteilskompetenz / Reflexionskompetenz* (7 / 11 Codierungen) und *differenzierte Hörfähigkeit* (10 / 9 Codierungen).

Zusammenfassend fällt auf, dass sich die Codierungen von nur sechs von insgesamt 34 Subkategorien relativ gleichmäßig auf die beiden Dokumentenarten *Fachprofile* und *Jahrgangsstufenpläne* verteilen. Die Codierungen von 17 Subkategorien finden sich vorrangig in den Jahrgangsstufenplänen. Dabei handelt es sich meist um Zielformulierungen mit einer hohen Handlungsnähe, also Vorgaben, deren Erreichen oder Nicht-Erreichen sich verhältnismäßig einfach überprüfen lässt. Die elf Subkategorien, deren Codierungen sich vorrangig in den Fachprofilen finden, bilden hingegen Zielvorgaben ab, die sich meist auf einer höheren

Abstraktionsebene befinden. Grundsätzlich sind auch dies erwartungskonforme Ergebnisse, die den unterschiedlichen Charakter und die unterschiedliche Funktion dieser Dokumentenarten unterstreichen. Eine ausführliche Diskussion denkbarer Implikationen dieser Befunde findet sich in Kapitel 12.

8.3 Ziele von Klassensingen in curricularen Vorgaben und Fachliteratur im Vergleich

Das vorliegende Forschungsprojekt untersucht die übergreifende Frage, welche Zielvorstellungen von Klassensingen den Fachdiskurs zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf unterschiedlichen Ebenen bestimmen. Dazu wurden zunächst die Positionen von Autorinnen und Autoren des musikpädagogischen Fachdiskurses (in Form von einschlägiger Fachliteratur), der Bildungsadministration (in Form von curricularen Vorgaben) gesichtet und ausgewertet. Ein wichtiges Anliegen ist es, die Ergebnisse, die aus diesen beiden Datenquellen gewonnen werden, zielführend aufeinander zu beziehen. Als methodische Leitlinie hierfür dienen die in Kapitel 6.3 vorgestellten Zielperspektiven von *Mixed-Methods*-Verfahren nach Buchholtz (2021): *Triangulation* (die gegenseitige Validierung von Forschungsergebnissen), *Komplementarität* (die wechselseitige Suche nach Vertiefung, Verbesserung, Veranschaulichung oder Klärung der Ergebnisse) und *Initiierung* (die Suche nach paradoxen und widersprüchlichen Erkenntnissen und neuen Perspektiven).

Zu diesem Zweck wurden die nach Codierprozess 2 vorliegenden Codierungen in einem dritten Arbeitsschritt den Kategorien des Schemas *Ziele von Klassensingen in der Fachliteratur* zugeordnet (vgl. Abb. 8.1). Die Verwendung neuer Ober- und Subkategorien machte es notwendig, an einigen Stellen Codierungen zu fusionieren, so dass sich die Anzahl der vergebenen Codierungen bei diesem Arbeitsschritt insgesamt von 741 auf 572 reduzierte. Die Ergebnisse dieses Arbeitsschritts finden sich gesammelt und nach Fachprofilen und Jahrgangsstufenplänen geteilt in Tabelle 8.4.

Auffallend ist hierbei zunächst, dass sich ein großer Teil der Codierungen der Oberkategorie *Musikbezogene Ziele* zuordnen lassen (529 Codierungen / 92 %), nur ein geringer Anteil hingegen der Oberkategorie *Nicht-musikbezogene Ziele* (43 Codierungen / 8 %). Dieser globale⁷⁷ Befund bestätigt sich auch weitgehend, betrachtet man die beiden Dokumentengruppen Fachprofile und Jahrgangsstufenpläne separat: Bei den Fachprofilen entfallen 136

⁷⁷ Das Attribut *global* wird hier für Befunde verwendet, die sich auf die aggregierten Häufigkeiten von Fachprofilen und Jahrgangsstufenplänen beziehen.

Codierungen auf die Oberkategorie *Musikbezogene Ziele* (80 %), 35 Codierungen (20 %) auf *Nicht-musikbezogene Ziele*. Deutlicher fällt dieses Ergebnis bei Jahrgangsstufenplänen aus. Hier konnten 393 Codierungen der Oberkategorie *Musikbezogene Ziele* zugeordnet werden (98 %) und nur 8 Codierungen der Oberkategorie *Nicht-musikbezogene Ziele* (2 %).

Innerhalb der Oberkategorie *Musikbezogene Ziele* entfallen 209 Codierungen (40 %) auf die Subkategorie *Originäre Ziele*, unter der Zielformulierungen vereint sind, die sich entweder direkt auf einen vokalen bzw. sängerischen Leistungs- oder Kompetenzzuwachs oder unmittelbar auf ein damit verbundenes positiv behaftetes sozio-emotionales Erleben beziehen. 320 Codierungen (60 %) wurden der zweiten Subkategorie *Derivative Ziele* zugeordnet, die musikbezogene, aber nicht direkt den Aufbau vokaler Kompetenz, sängerische Auftrittssituationen oder das sozio-emotionale Erleben von Singen betreffende Ziele vereint.

Tabelle 8.4: *Ziele von Klassensingen in curricularen Vorgaben*

Kategoriensystem „Ziele von Klassensingen in der Fachliteratur“	Fachprofile		Jahrgangsstufen- pläne			gesamt	
	absolut	relativ ^a	abs.	relativ ^a		abs.	relativ ^a
Musikbezogene Ziele	136	80 %	393	98 %		529	92 %
Originäre Ziele	52	30 %	157	39 %	40 %	209	36 %
Derivative Ziele	84	49 %	236	59 %	60 %	320	56 %
Musikbezogene Fertigkeiten	40	23 %	116	29 %	49 %	156	27 %
Enkulturation	22	13 %	107	27 %	45 %	129	23 %
Musikalisches Selbstkonzept	22	13 %	13	3 %	6 %	35	6 %
Nicht-musikbezogene Ziele	35	20 %	8	2 %		43	8 %
Wirkung auf das Schulleben	1	0 %	0	0 %	0 %	1	0 %
Wirkung auf kognitive Bereiche	10	6 %	1	0 %	13 %	11	2 %
Wirkung auf psychomotorische Bereiche	4	2 %	0	0 %	0 %	4	1 %
Wirkung auf soziale Bereiche	20	12 %	7	2 %	87 %	27	5 %
Wirkung auf die weltanschaulich-politische Einstellung	0	11 %	0	0 %	0 %	0	0 %
vergebene Codierungen	171	100 %	401	100 %		572	100 %
gesamt							

^a linke Spalte: Anteil an den insgesamt in dieser Dokumentenart vergebenen Codierungen; rechte Spalte: Anteil an den auf der nächsthöheren Untergliederungsebene vergebenen Codierungen

Das zahlenmäßige Verhältnis der vergebenen Codierungen innerhalb dieser beiden Subkategorien ist auf der Ebene der beiden Dokumentengruppen vollkommen bzw. nahezu vollkommen identisch. Innerhalb der Fachprofile wurden 52 Codierungen (38 %) der Subkategorie *Originäre Ziele* zugeordnet, 84 Codierungen (62 %) der Subkategorie *Derivative Ziele*. Bei den Jahrgangsstufenpläne entfallen 157 Codierungen (40 %) auf die Subkategorie *Originäre Ziele*, 236 Codierungen (60 %) hingegen auf die Subkategorie *Derivative Ziele*.

Innerhalb der Subkategorie *Derivative Ziele* wurden sowohl global als auch nach Dokumentengruppen getrennt knapp die Hälfte der Codierungen der Subkategorie *Musikbezogene Fertigkeiten* zugeordnet (global: 156 Codierungen / 48 %; Fachprofile: 40 Codierungen / 48 %; Jahrgangsstufenpläne: 116 / 49 %). Diese Subkategorie sammelt Ziele von Klassensingen, die einen Bezug zu musikalischen Fertigkeiten haben, aber nicht direkt einen Zuwachs stimmlicher oder sängerischer Kompetenz anstreben. Auf globaler Ebene wie auch bei den Jahrgangsstufenplänen finden sich ebenfalls knapp die Hälfte der Codierungen unter der zweiten Subkategorie *Enkulturation* vereint (global: 129 Codierungen / 40 %; Jahrgangsstufenpläne: 107 / 45 %). Der dritten Subkategorie *musikalisches Selbstkonzept* konnten jeweils nur wenig Codierungen zugeordnet werden (global: 35 Codierungen / 12 %; Jahrgangsstufenpläne: 13 / 6 %). Etwas anders verhält es sich in den Fachprofilen. Hier kommen die beiden letztgenannten Subkategorien auf gleiche Anteile mit jeweils 22 zugeordneten Codierungen (26 %).

Codierte Segmente mit Bezug zu *nicht-musikbezogenen Zielen* von Klassensingen finden sich vorrangig in den Fachprofilen, 35 der insgesamt 43 Codierungen stammen aus dieser Dokumentenart. Über die Hälfte beziehen sich dabei auf soziale Transfereffekte (Fachprofile: 20 Codierungen / 57 %; global: 27 Codierungen / 63 %), gefolgt von Aussagen zu kognitiven Transfereffekten (Fachprofile: 20 Codierungen / 57 %; global: 27 Codierungen / 63 %). Den Wirkungen von Klassensingen auf Schulleben und psychomotorische Bereiche kommt in den untersuchten Dokumenten nur sehr geringe Relevanz zu, dem historischen Paradigma *Wirkung auf die weltanschaulich-politische Einstellung* wurde erwartungsgemäß keine Codierung zugewiesen.

9 Methodik II: Lehrkräftebefragung

Um eine dritte, praxisnahe Perspektive auf Zielvorstellungen von Klassensingen zu erheben, sollten Musiklehrkräfte befragt werden. Dies geschah mit dem Ziel der Validierung, Vertiefung und Erweiterung (Buchholtz, 2021) der bisher erarbeiteten Ergebnisse. Dieser Schritt erfolgte als Online-Befragung, ein Verfahren, das nach Döring und Bortz (2016, S. 414) neben dem mündlichen Telefon-Interview inzwischen die „wichtigste vollstrukturierte Befragungstechnik“ ist, dessen „Hauptvorteil ... in der großen Effizienz“ liegt. Eine Einschränkung besteht üblicherweise jedoch darin, dass die demographische Gruppe der seltenen Internetnutzer*innen von diesem Verfahren schlechter erreicht wird. Da jedoch anzunehmen ist, dass die vorrangige Zielgruppe der vorliegenden Studie – aktive Musiklehrkräfte – im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit das Internet regelmäßig verwenden, wird diese Einschränkung als weitgehend vernachlässigbar in Kauf genommen.

9.1 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Für die Beantwortung der Forschungsfragen 5 bis 10 musste zunächst ein *standardisierter Fragebogen* (Döring & Bortz, 2016) konstruiert werden. Dieser soll zwei zentrale Aufgaben erfüllen: Zum einen soll überprüft werden, welchen der in den vorangegangenen Arbeitsschritten rekonstruierten Ziele von Musiklehrkräften beim Klassensingen besondere Relevanz beigemessen wird, bzw. welchen nicht (vgl. Forschungsfrage 5, Kapitel 5.3.1). Außerdem soll durch den Fragebogen erhoben werden, ob es aus Sicht der befragten Lehrkräfte weitere, nicht in den vorangegangenen Arbeitsschritten bereits erfasste Ziele von Klassensingen gibt (vgl. Forschungsfrage 10, Kapitel 5.3.2). Die Forschungsfragen 6-9 stellen Nebenfragestellungen dar, deren Ziel es ist, die unterrichtliche Praxis des Klassensingens noch differenzierter darzustellen.

9.1.1 Fragenblock 1: Eigene Ziele

Für die Beantwortung von Forschungsfrage 10 wurde das Format des *offenen Items* (Döring & Bortz, 2016, S. 408) gewählt. Dabei konnten die Befragungsteilnehmer*innen im Rahmen des ersten Fragenblocks die folgenden beiden Aufgabenstellungen mit jeweils maximal drei separaten Aussagen beantworten:

UP01: „Beschreiben Sie in drei Schlagworten oder Stichpunkten, was Ihrer Meinung und Erfahrung nach die wichtigsten Aufgaben und damit verbundenen Ziele von Klassensingen sind.“

UP02: „Nennen Sie wenn möglich drei zentrale und häufig auftretende Herausforderungen, die Sie aktuell daran hindern, dass Sie häufiger, effektiver oder insgesamt lieber mit Unterstufenklassen singen.“

UP01 war ein verpflichtend auszufüllendes Item, UP02 hingegen nicht. Da es sich bei UP01 um das erste Item der Befragung handelte, wurden die Befragten ermuntert, ggf. nur kurze Antwort zu geben, um so einer erhöhten Anzahl an Fragebogen-Abbrüchen zu Beginn entgegenzuwirken.⁷⁸ Die Problematik, dass derartige Kurzantworten bisweilen unklar oder uneindeutig geraten und somit die Auswertung erschweren können, wurde daher bewusst in Kauf genommen.

9.1.2 Vorüberlegungen zur Konstruktion der Fragenblöcke 2 bis 5

Nach dem ersten Fragenblock bewerteten die Teilnehmenden die persönliche Relevanz verschiedener Ziele des Klassensingens. Dazu erfolgte die Konstruktion mehrerer Fragenblöcke mit geschlossenen Items aus dem Katalog der möglichen Ziele, die sich in den vorangegangenen Arbeitsschritten ergaben. Hierfür wurden vorrangig Subkategorien berücksichtigt, die bei der Analyse der curricularen Vorgaben häufig als Codes zum Einsatz kamen (vgl. Tabelle 8.2). Die Zusammenstellung erfolgte auf der Basis inhaltlicher Überlegungen (z. B. Fragenblock 2: kurzfristig erreichbare Ziele von Klassensingen), jedoch nicht in strikter Anlehnung an das Kategoriensystem *Ziele von Klassensingen* (vgl. Abbildung 8.1). Die Gruppierung der Items erfolgte stattdessen dahingehend, ob sie kurz- oder langfristig erreichbare Ziele abbilden. Diese Unterteilung orientiert sich an praxisnahen Überlegungen und Entscheidungsprozessen von Lehrkräften im Schulalltag, die sowohl unmittelbar messbare Erfolge als auch langfristige Entwicklungsziele bei ihrer didaktischen Planung berücksichtigen müssen. Die langfristigen Ziele wurden anschließend noch entsprechend der Frage aufgeteilt, ob sie sich direkt auf das Singen beziehen, zumindest musikbezogen sind oder Wirkungseffekte anstreben.

Die einleitenden Formulierungen zu den Items jedes Fragenblocks fielen jeweils unterschiedlich aus. Dies erschien notwendig vor dem Hintergrund der inhaltlichen Grundlage für die jeweils vorgenommene Gruppierung. Alle Formulierungen betonen, dass die befragten Lehrkräfte auf der Basis eigener Erfahrungswerte antworten sollen (und damit auf ihr

⁷⁸ Diese Überlegungen orientierten sich am Konzept von „Eisbrecheritems“, die in ähnlicher Form bei Online-Tests in der Sozialforschung häufig zum Einsatz kommen (Moosbrugger & Kelava, 2020).

praktisches Wissen und ihre Überzeugungen zugreifen). So sollte der Rückgriff auf isoliertes Ausbildungswissen und eine Beantwortung im Sinne *sozialer Erwünschtheit* soweit möglich vermieden werden.

Als Rating-Verfahren wurde eine Relevanz-Einschätzung mittels einer sechsstufigen Likert-Skala gewählt (0 = trifft gar nicht zu; 1 = trifft weitgehend nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft weitgehend zu; 5 = trifft voll und ganz zu). Die Besonderheit einer sechsstufigen Likert-Skala ist, dass sie Zustimmung und Ablehnung differenzierter abbilden kann als die fünfstufige Skala und gleichzeitig durch eine fehlende neutrale Antwortmöglichkeit die Befragungsteilnehmer*innen zu einer klaren Positionierung zwingt.

9.1.3 Fragenblock 2: Kurzfristig erreichbare Ziele

Die Items in Fragenblock 2 wurden auf Basis der folgenden Überlegung zusammengestellt: Alle untersuchten curricularen Vorgaben sind am Paradigma des Kompetenzerwerbs ausgerichtet (vgl. Kapitel 7.2). Empirischen musikpädagogischen Arbeiten liegt in der Regel das Verständnis von Kompetenz von Weinert (2001; zsf. J. Hasselhorn & Knigge, 2018; Knigge, 2014a) zugrunde, welches impliziert, dass der Erwerb von Kompetenz das Ergebnis eines langfristigen Prozesses ist.⁷⁹ Zugleich wird davon ausgegangen, dass Musiklehrkräfte auch im Unterrichtsverlauf oder unmittelbar im Anschluss dessen Erfolg – im Sinne einer *Reflection-in-Action* (Schön, 1983) – evaluieren und ggf. ihr Handeln entsprechend anpassen. Jüngere Forschungsergebnisse speziell hinsichtlich des Klassensingens weisen in eine ähnliche Richtung (z. B. Puffer, 2022, 2021b). D. h., neben dem Verfolgen langfristiger, auf Kompetenzerwerb ausgerichteter Ziele, gibt es auch kurzfristige Unterrichtsziele, deren Erreichen beispielweise innerhalb einer Unterrichtsstunde oder eines Unterrichtsmoduls angestrebt wird.

Vor diesem Hintergrund wurden für den zweiten Fragenblock Items ausgewählt und hinsichtlich ihrer Formulierung angepasst, die (auch) als Kriterien für den Erfolg einzelner Unterrichtsstunden oder -phasen (im Sinne eines Anteils an einer Unterrichtsstunde) herangezogen werden können. Diese Items und ihr jeweiliger Bezug zum Kategoriensystem *Ziele von Klassensingen* finden sich in der nachfolgenden Tabelle 9.1.

⁷⁹ Alle zum Entstehungszeitpunkt dieser Arbeit vorhandenen musikpädagogischen Kompetenzmodelle (Ehninger, 2022; J. Hasselhorn, 2015; Jordan et al., 2012) postulieren diese langfristige Ausrichtung.

Tabelle 9.1: Items Fragenblock 2

Itemformulierung	Bezug zum Kategoriensystem <i>Ziele von Klassensingen</i>
„Eine Unterrichtseinheit im Klassensingen ist für mich dann erfolgreich, wenn... ...möglichst viele Schüler*innen das Lied rhythmisch korrekt singen können.“	originäre Ziele > vokale Fertigkeiten > rhythmisch metrisch sicheres Singen
...möglichst viele Schüler*innen die Töne des betreffenden Lieds korrekt singen können.“	originäre Ziele > vokale Fertigkeiten > tonal sicheres Singen
... möglichst viele Schüler*innen das Lied auf stimmlich gesunde Art und Weise singen können.“	originäre Ziele > vokale Fertigkeiten > sicherer Umgang mit der Stimme, allgemein
... möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied auf eine musikalisch / stilistisch angemessene Art und Weise singen können.“	originäre Ziele > vokale Fertigkeiten > musikalisch angemessene Gestaltung
...möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied mit bewusstem Ausdruckswillen gestalten.“	originäre Ziele > Wille und Vermögen individuellen Ausdrucks
... die Schüler*innen Spaß am Singen hatten.“	originäre Ziele > positive Emotionen bei praktischem Musizieren
...die Schüler*innen beim Singen ein positives Gemeinschaftserlebnis haben.“	derivative Ziele > musikalisches Selbstkonzept > Geborgenheit und Gruppenzugehörigkeit
...die Schüler*innen über das Singen die eigene Selbstwirksamkeit erfahren, z. B., indem sie merken, dass sie am Ende der Stunde etwas können, was zu Beginn noch nicht möglich war.“	derivative Ziele > musikalisches Selbstkonzept > Selbstwirksamkeit

9.1.4 Fragenblöcke 3 bis 5: Langfristig erreichbare Ziele

In den nachfolgenden Fragenblöcken 3 und 4 wurden Teilnehmer*innen eine Reihe von Aussagen zu langfristigen, potenziell erreichbaren musikbezogenen Zielen von Klassensingen präsentiert. In Fragenblock 3 finden sich Aussagen, die einen direkten Bezug zum Singen an sich aufweisen (vgl. Tabelle 9.2).

Fragenblock 4 (vgl. Tabelle 9.3) vereint Items, die musikbezogen sind, jedoch keinen unmittelbaren Fertigkeitenzuwachs in Bezug auf das Singen beschreiben. Anders als bei den beiden vorangegangenen Fragenblöcken stammen die Zielformulierungen nicht mehr vorrangig aus den *originären Zielen* von Klassensingen, sondern aus der Kategorie der *derivativen Ziele*. Das vorletzte Item („Schulleben“) bezieht sich eigentlich auf einen Zielbereich, der in den vorangegangenen Arbeitsschritten den *nicht-musikbezogenen Zielen* zugeordnet war (*Wirkung auf*

Schulleben). Es wurde dem Fragenblock 4 zugeordnet, da es stimmiger zu dessen einleitender Formulierung („Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“) passte.

Tabelle 9.2: Items Fragenblock 3

Itemformulierung	Bezug zum Kategoriensystem <i>Ziele von Klassensingen</i>
„Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...	originäre Ziele > vokale Fertigkeiten
...lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe signifikant verbessern.“	originäre Ziele > vokale Fertigkeiten
...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen signifikant verbessern.“	originäre Ziele > vokale Fertigkeiten
... ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6.“	originäre Ziele > vokale Fertigkeiten

Tabelle 9.3: Items Fragenblock 4

„Klassensingen ist besonders wichtig, weil...	Bezug zum Kategoriensystem <i>Ziele von Klassensingen</i>
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können.“	derivative Ziele > musikbezogene Fertigkeiten > Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen
...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können.“	derivative Ziele > musikbezogene Fertigkeiten > ästhetische Erfahrung
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erleben.“	originäre Ziele > grundlegende Singerfahrung > Teilhabe
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können.	derivative Ziele > musikalisches Selbstkonzept > Identitätsfindung
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen.	derivative Ziele > Enkulturation > Liedrepertoire
...dadurch das betreffende Liedgut und somit ein wichtiger Teil unserer Kultur gepflegt und weitergegeben wird.	derivative Ziele > Enkulturation
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen.	derivative Ziele > musikbezogene Fertigkeiten > differenzierte Hörfähigkeit
...Schüler*innen darüber ihre musikalische Ausdrucksfähigkeit schulen.	originäre Ziele > musikalische Ausdrucksfähigkeit
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann.	nicht-musikbezogene Ziele > Wirkung auf Schulleben
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können.	originäre Ziele > Freude an gemeinschaftlicher Klanggestaltung

In Fragenblock 5 (vgl. Tabelle 9.4) wurden Items gruppiert, die langfristig erreichbare, aber nicht musikbezogene Ziele von Klassensingen abbilden.

Tabelle 9.4: *Items Fragenblock 5*

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie auf der Basis Ihrer Berufserfahrung der Meinung sind, dass die folgenden Aussagen zutreffen.	Bezug zum Kategoriensystem <i>Ziele von Klassensingen</i>
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus.	nicht-musikbezogene Ziele > Wirkung auf soziale Bereiche > Entwicklung soz. Kompetenz
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus.	nicht-musikbezogene Ziele > Wirkung auf kognitive Bereiche > Entwicklung kogn. Kompetenz
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend.	derivative Ziele > musikalisches Selbstkonzept > Stärkung der Persönlichkeit
Klassensingen wirkt emotional regulierend.	derivative Ziele > musikalisches Selbstkonzept > emotionaler Ausgleich
Klassensingen schult die Kreativität.	nicht-musikbezogene Ziele > Wirkung auf kognitive Bereiche > Entwicklung kreativer Potenziale

9.1.5 Fragenblock 6: Selbsteinschätzung

Den vorangegangenen Fragenblöcken zu Zielen von Klassensingen folgte in der ersten Version des Fragebogens ein Set an vier Fragen zur Selbsteinschätzung der eigenen Fertigkeiten beim Anleiten von Klassensingen. Diese explorative Abfrage stand in keinem direkten Zusammenhang zu den in Kapitel 5 vorgestellten Forschungsfragen. Nach Auswertung der Pilotierung wurde deutlich, dass diese Items keinen substanziellen Erkenntnisgewinn für die Kernfragestellungen der Studie lieferten, weshalb dieser Fragenblock in der Endfassung des Fragebogens nicht berücksichtigt wurde.

9.1.6 Demographische Angaben

Die insgesamt sechs Fragenblöcke wurden anschließend durch die Erhebung einer Reihe von demographischen Informationen ergänzt. Diese stehen vorrangig in Zusammenhang mit der Beantwortung der Forschungsfragen 6 bis 9. Im Sinne einer besseren Übersichtlichkeit werden die betreffenden Fragen nachfolgend tabellarisch abgebildet (Tabelle 9.5).

Tabelle 9.5: Demographische Angaben

Itemcode	Itemformulierung	Itemformat
DE09	Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?	single-choice
DE10	Welchen Lehramtsabschluss haben Sie erworben?	multiple-choice
DE11	An welcher/n Hochschule/n / lehrerbildenden Einrichtung/en haben Sie Ihren Abschluss erworben?	Freitextfeld
DE12	In welchem Jahr haben Sie Ihr Studium abgeschlossen?	Zahlenfeld
DE13	Wie viele Jahre (einschließlich Vorbereitungsdienst) werden Sie am Ende dieses Schuljahrs insgesamt unterrichtet haben?	Zahlenfeld
DE14	In welcher beruflichen Position beschäftigen Sie sich derzeit mit Musikunterricht oder haben sich in der Vergangenheit mit Musikunterricht beschäftigt (Mehrfachnennungen möglich)?	multiple-choice
DE15	Leiten Sie an Ihrer Schule aktuell einen Schulchor?	Ja/Nein
DE15a	Wenn Nein: Haben Sie in der Vergangenheit über mehrere Jahre einen Schulchor geleitet?	Ja/Nein
DE16	An welcher Schulart unterrichten Sie aktuell das Fach Musik oder haben es am längsten unterrichtet?	single-choice
DE17	In welchem Bundesland unterrichten Sie aktuell?	single-choice

9.1.7 Künstlerische Identität und berufsbezogener Enthusiasmus

Der Fragebogen wurde mit einer Reihe von Items abgeschlossen, die verschiedene Aspekte der Eigenwahrnehmung von domänenspezifischem Selbstkonzept und berufsbezogenem Enthusiasmus als unabhängige Variablen messen. Die ersten beiden Items bezogen sich auf die Rolle des Singens in Bezug auf das künstlerische Selbstverständnis der befragten Musiklehrkräfte. Diese stehen in unmittelbarem Zusammenhang zu Forschungsfrage 9. Das zweite Set bestehend aus insgesamt 6 Items sollte den allgemeinen Enthusiasmus für das Fach Musik erheben. Dazu wurden Items aus der Kurzskala *Enthusiasmus für Mathematik*, die im Rahmen der COACTIV-Studie (Kunter et al., 2011) zum Einsatz kam, adaptiert und durch weitere Items ergänzt.

Tabelle 9.6: *Itemgruppe berufsbezogener Enthusiasmus*

Itemcode	Itemformulierung	Itemformat
EZ18a	Während meines Musikstudiums war mir meine Gesangsausbildung sehr wichtig.	Rating (sechsstufig Likert-skaliert)
EZ18b	Aktuell würde ich Singen / Gesang als zentralen Aspekt meiner künstlerischen Identität außerhalb der Schule bezeichnen.	Rating (sechsstufig Likert-skaliert)
EZ 19a	Ich finde die Auseinandersetzung mit Musik in ihren unterschiedlichen Facetten bereichernd und versuche, das den Schüler*innen auch zu vermitteln.	Rating (sechsstufig Likert-skaliert)
EZ 19b	Ich versuche im Unterricht, die Schüler*innen für das Schulfach Musik zu begeistern.	Rating (sechsstufig Likert-skaliert)
EZ 19c	Ich bin selbst immer noch vom Schulfach Musik begeistert.	Rating (sechsstufig Likert-skaliert)
EZ 19d	Meine Begeisterung für das Fach Musik habe ich im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit verloren.	Rating (sechsstufig Likert-skaliert); invers codiert
EZ 19e	Ich empfinde Freude, wenn ich über methodisch-didaktische Fragen des Fachs Musik reden kann.	Rating (sechsstufig Likert-skaliert)
EZ 19f	Ich empfinde Freude, wenn ich über Inhalte des Fachs Musik reden kann.	Rating (sechsstufig Likert-skaliert)

9.2 Pilotierung des Erhebungsinstruments

Der so erstellte Fragebogen wurde anschließend auf der Plattform LimeSurvey⁸⁰ implementiert und im Mai 2023 mit einer Gruppe von 21 Lehrkräften pilotiert. Diese konnten aus dem Freundes- und Kolleg*innenkreis des Verfassers gewonnen werden. Sieben dieser Lehrkräfte waren weiblich (33 %), das durchschnittliche Dienstalter der Teilnehmer*innen lag bei $M = 19,76$ Jahre (*Min*: 3 Jahre; *Max*: 39 Jahre). 17 Lehrkräfte (81 %) unterrichten oder unterrichteten am Gymnasium, zwölf waren in teils unterschiedlicher Form in der Lehrkräfteausbildung tätig. Alle 21 Teilnehmer*innen der Pilotierung bearbeiteten den Fragebogen vollständig und gaben dem Verfasser zudem persönlich oder per E-Mail Feedback.

Im Anschluss an die Auswertung der Pilotierungsdaten wurden die folgenden Modifikationen am Fragebogen vorgenommen:

⁸⁰ www.limesurvey.org

- Auf der Basis des Teilnehmer*innenfeedbacks⁸¹ und des allgemeinen Ratingverhaltens⁸² wurde für die Haupterhebung keine sechsstufige, sondern eine fünfstufige Likert-Skalierung gewählt (0 = Trifft gar nicht zu.; 1 = Trifft eher nicht zu; 2 = Teils, teils.; 3 = Trifft eher zu.; 4 = Trifft völlig zu).
- Die Beantwortung des zweiten offenen Items wurde den Teilnehmer*innen der Haupterhebung in Form eines Entscheidungsbaums freigestellt. Nach der Beantwortung des ersten Items wurden die Lehrkräfte gefragt, ob es Herausforderungen gäbe, denen sie beim Singen mit den Jahrgangsstufen 5 und 6 regelmäßig begegnen (vgl. Item UP02, Anhang C2). Falls Lehrkräfte diese Frage mit „Ja“ beantworteten, wurden sie weitergeleitet zu folgender Fragestellung: „Wenn ja: Beschreiben Sie bitte die drei vordringlichsten Gründe, weswegen Sie nicht auf die Art und Weise mit 5. und 6. Klassen singen können, wie es Ihnen eigentlich wichtig wäre. Auch hier können Sie gerne Schlagworte oder Stichpunkte verwenden.“ Bei diesem Item war es ebenfalls möglich, drei Freitextfelder für Antworten zu nutzen.⁸³ Allerdings handelte es sich hierbei nicht um ein verpflichtendes Item, so dass die Befragten nicht alle Freitextfelder füllen mussten.
- Wie in Kapitel 9.1.1 bereits erwähnt, wurde das Item zur Häufigkeit des Singens im Vergleich zu den Lehrplanvorgaben gestrichen. Dass viele der zum Erhebungszeitpunkt gültigen curricularen Vorgaben keine konkreten Angaben zur Frequenz von Klassensingen machen, war bereits bei der initialen Fragebogenerstellung in die Überlegungen mit einbezogen worden. Dennoch wurde dieses Item in der Hoffnung erstellt, hiermit zumindest einen groben Richtwert zu erzielen. Die Rückmeldung einiger Teilnehmer*innen der Pilotierung, dass es schwierig gewesen sei, hierzu konkrete Angaben zu machen, führte schlussendlich jedoch dazu, dass dieses Item verworfen wurde.
- Bei den acht Items von Fragenblock 2 (kurzfristig erreichbare Ziele von Klassensingen) hatten sich bei der Pilotierung durchweg hohe Ratings ergeben ($M = 3,71 \leq x \leq M = 4,52$; Max.:

⁸¹ So hatten einige Teilnehmer*innen moniert, dass sie bei manchen Fragen eine neutrale Antwortmöglichkeit bevorzugt hätten und so zu einer Wertung genötigt wurden, die eigentlich nicht der Realität entsprach.

⁸² Von insgesamt 672 vergebenen Ratings entfielen nur 88 (13 %) auf die drei Optionen, mit denen fehlende Zustimmung zum Ausdruck gebracht wird („trifft gar nicht zu“, „trifft weitgehend nicht zu“, „trifft eher nicht zu“). Die beiden Optionen, die die höchste Zustimmung abbilden („trifft weitgehend zu“, „trifft voll und ganz zu“), wurden insgesamt 437-mal gewählt (65 %). Neben einer grundsätzlichen Zustimmungstendenz zeigt dieses Ergebnis, dass die differenzierten Antwortmöglichkeiten, die eine sechsstufige Likert-Skala bietet, in der Pilotierung nicht genutzt wurden.

⁸³ Dieses Item UP03 stand allerdings nicht in unmittelbarem Zusammenhang zu einer der in Kapitel 5 formulierten Forschungsfragen. Die Auswertung erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt.

5). Dieses Ergebnis kommt nicht überraschend, da es sich bei allen Items um häufig in der Fachliteratur und den curricularen Vorgaben genannte Ziele handelt. Allerdings erfüllte die Itemgruppe in dieser Form die erhoffte Funktion nur bedingt. Deswegen wurde bei der Haupterhebung ein modifiziertes Verfahren angewandt. Statt Ratings über Likert-skalierte Antwortmöglichkeiten wurden die Teilnehmer*innen der Haupterhebung aufgefordert, die acht Aussagen in eine Reihenfolge zu bringen, beginnend mit dem Ziel mit der höchsten persönlichen Priorität. Damit wurde die ursprüngliche Intervallskalierung der gewonnenen Daten zugunsten einer Ordinalskalierung aufgegeben.

- Frageblock 3 wurde durch zwei Items⁸⁴ ergänzt (OZ054 und OZ055 in der Endfassung, vgl. Anhang C2), die im Fragebogen bislang fehlende Ziele von Klassensingen abbildeten („auswendig Singen“ und „nach Notationsvorlage Singen“).
- Innerhalb von Fragenblock 4 gab es eine Reihe von Anpassungen und Ergänzungen: Das ursprünglich sechste Item wurde aus inhaltlichen Gründen in zwei separate Items geteilt (vgl. Items ZK0606 und ZK0607, Anhang C2). Das ursprünglich achte Item dieses Blocks („Ausdrucksfähigkeit“) wurde mit einer veränderten inhaltlichen Schwerpunktsetzung umformuliert (vgl. Item ZK0609, Anhang C2). Außerdem kamen auch hier zwei neu formulierte Items hinzu (ZK0610 und ZK0613, Anhang C2), die ebenfalls bislang nicht im Fragebogen vorhandene Ziele von Klassensingen ergänzten („kreativer und experimenteller Stimmeinsatz“ sowie „Schulung ästhetischer Urteilsfähigkeit“).
- Die ursprünglich erhobenen Variablen in Bezug auf demographische Angaben wurden an folgenden Stellen reduziert: Das ursprüngliche Item DE11 (Studienort) wurde entfernt, da es mit keiner der Forschungsfragen in Zusammenhang stand. Das ursprüngliche Item DE12 (Jahr des Studienabschlusses) wurde ebenfalls entfernt, da es im Vergleich zum nachfolgenden Item keinen entscheidenden Informationszugewinn bot. Auch die Items 15 bzw. 15a wurden nicht in den finalen Fragebogen übernommen. Hier lag der Grund darin, dass sie in der vorliegenden Form als zusätzliche unabhängige Variable keine ausreichende Aussagekraft boten.

⁸⁴ Diese beiden Items stellen streng genommen keine eindeutigen *originären Ziele von Klassensingen* dar, sondern befinden sich inhaltlich jeweils in einem Überschneidungsbereich mit den Kategorien *Enkulturation* [OZ054] und *musikbezogene Fertigkeiten* [OZ055]. Die Einordnung der Items in die jeweiligen Itemgruppen an dieser Stelle folgte einer forschungsorganisatorischen Pragmatik, entsprechende inhaltliche Unschärfen wurden in Kauf genommen.

- Das ursprüngliche Item DE17 wurde um die Option ergänzt, neben deutschen Bundesländern auch ein anderes Land zu wählen (vgl. DE14, Anhang C2).
- Die Itemgruppe DE19a bis DE19f wies im Rahmen der Pilotierung keine zufriedenstellenden Reliabilitätswerte auf und wurde aus diesem Grund nicht in die Haupterhebung übernommen.⁸⁵
- Die Formulierungen der ursprünglichen Items DE18a und DE18b wurden vereinfacht und durch ein weiteres Item zum Aspekt Chorleitung ergänzt (vgl. DE13, Anhang C2).

9.3 Minimierung von Antwortverzerrungen

Schnell et al. (2023) sprechen im Kontext von Befragungen eine Reihe von potenziellen methodischen Problemen in Form von Antwortverzerrungen an. Einige dieser Verzerrungen weisen auch eine mögliche Relevanz für die vorliegende Erhebung auf. Mit den folgenden Maßnahmen wurde versucht, den Einfluss dieser *Response-Errors* zu reduzieren.

Viele der in den Fragenblöcken 2 bis 5 angeführten Ziele von Klassensingen werden seit längerer Zeit im Fachdiskurs verhandelt und finden sich in vielen der untersuchten curricularen Vorgaben. Deswegen ist es grundsätzlich erwartungskonform, wenn die Relevanz dieser Ziele jeweils überdurchschnittlich ausfällt (in der Pilotierung $M > 2,5$). Die Ergebnisse der Pilotierung bestätigten diese Vermutung durchweg ($M = 2,62 \leq x \leq M = 4,52$; Max.: 5). Hierbei ist es grundsätzlich denkbar, dass auch Effekte wie *Zustimmungstendenz* und *Soziale Erwünschtheit* eine Rolle bei der Beantwortung spielen könnten (vgl. Schnell et al., 2023, S. 325). Der Sachverhalt der *Zustimmungstendenz* beschreibt den Umstand, dass Teilnehmer*innen einer Befragung dazu tendieren, aus Ökonomiegründen vorrangig zustimmende Antwortoptionen zu wählen. *Soziale Erwünschtheit* (hier speziell: *kulturelle soziale Erwünschtheit*) kann sich in einem Antwortverhalten zeigen, bei dem entgegen eigener Überzeugung Optionen gewählt werden von denen angenommen wird, sie würden von den Befragungsdurchführenden als erstrebenswert erachtet.

Beide Effekte können an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden. Um die Bedeutung möglicher Verzerrungen dieser Art zu minimieren, wurde für die Beantwortung von Forschungsfrage 5 als Signifikanztest ein *Einstichproben t-Test* gegen das empirische Mittel und

⁸⁵ Eine wissenschaftlich abgesicherte Neuentwicklung einer Skala zum berufsbezogenen Enthusiasmus von Musiklehrkräften wäre außerhalb der Möglichkeiten dieses Forschungsprojekts gelegen. Die Übernahme eines bereits bestehenden Inventars wie dem von Hofbauer (2017) wurde geprüft, wäre allerdings auch nicht ohne Modifikationen möglich gewesen.

nicht gegen das theoretische Mittel gewählt. Das empirische Mittel ist das arithmetische Mittel aller beim jeweiligen Item abgegebenen Werte, das theoretische Mittel der Median der möglichen Antwortoptionen (bei einer fünfstufigen Likert-Skalierung, die von 0-4 codiert wird, wäre der Median der Wert $Mdn = 2$).

Die Bedeutung von *Positionseffekten* auf die vorliegende Erhebung wurde durch die folgenden beiden Maßnahmen reduziert: Um den Einfluss der Items mit Zielformulierungen aus Fachliteratur und curricularen Vorgaben auf das Antwortverhalten zu Forschungsfrage 10 auszuschließen, wurde dieses Item (Item UP01, Anhang C2) zu Beginn des Fragebogens platziert. Außerdem wurde die Abfolge der Items in den Fragenblöcken 2 bis 5 randomisiert, so dass die Teilnehmer*innen diese in variabler Abfolge präsentiert bekamen.

9.4 Durchführung der Haupterhebung und Datenaufbereitung

Für die Haupterhebung erfolgte die Implementierung des in Kapitel 9.1 vorgestellten und im Rahmen des Pilotierungsvorgangs überarbeiteten Fragebogens ebenfalls mit LimeSurvey. Hierfür wurden die o. a. Fragenblöcke wie folgt umbenannt:

Tabelle 9.7: *Item- und Itemgruppencodes*

Fragenblock-Nummer	Itemgruppen-Code	Itemcodes
Fragenblock 1	-	UP01-UP03
Fragenblock 2	EK04	EK041-EK048
Fragenblock 3	OZ05	OZ051-OZ055
Fragenblock 4	DZ06	DZ0601-DZ0613
Fragenblock 5	AZ07	AZ071-AZ075
Demographische Angaben	-	DE08-DE14

Die Buchstabenkombination zu Beginn der jeweiligen Items bzw. Itemgruppen leiten sich wie folgt ab: UP = individuelle Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte; EK = Erfolgskriterien von Klassensingen; OZ = ooriginäre Ziele von Klassensingen; DZ = derivative Ziele von Klassensingen; AZ = außermusikalische Ziele von Klassensingen. Diese Bezeichnungen dienen primär der internen Organisation der Items, weswegen kleine Unschärfen in der Betitelung speziell einzelner Items in Kauf genommen wurden.

Die Lehrkräftebefragung wurde im Zeitraum vom 31.10.-14.12.2023 durchgeführt.

9.4.1 Aufbereitung der Daten

Nach Beendigung der Haupterhebung erfolgte der Export des vollständigen Datensatzes zunächst in Form einer Exceldatei. Diese wurde anschließend in zwei Dateien aufgeteilt: Die erste Datei enthielt nur die Freitextantworten sowie die Teilnehmer*innen-ID t (Items UP01-03, vgl. Anhang G). Dieser Datensatz wurde durch die Freitextantworten der Pilotierungsteilnehmer*innen ergänzt.

Die zweite Datei enthielt alle quantitativen Items sowie ebenfalls die Teilnehmer-IDs (EK04-DE14, vgl. Anhang G). Anschließend wurden die erhobenen Daten für die Auswertung folgendermaßen recodiert:

- LimeSurvey gibt für das Item EK04 pro Untersuchungsteilnehmer*in jeweils die gewählte Rangabfolge aus. Um dies in einen numerischen Wert zu überführen, wurde für jede der acht Aussagen eine eigene Spalte angelegt. Pro Teilnehmer*in wurde den Aussagen dann jeweils ein numerischer Wert zugewiesen. Die Aussage, die in der Rangfolge als am bedeutungsvollsten eingeschätzt wurde, erhielt den Score 7, die nächste den Score 6 usw. Die Aussage mit der geringsten gefühlten Relevanz erhielt den Score 0. Diese Übertragung erfolgte händisch.
- Die Likert-skalierten Items der Item-Gruppen OZ05, FU06, FU07 und DE13 wurden folgendermaßen in numerische Werte umcodiert: „Trifft gar nicht zu“ = 0, „Trifft eher nicht zu“ = 1, ..., „Trifft völlig zu“ = 4. Invers codierte Items, die einer Recodierung bedurften, gab es bei dem in der Haupterhebung eingesetzten Fragebogen nicht.
- Die kategorialen Antwortmöglichkeiten der Items DE08, DE09, DE11, DE12, DE14 wurden mittels eindeutiger Zahlencodierungen umcodiert (vgl. ausführliche Darstellung in Anhang C).
- Für die Unterscheidung „Spezialisten“ und „Generalisten“ (vgl. Kapitel 4.3 bzw. 5.3.1) wurde eine zusätzliche eigene Spalte geschaffen, bei der die „Spezialisten“ mit „1“, die „Generalisten“ mit „2“ codiert wurden.

Anschließend wurde der in dieser Form modifizierte Datensatz als CSV-Datei exportiert. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte anschließend mittels der Statistiksoftware *R* (R Core Team, 2023). Der dabei verwendete Code kann über einen im Anhang befindlichen Link heruntergeladen und eingesehen werden (vgl. Anhang G).

9.4.2 Stichprobenakquise

Die Stichprobenakquise für die Haupterhebung erfolgte über persönliche Netzwerke sowie Verbands- und Arbeitsgruppen-Newsletter (VBS, VDS Niedersachsen, LAG Jazz an Schulen Bayern) und Social-Media-Kanäle (z. B. Facebook-Seite des BMU). Vor allem gegen Ende des Erhebungszeitraums wurden Lehrkräfte vom Autor persönlich angesprochen, um eine ausreichende Anzahl an Real- und Mittelschullehrkräften zur Teilnahme zu bewegen. Entsprechend liegt eine sogenannte *Gelegenheitsstichprobe* vor. Das bedeutet, dass auf Versuchspersonen zurückgegriffen wurde, die sich vergleichsweise leicht und informell über entsprechende Teilnahmeaufrufe akquirieren ließen.

Die Verwendung einer Gelegenheitsstichprobe ist mit einer Reihe von Einschränkungen in Bezug auf die Aussagekraft der Ergebnisse verbunden. Für die vorliegende Untersuchung erscheint der Aspekt der *Selbstselektion* von besonderer Bedeutung (Döring & Bortz, 2016). Damit wird der Sachverhalt umschrieben, dass sich bei entsprechenden Teilaufrufen in der Regel vor allem besonders motivierte Personen freiwillig zur Teilnahme bereit erklären. Im vorliegenden Fall wird davon ausgegangen, dass dem Teilnahmeaufruf in den o. g. Medien besonders diejenigen Personen folgen, die ein positives Verhältnis zum Klassensingen haben. Einige freiwillige Rückmeldungen der Teilnehmer*innen scheinen diese Vermutung zu bestätigen. So konnten diese am Ende des Fragebogens bei Bedarf noch Kommentare zur Studie hinterlassen. Neben rein technischen Anmerkungen und eher allgemeinen Stellungnahmen zur aktuellen Arbeitssituation von Musiklehrkräften (vor allem in Bezug auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie) fanden sich dort vorrangig persönliche Einschätzungen wie die folgenden exemplarisch ausgewählten:

- „Sehr sinnvolle Arbeit, da das Klassensingen wirklich ein zentraler, wenn nicht der wichtigste Bestandteil unserer Arbeit ist.“ (Gymnasiallehrkraft, weiblich, Bayern, 20 Dienstjahre)
- „Ich schätze es sehr, dass Sie dieses Thema in Ihrer Arbeit behandeln. Ich halte Singen im Unterricht für äußerst wichtig und es muss unbedingt gepflegt werden.“ (Gymnasiallehrkraft, weiblich, Bayern, 20 Dienstjahre)

Dass aber auch ein umgekehrter Effekt vorzuliegen scheint, legen die folgenden Äußerungen⁸⁶ nahe:

⁸⁶ Die beiden nachfolgenden Anmerkungen stammen beide nicht aus den Kommentarfeldern der Umfrage, sondern aus privaten Mails an den Autor.

- „[Beim Ausfüllen des Fragebogens] wurden mir einige Dinge bewusst, die ich mir so im Alltag nicht direkt eingestehen würde. ... Sehr spannend. Schade, dass der Berufsalltag so viel von der ursprünglichen Motivation für das Fach schluckt. ... Ich hoffe, dass ich dich mit meinen Antworten nicht schocke.“ (Gymnasiallehrkraft, weiblich, Bayern, 16 Dienstjahre)
- „Der Grund weshalb Mittelschullehrkräfte hier schwer zu erreichen sind, ist vermutlich der, dass Singen an der Mittelschule selten mit Erfolgserlebnissen verknüpft wird. Während es durchaus einige Kinder gibt, die unglaublich gerne singen, stößt man damit bei vielen Schülerinnen und Schülern auf eine große Abwehrhaltung.“ (Mittelschullehrkraft, männlich, Bayern, 13 Dienstjahre)

Zusammenfassend wird davon ausgegangen, dass die Bearbeitungen des Fragebogens von einem gewissen Enthusiasmus-Bias geprägt sind – also eher Lehrkräfte dem Aufruf zur Teilnahme gefolgt sind, die dem Klassensingen hohe Bedeutung beimessen.

9.4.3 Zusammensetzung der Stichprobe

Insgesamt haben an der Lehrkräftebefragung 222 Personen teilgenommen.⁸⁷ 204 davon stammen aus dem o. g. Haupterhebungszeitraum. Hinzu kommen 18 Datensätze aus der Pilotierung. Drei Personen, die bereits an der Pilotierung mitgewirkt, hatten sich bereit erklärt, den geänderten Fragebogen der Haupterhebung erneut auszufüllen.⁸⁸ Fünf weitere Teilnehmer*innen der Pilotierung wurden vom Autor persönlich kontaktiert und deren ursprüngliche Daten in diesem Zusammenhang aktualisiert. Dies betraf insbesondere den Wechsel von einer sechsstufigen auf eine fünfstufige Likert-Skalierung bei den Antwortmöglichkeiten von der Pilotierung auf die Haupterhebung. Diese Teilnehmer*innen wurden gebeten, ihre Einschätzungen im Rahmen des neuen Antwortrasters erneut zu vergeben. 13 Personen, die an der Pilotierung mitgewirkt haben, standen für eine Aktualisierung der Daten aus unterschiedlichen Gründen nicht zur Verfügung. Von diesen wurden die Freitextantworten verwendet.

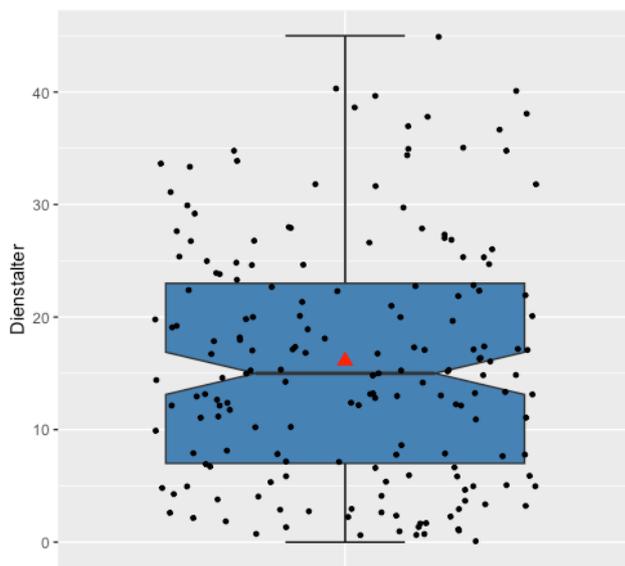
Von den 204 Teilnehmer*innen an der Haupterhebung haben 176 (86 %) den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Von den verbleibenden 28 Teilnehmer*innen liegen Antworten für die erste Fragengruppe (Freitextfelder) vor. Fragebogenabbrüche erfolgten meist nach dem

⁸⁷ Hier wurden – soweit möglich – auch die Daten aus der Pilotierung einbezogen. Da einige der Items in der Endfassung des Fragebogens neu oder umformuliert waren, war eine simple Übertragung der Pilotierungsdaten jedoch nur teilweise möglich.

⁸⁸ Insgesamt hatten an der Pilotierung 21 Personen mitgewirkt. Die drei Pilotierungsteilnehmer, die auch an der Haupterhebung teilgenommen hatten, wurden nicht gezählt, wodurch sich die Zahl von 18 Pilotierungsteilnehmer*innen ergibt.

Ausfüllen der Freitextantworten und vor der Itemgruppe EK04. Der Umgang mit fehlenden Werten war in diesem Fall jedoch unproblematisch: Dadurch, dass die Freitextantworten zu Beginn des Fragebogens positioniert wurden, konnten diese in die qualitative Auswertung mit einbezogen werden.⁸⁹ Angefangene, aber abgebrochene Bearbeitungen der nachfolgenden Items hingegen wurden nicht quantitativ ausgewertet. Da die demographischen Angaben am Ende des Fragebogens platziert waren, beziehen sich die folgenden Angaben zur Zusammensetzung der Stichprobe nur auf die Daten der 181 vollständig ausgefüllten Fragebögen.⁹⁰

Abbildung 9.1: Dienstalter der befragten Lehrkräfte in Jahren



Bem: Der Median wird bei dieser Darstellung durch die Einkerbung hervorgehoben. Das arithmetische Mittel ist durch das rote Dreieck gekennzeichnet. Die Verteilung der einzelnen Datenpunkte entlang der x-Achse erfolgt randomisiert.

Von den 181 vollständig ausgefüllten Fragebögen stammen 90 von weiblichen Lehrkräften (49,72 %). Die Option „divers“ wurde nicht gewählt. Das durchschnittliche Dienstalter der Teilnehmer*innen liegt bei $M = 16,11$ Jahren bei einer Spannweite von 45 Jahren (vgl. Abbildung

⁸⁹ Dies ist deswegen unproblematisch, weil die demographischen Angaben zur Stichprobe zwar für die Auswertung der statistischen Anteile der Erhebung von Relevanz sind, bei der inhaltsanalytischen Auswertung jedoch nicht mit einbezogen werden.

⁹⁰ Zusammensetzung: 176 vollständig ausgefüllte Fragebögen aus der Haupterhebung plus 5 weitere Übertragungen aus der Pilotierung nach telefonischer Rücksprache.

9.1). Die Verteilung der Teilnehmer*innen auf die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge kann Tabelle 9.8 entnommen werden.⁹¹

Tabelle 9.8: Verteilung der Studienteilnehmer*innen auf Lehramtsstudiengänge Musik

Welchen Lehramtsabschluss haben Sie erworben oder streben Sie an?	<i>n</i>	%
Musik als Didaktikfach (z.B. für GS, HS, OS, RS, o.ä.)	11	6,08
Musik als Unterrichtsfach (als Hauptfach oder eines von zwei Hauptfächern; für GS, HS, OS, RS, o.ä.)	47	25,97
Lehramt Musik für Gymnasium	118	65,19
Anderes Lehramt	3	1,66
Ich habe keinen Lehramtsabschluss	2	1,10

Bem.: *N* = 181. Bei Doppelnennungen wurde der Abschluss berücksichtigt, der sich mit der Angabe bei Item DE12 deckt.

Von den 181 Teilnehmer*innen gaben 55 an, aktuell oder zu einem früheren Zeitpunkt in der Ausbildung von Musiklehrkräften tätig gewesen zu sein (30,39 %). Die Verteilung der Studienteilnehmer*innen nach Schultypen kann Tabelle 9.9 entnommen werden. Wie schon beim gewählten Studienfach sind gymnasiale Musiklehrkräfte auch hier überrepräsentiert. Zusätzlich zur Verteilung auf die Schultypen wird in dieser Tabelle auch abgebildet, wie viele Teilnehmer*innen „Spezialisten“ sind (also systemisch bedingt nur das Fach Musik oder noch ein weiteres Fach unterrichten⁹²). „Generalisten“ hingegen sind Lehrkräfte, die neben dem Fach Musik noch die Lehrbefähigung für mindestens drei andere Fächer haben (hier: Grundschule, Haupt- oder Mittelschule und Förderschule). Diese Unterscheidung ist notwendig für die Beantwortung von Forschungsfrage F8b (vgl. Kapitel 5.3.1).

Die abschließend erhobene demographische Angabe bezog sich auf die Herkunft der Studienteilnehmer*innen. Es entfielen 157 Nennungen auf Bayern (86,74 %), zwölf auf Niedersachsen (6,63 %), drei auf Österreich (1,66 %) je zwei auf Hessen, Sachsen und Schleswig-Holstein

⁹¹ Der hohe Anteil an Teilnehmer*innen mit einem Abschluss „Lehramt Musik an Gymnasien“ erklärt sich über die Zusammensetzung des beruflichen Netzwerks des Autors, aber auch der Mitgliederstruktur der beiden Berufsverbände VBS und VDS Niedersachsen. Verstärkte Bemühungen des Verfassers, explizit auch nicht-gymnasiale Musiklehrkräfte zur Teilnahme zu motivieren, führten nur zu jeweils wenigen einzelnen zusätzlichen Fragebögen.

⁹² Dies betrifft vornehmlich Lehrkräfte mit dem Unterrichtsfach Musik, die an Gymnasien und Realschulen im Freistaat Bayern sowie an vergleichbaren Schulformen (etwa Gesamtschulen und Oberschulen) in anderen Bundesländern tätig sind. Nicht in diese Differenzierung einbezogen wurde der Sachverhalt, ob die „Spezialisten“ noch ein Drittfach unterrichten.

(je 1,10 %) sowie je eine auf Berlin, Saarland und Thüringen (je 0,55 %). Damit ist die Stichprobe trotz der erfreulichen Größe hinsichtlich ihrer Zusammensetzung von einem doppelten Bias geprägt: Eine jeweils überproportional große Gruppe an Teilnehmer*innen stammt aus Bayern und bzw. oder unterrichtet an einem Gymnasium.

Tabelle 9.9: Verteilung der Studienteilnehmer*innen auf Schularten

An welcher Schulart unterrichten Sie aktuell das Fach Musik oder haben es am längsten unterrichtet?	<i>n</i>	%
Grundschule	21	11,60
Haupt- oder Mittelschule	14	7,73
Realschule	24	13,26
Oberschule	2	1,10
Stadtteilschule ⁹³	0	0
Gymnasium	113	62,43
Gemeinschaftsschule	3	1,66
Hochschule	2	1,10
Förderschule	1	0,55
Instrumentalunterricht	1	0,55
„Spezialisten“	145	80,11
„Generalisten“	36 ⁹⁴	19,89

Bem.: *N* = 181

9.5 Psychometrische Güte der geschlossenen Fragebogenitems

An empirische Erhebungen werden eine Reihe von Qualitätsanforderungen gestellt. Häufig findet sich in der Fachliteratur dazu die Trias *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*. Daneben gibt es für Test- und Fragebogenerhebungen noch eine Reihe von *Nebengütekriterien* (Bühner, 2021), auf die an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen werden soll. Im Folgenden werden die Maßnahmen dargestellt, mit denen versucht wurde, den drei oben genannten Gütekriterien gerecht zu werden.

9.5.1 Objektivität

Mit Objektivität wird beschrieben, in welchem Maße ein Erhebungsverfahren unabhängig von der oder den untersuchenden Personen ist. Dabei wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden (Bühner, 2021, S. 568).

⁹³ Stadtteilschulen gibt es im Bundesland Hamburg. In ihnen werden Haupt-, Real- und Gesamtschulen gebündelt.

⁹⁴ 23 „Generalisten“ (64 %) sind weiblich (vgl. hierzu Kapitel 11.1.3).

Die unterschiedlichen Aspekte von Objektivität wurden durch folgende Maßnahmen gewährleistet:

- Alle Lehrkräfte konnten unter gleichen Bedingungen an der Onlinebefragung teilnehmen. Die Instruktionen wurden während des Befragungszeitraums nicht geändert, es gab keine Zeitbeschränkungen und keine zusätzlichen Hilfestellungen bei etwaigen Unklarheiten. Durch die Durchführung als Onlinebefragung können etwaige Verzerrungen durch die befragende Person weitgehend ausgeschlossen werden.
- Auswertungsobjektivität ist v.a. bei geschlossenen Items gegeben. Für die offenen Items gelten die in Kapitel 6.4 dokumentierten Gütekriterien qualitativer Forschung.
- Für die Einordnung der ermittelten statistischen Werte wurden einschlägige Quellen als Referenz verwendet (z. B. Cohen, 1988; Field et al., 2012). Diese sind detailliert in den folgenden Kapiteln dargestellt.

9.5.2 Reliabilität

Bei der Gruppierung der Items stand nicht die Operationalisierung psychologischer Konstrukte im Vordergrund, sondern die theoriebasierte Organisation von Zielvorstellungen zum Klassensingen, die aus Fachliteratur und curricularen Vorgaben extrahiert wurden. Dennoch werden im Folgenden Reliabilitätswerte zur Messgenauigkeit des Erhebungsinstruments angegeben, da sich einige der statistischen Berechnungen auf Kennwerte dieser Itemgruppierungen beziehen.

Für die Itemgruppe DZ06 werden neben den Werten für die gesamte Skala zudem noch zwei Subskalen gebildet. Hintergrund hierfür ist der Umstand, dass eine hohe Itemzahl (>9) zu einer Verzerrung des Werts von Cronbachs Alpha führen kann. Field empfiehlt daher die Bildung von Subskalen, wo dies möglich und plausibel ist und die Berechnung der Werte für diese Subskalen (Field et al., 2012, S. 799). Entsprechend wurden zwei Sets an Items jeweils in die Subskalen DZ06a und DZ06b zusammengefasst (s. Tabelle 9.10). Diese Einteilung erfolgt theoriebasiert und orientiert sich an der in der Musikpädagogik gängigen Unterscheidung⁹⁵ von Objekt- und Subjektorientierung⁹⁶ (W. Jank, 2021).

⁹⁵ Während diese Unterscheidung gerade in Hinblick auf Konzeptionen im musikpädagogischen Diskurs durchaus auch kritisch gewürdigt wird (Schatt, 2021), erscheint sie hier als – wenn auch etwas grobes – Unterscheidungskriterium auf Itemebene angemessen.

⁹⁶ Jank (2021) führt zudem noch eine dritte Kategorie ein, welche die starre Dichotomie aufzubrechen versucht: „Im Spannungsfeld zwischen Objekt- und Subjektorientierung“ (S. 42), die hier aber nicht berücksichtigt wurde.

Tabelle 9.10: Zusammensetzung der Subskalen für Itemgruppe DZ06

Subskala	Itemformulierung „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“
DZ06a	...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]
	...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]
	...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]
	...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]
	...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]
	...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]
DZ06b	...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]
	...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]
	...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]
	...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]
	...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]
	...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]
	...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]

Die in Subskala DZ06a gebündelten Items werden hier als *objektorientiert* bezeichnet. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass der Abgleich mit einem ideellen Konstrukt oder einer mehr oder weniger willkürlich gesetzten Bezugsnorm darüber entscheidet, ob das jeweilige Ziel erreicht ist. Die Items in Subskala DZ06b hingegen beschreiben eine Orientierung an Schüler*innen und ihren Erfahrungen und (vermuteten) Bedürfnissen. Sie werden entsprechend als *subjektorientierte derivative Ziele von Klassensingen* bezeichnet.⁹⁷

Nachfolgend werden in Tabelle 9.12 für die Itemgruppen OZ05, DZ06 und AZ07 sowie die beiden Subskalen DZ06a und DZ06b das arithmetische Mittel (M), die Standardabweichung (SD) und der Wert Cronbachs Alpha berichtet (Bühner, 2021; Field et al., 2012). Da die erhobenen Daten von Itemgruppe EK04 (kurzfristige Erfolgskriterien von Klassensingen) durch das zum Einsatz gekommene Rankingverfahren ordinalskaliert sind, werden diese Werte hierfür nicht berichtet.

⁹⁷ In einer diskutablen inhaltlichen Grauzone befinden die Items DZ0605 und DZ0608. Hier sind jedoch die Werte der *item-whole*-korrigierten Trennschärfe eindeutig und legen einen hohen (DZ0605: $r_{(it)} = 0,57$) bzw. mittleren Zusammenhang (DZ0608: $r_{(it)} = 0,40$) zum Gesamtkonstrukt nahe (vgl. Tabelle D7, Anhang D).

Tabelle 9.11: Psychometrische Kennwerte der theoriebasierten Itemgruppen

Itemgruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Originäre Ziele von Klassensingen [OZ05] (5 Items)	2,35	0,66	,63
Derivative Ziele von Klassensingen [DZ06]	2,81	0,56	,82
Objektorientierte derivative Ziele von Klassensingen [DZ06a] (7 Items)	2,78	0,61	,69/,72 ^a
Subjektorientierte derivative Ziele v. Klassensingen [DZ06b] (6 Items)	2,85	0,63	,72/,76 ^b
Außermusikalische Ziele von Klassensingen [AZ07] (5 Items)	2,63	0,70	,78

Bem.: *N* = 181. Skalierung 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu. *M*: arithm. Mittel; *SD*: Standardabweichung; α : Cronbachs α

^a Ohne das Item DZ0601 verbessert sich Cronbachs α auf 0,72. ^b Ohne das Item DZ0603 verbessert sich Cronbachs α auf 0,76.

Zur Interpretation von Cronbachs-Alpha-Werten finden sich in der Literatur unterschiedliche Standards. Nach Blanz (2015, S. 256) sind Werte $> ,90$ exzellent, $> ,80$ gut, $> ,70$ akzeptabel, $> ,60$ fragwürdig und darunter schlecht bzw. inakzeptabel. Field weist jedoch darauf hin, dass gerade im Bereich der empirischen Sozialforschung auch Werte $< ,70$ zu erwarten und wegen der Komplexität der zu messenden Konstrukte entsprechend akzeptabel sind (Field et al., 2012, S. 799). Vor diesem Hintergrund werden die Werte von DZ06, DZ06b und AZ07 als akzeptabel bis gut, die Werte von OZ05 und DZ06a als noch akzeptabel eingestuft. Die Werte der Subskalen DZ06a und DZ06b wären optimierbar durch den Ausschluss der Items DZ0601 bzw. DZ0603, eine Modifikation, die aber aus mehreren Gründen nicht vorgenommen wurde:

- DZ0601 wird aus theoretischen Gründen nicht aus der Skala ausgeschlossen: Es bildet ein zentrales Paradigma des gegenwärtigen musikpädagogischen Diskurses ab, nämlich das Inhalte der *Allgemeinen Musiklehre* immer zunächst über das praktische Musizieren erfahrbar gemacht werden sollen, bevor eine theoretische Auseinandersetzung mit diesen erfolgt (Gruhn, 2010; Gruhn & Röbbke, 2018; W. Jank, 2021; W. Jank & Schmidt-Oberländer, 2012). Dennoch ist der Sachverhalt, dass dieses Postulat vergleichsweise schlecht mit den anderen objektbezogenen Zielen von Klassensingen korreliert, bemerkenswert.
- Der Umstand, dass die Itemgruppe DZ06b ohne das Item DZ0603 einen höheren Cronbachs-Alpha-Wert hätte, kann dadurch erklärt werden, dass dieses Item insgesamt einen sehr hohen Zustimmungswert hat und dadurch eine geringere Trennschärfe des Items zur Skala vorliegt. Entsprechend liegt die Korrelation dieses Items zu den anderen Items der

Skala durchweg bei sehr niedrigen Werten zwischen $r = 0,06$ (zu Item DZ0602) und $r = 0,17$ (zu Item DZ0604).

9.5.3 Validität

Mit dem Gütekriterium der Validität wird zunächst grundsätzlich beschrieben, inwiefern ein Instrument tatsächlich den Sachverhalt misst, den es zu messen vorgibt (Schnell et al., 2023, S. 135). Auch zu diesem Gütekriterium gibt es – je nach dazu konsultierter Quelle – eine Reihe von Unterkategorien: z. B. *Inhaltsvalidität*, *Kriteriumsvalidität* und *Konstruktvalidität* (Schnell et al., 2023) bzw. *Konstruktvalidität*, *interne Validität*, *externe Validität* und *statistische Validität* (Döring & Bortz, 2016, S. 93). Für das vorliegende Forschungsprojekt wurden insbesondere die *Konstruktvalidität*, die *externe Validität* und die *statistische Validität* im Zuge der Vorbereitung und Durchführung der Haupterhebung berücksichtigt. Die Aspekte *Inhaltsvalidität*⁹⁸, *Kriteriumsvalidität* und *interne Validität* erschienen besonders vor dem Hintergrund der dazu in der Fachliteratur geäußerten Einschränkungen (vgl. Schnell et al. 2023; Döring & Bortz, 2016) für das vorliegende Forschungsprojekt nicht in besonderem Maße relevant.

Mit der *Konstruktvalidität* wird beschrieben, inwiefern die „verwendeten Messinstrumente (abhängige Variablen) ... inhaltlich in hohem Maße jeweils genau die interessierenden theoretischen Konstrukte [repräsentieren]“ (Döring & Bortz, 2016, S. 98). Die beiden zentralen Forschungsfragen, die für die Erstellung des Erhebungsinstruments leitend waren (Forschungsfragen 5 und 10), streben die Untersuchung der Relevanz von Zielen von Klassensingen aus Sicht von Musiklehrkräften an. Neben der Frage nach selbstformulierten Zielen von Klassensingen (Forschungsfrage 10) wird vor allem auch die Relevanz der aus der Fachliteratur und den curricularen Vorgaben gewonnenen Ziele überprüft. Der Konstruktvalidität wurde dadurch Rechnung getragen, indem die Ergebnisse der vorangegangenen Arbeitsschritte (Dokumentenanalyse der Fachliteratur und der curricularen Vorgaben) im Sinne einer gegenseitigen Ergänzung und Validierung zueinander in Beziehung gesetzt wurden (vgl. insbesondere Kapitel 8.3 und Kapitel 11). So sollte vermieden werden, dass die erhobenen Daten „die theoretischen Konzepte ungenügend, ausschnitthaft oder verzerrt widerspiegeln“ (Döring & Bortz, 2016, S. 98).

⁹⁸ Laut Schnell et al. (2023) bezieht sich *Inhaltsvalidität* darauf, „dass möglichst alle Aspekte der Dimension, die gemessen werden sollte, berücksichtigt wurden“ (S. 136). Gleichzeitig monieren die Autor*innen, dass es für die Messung dieses Aspekts „keinerlei objektive Kriterien“ (S. 136) gäbe und das Konzept vorrangig als Leitidee für die Instrumentenkonstruktion hilfreich sei.

Eine hohe methodische Strenge im Sinne *externer Validität* ist unter anderem dann gegeben, wenn die Ergebnisse einer Studie „verallgemeinerbar bzw. generalisierbar“ sind (Döring & Bortz, 2016, S. 102). Diesem Gütekriterium wurde zum einen durch die oben beschriebenen Maßnahmen zur Vermeidung spezifischer *Antwortverzerrungen* Rechnung getragen (vgl. Kapitel 9.3). Außerdem war ein Ziel der Haupterhebung, ein möglichst vielfältiges Feld an Teilnehmer*innen in Bezug auf Schulart, Herkunft und Dienstalter zu akquirieren. Das dies – trotz verschiedener Maßnahmen der aktiven Rekrutierung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 415) – in Bezug auf Schulart und Herkunft nur bedingt erfolgreich war, wurde im vorangegangenen Kapitel bereits dargelegt. Die externe Validität der hier erhobenen Daten ist dementsprechend nur eingeschränkt gegeben.

Der Aspekt der *statistischen Validität* bezieht sich vor allem auf die Korrektheit der angewandten statistischen Verfahren (Döring & Bortz, 2016, S. 106). Diese wurden im Verlauf der vorliegenden Arbeit ausführlich dokumentiert. Dabei fanden insbesondere Überlegungen zur erforderlichen Stichprobengröße, zu den Voraussetzungen spezifischer Testverfahren sowie zu ausgewählten Aspekten der Reliabilität (vgl. vorangegangenes Kapitel) Berücksichtigung. Zusätzlich besteht über einen Link im Anhang – im Sinne der Open-Science-Ansatzes – Zugriff auf den vollständigen Datensatz der Lehrkräftebefragung sowie auf den zur Auswertung verwendeten R-Code (vgl. Anhang G).

Darüber hinaus wurde der Gefahr einer irrtümlichen Entscheidung bzgl. der Gültigkeit der überprüften Hypothesen dadurch Rechnung getragen, dass im Fall wiederholter Berechnungen mit der Bonferroni-Holm-Korrektur (Bühner & Ziegler, 2017, S. 603) ein moderates Verfahren zur Vermeidung einer *Alpha-Fehler-Kumulation* gewählt wurde.

10 Ergebnisse der Lehrkräftebefragung

10.1 Relevanzeinschätzungen der Ziele von Klassensingen

F5) Welche Zielvorgaben in Bezug auf Klassensingen werden von Lehrkräften als relevant erachtet und welche nicht?

Wie in Kapitel 8 gezeigt werden konnte, finden sich in der musikpädagogischen Fachliteratur und den curricularen Vorgaben eine Vielzahl an unterschiedlichen und teils miteinander konkurrierenden Zielvorstellungen in Bezug auf Klassensingen. Der primäre Zweck der Lehrkräftebefragung war es, zu überprüfen, welche dieser Zielvorstellungen von Lehrkräften als besonders relevant erachtet werden, aber auch, welchen Aussagen Skepsis oder Ablehnung entgegengebracht wird.

Um dieser Frage nachzugehen wurden, wie in Kapitel 9.1 dargelegt, die in der Literatur und den curricularen Vorgaben gefundenen Aussagen zu Zielen von Klassensingen in mehreren Itemgruppen zusammengefasst. Die Beantwortung von Forschungsfrage F5) erfolgt dementsprechend in vier Abschnitten, analog zu den vier gebildeten Itemgruppen *Erfolgskriterien für Klassensingen [EK04]*, *Originäre Ziele von Klassensingen [OZ05]*, *Derivative Ziele von Klassensingen [DZ06]* sowie *Außermusikalische Ziele von Klassensingen [AZ07]*. Es wird erwartet, dass die befragten Musiklehrkräfte bzgl. der in diesen Itemgruppen genannten Zielvorstellungen von Klassensingen klare Präferenzen zum Ausdruck bringen.

Für die Itemgruppe *Erfolgskriterien für Klassensingen [EK04]* wurde im Fragebogen ein Rankingverfahren gewählt (vgl. Kapitel 9.2). Für die Itemgruppen *Originäre Ziele von Klassensingen [OZ05]*, *Derivative Ziele von Klassensingen [DZ06]* und *Außermusikalische Ziele von Klassensingen [AZ07]* wurden hingegen Einschätzungen mittels einer fünfstufigen Likert-Skala vergeben (0 = Trifft gar nicht zu.; 1 = Trifft eher nicht zu; 2 = Teils, teils.; 3 = Trifft eher zu.; 4 = Trifft völlig zu). Eine detaillierte Auflistung der Häufigkeit aller vergebenen Ratings für die jeweiligen Items finde sich in den Tabellen D2, D4, D6 und D10, sowie den Abbildungen D1 bis D4 (Anhang D).

Für die Auswertung der so erhobenen Daten wurden Testverfahren gewählt, bei denen die Itemmittelwerte mit dem zugehörigen Itemgruppenmittelwert verglichen werden. Damit sollen Aussagen identifiziert werden, deren Mittelwert in überzufälligem Maß nach oben oder unten abweicht. Dies folgt der Annahme, dass diese Ziele von Klassensingen als besonders relevant bzw. nicht relevant erachtet werden. Bei allen Berechnungen in den Kapiteln 10.1.1

bis 10.1.5, in denen multiple Testungen vorgenommen wurden, erfolgte die p -Wert-Adjustierung mittels der *Bonferroni-Holm-Korrektur* (Bühner & Ziegler, 2017). Um die statistische Aussagekraft der durchgeführten Mittelwertsvergleiche zu überprüfen, wurden Post-hoc-Power-Analysen mit G*Power durchgeführt (vgl. Faul et al., 2009). Die Analysen ergaben eine statistische Power zwischen 0.98 und 1.0, was deutlich über dem konventionellen Schwellenwert von 0.80 liegt, und auf eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit hindeutet, tatsächlich vorhandene Effekte mit der vorliegenden Stichprobengröße zu identifizieren.

10.1.1 Erfolgskriterien für Klassensingen

Zunächst werden die Ergebnisse der Itemgruppe *Erfolgskriterien für Klassensingen [EK04]* berichtet. Aufgrund der Ordinalskalierung der hierbei entstandenen Daten (vgl. Kapitel 9.2) wurde mit dem *Einstichproben-Wilcoxon-Test für den Median* (Walther, 2022) ein non-parametrisches Testverfahren gewählt. Die hierfür notwendigen Voraussetzungen sind erfüllt: Die Beobachtungen sind unabhängig voneinander und es ist ein theoretischer Median gegeben. Bei einer Skalierung zwischen 0 und 7 liegt dieser bei 3.5. Gegen diesen Wert wurden jeweils einseitige *Einstichproben-Wilcoxon-Test für den Median* durchgeführt. Die in Tabelle 10.1 ausgewiesenen Signifikanzwerte und Effektstärken beziehen sich auf diese Berechnungen (vgl. ausführlich: Tabelle E1, Anhang E).

Dabei wiesen drei Items (EK046, EK047 und EK048) eine statistisch signifikante Abweichung (jeweils $p < 0,05$) vom vorliegenden Median nach oben auf. Der Mittelwert eines Items (EK043) liegt knapp unter dem Median und weicht entsprechend statistisch nicht signifikant von diesem ab. Vier Items haben einen statistisch signifikant niedrigeren Mittelwert (jeweils $p < 0,05$) als der Median (EK042, EK041, EK045 und EK044). Bei zwei Items zeigt die Abweichung eine große Effektstärke (EK046, EK044), bei zwei weiteren jeweils eine mittlere (EK045 und EK047). Hinsichtlich zweier Items (EK041 und EK048) ist der Abweichungseffekt als niedrig einzustufen (Cohen, 1992).

Tabelle 10.1: Mittelwerte (*M*), Standardabweichung (*SD*) und Effektstärken (*d*) der Itemgruppe EK04

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>
„Beim Klassensingen ist mir besonders wichtig, dass ...			
... möglichst viele Schüler*innen das Lied rhythmisch korrekt singen können.“ [EK041]	2,90***	1,81	-0,34
... möglichst viele Schüler*innen die Töne des betreffenden Lieds korrekt singen können.“ [EK042]	3,00***	1,86	-0,27
... möglichst viele Schüler*innen das Lied auf stimmlich gesunde Art und Weise singen können.“ [EK043]	3,39	1,98	-0,05
... möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied auf eine musikalisch / stilistisch angemessene Art und Weise singen können.“ [EK044]	1,68***	1,86	-0,98
... möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied mit bewusstem Ausdruckswillen gestalten.“ [EK045]	2,14***	1,86	-0,73
... die Schüler*innen Spaß am Singen hatten.“ [EK046]	5,87***	1,67	1,42
... die Schüler*innen beim Singen ein positives Gemeinschaftserlebnis haben.“ [EK047]	4,88***	1,88	0,73
... die Schüler*innen über das Singen die eigene Selbstwirksamkeit erfahren, z. B., indem sie merken, dass sie am Ende der Stunde etwas können, was zu Beginn noch nicht möglich war.“ [EK048]	4,15***	2,14	0,30

Bem.: *N* = 181. Skalierung 0 = geringste persönliche Relevanz, ..., 7 = höchste persönliche Relevanz. *d*: Cohens *d*; positive *d*-Werte indizieren Aussagen von überdurchschnittlich hoher Relevanz im Vergleich zum theoretischen Median. *** *p* < 0,001

Auffallend ist außerdem der enge Rahmen, in dem sich die meisten Standardabweichungen bewegen. Zwei Items weichen jedoch ab: Hinsichtlich des insgesamt am höchstens bewerteten Items EK046 („Beim Klassensingen ist mir besonders wichtig, dass die Schüler*innen Spaß am Singen haben.“) weisen die befragten Musiklehrkräfte die größte Einigkeit auf (*SD* = 1,67). Die größte Uneinigkeit zeigt sich in Bezug auf das Item EK048 („Beim Klassensingen ist mir besonders wichtig, dass die Schüler*innen über das Singen die eigene Selbstwirksamkeit erfahren, z. B., indem sie merken, dass sie am Ende der Stunde etwas können, was zu Beginn noch nicht möglich war.“).

10.1.2 Originäre Ziele von Klassensingen

Aufgrund der bei dieser Itemgruppe vorliegenden Intervallskalierung der erhobenen Daten wurde als Testverfahren der einseitige *Einstichproben-t-Test für den Mittelwert* gewählt (Bortz & Schuster, 2010). Der verwendete Referenzmittelwert ist das empirische Mittel der Itemgruppe (vgl. Kapitel 9.3), der bei *M* = 2,35 liegt.

Neben einer Intervallskalierung der Daten ist eine weitere Voraussetzung für die Durchführung eines *Einstichproben-t-Test für den Mittelwert*, die Normalverteilung der zu

überprüfenden Daten. Diese ist bei keinem der fünf Items gegeben (vgl. Tabelle E3, Anhang E).⁹⁹ Nach Bortz und Schuster (2010) ist dies bei Stichproben entsprechender Größe allerdings unproblematisch. Als Referenzgröße nennen die Autoren hierfür einen Stichprobenumfang von $n > 30$, der im vorliegenden Fall gegeben ist.¹⁰⁰

Bei Analyse der fünf Items zeigten OZ051 und OZ052 Werte statistisch signifikant über dem Mittelwert (jeweils $p < 0,05$), während OZ054, OZ053 und OZ055 statistisch signifikant unter dem Mittelwert lagen (jeweils $p < 0,05$). Dabei liegt für je ein Item hinsichtlich dieser Abweichung ein großer (OZ051) bzw. ein mittlerer (OZ055) Effekt vor. Zwei Items (OZ052 und OZ053) weisen kleine Effekte auf.

Tabelle 10.2: Mittelwerte (*M*), Standardabweichung (*SD*) und Effektstärken (*d*) der Itemgruppe OZ05

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>
„Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“			
... lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern.“ [OZ051]	3,20***	0,72	1,18
... lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern.“ [OZ052]	2,77***	0,95	0,45
... ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	1,94***	1,15	-0,35
...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen.“ [OZ054]	2,17*	1,19	-0,15
... ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen.“ [OZ055]	1,66***	1,11	-0,62

Bem.: $N = 181$. Skalierung 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu. *d*: Cohens *d*; positive *d*-Werte indizieren Aussagen von überdurchschnittlich hoher Relevanz im Vergleich zum empirischen Mittel

* $p < 0,05$. *** $p < 0,001$

10.1.3 Derivative Ziele von Klassensingen

In der Itemgruppe *Derivative Ziele von Klassensingen* [DZ06] wurden Aussagen zu Zielen von Klassensingen gesammelt, die einen grundsätzlichen Bezug zu Musik aufweisen, aber nicht direkt Aspekte der Entwicklung sängerischer Kompetenz beschreiben. Diese Items wurden in

⁹⁹ Dieser Sachverhalt ist nicht weiter überraschend, wenn man in Betracht zieht, dass es sich hierbei nicht um Persönlichkeitsmerkmale handelt, sondern um Aussagen, bei denen man davon ausgehen kann, dass sie innerhalb der Fachvertreter*innen meist auf grundsätzliche Zustimmung stoßen sollten.

¹⁰⁰ Parallel zur Durchführung der genannten inferenzstatistischen Verfahren wird in der Literatur zudem die graphische Überprüfung der Normalverteilung z. B. durch Histogramme oder Q-Q-Plots empfohlen. Da eine fehlende Normalverteilung bei der vorliegenden Stichprobengröße keine zwingende Voraussetzung mehr darstellt, wurde auf die Durchführung dieser Verfahren verzichtet.

zwei Subgruppen mit getrennter Auswertung unterteilt (vgl. Kapitel 9.5.2). Wie im vorangegangenen Abschnitt wurde auch hier ein einseitiger *Einstichproben-t-Test für den Mittelwert* durchgeführt (s. Tabelle 10.3 und 10.4).

Tabelle 10.3: Mittelwerte (*M*), Standardabweichung (*SD*) und Effektstärken (*d*) der Itemsgruppe DZ06a

Items „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>
... dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können.“ [DZ0601]	2,85	1,01	0,06
... die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen.“ [DZ0605]	2,52**	1,07	-0,24
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten.“ [DZ0606]	2,66	0,94	-0,12
...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird.“ [DZ0607]	2,64	1,08	-0,13
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen.“ [DZ0608]	2,96*	0,92	0,19
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann.“ [DZ0611]	3,00**	0,99	0,23
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können.“ [DZ0612]	2,83	1,14	0,05

Bem.: *N* = 181. Skalierung 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu. Empirisches Mittel *M* = 2,78. *d*: Cohens *d*, positive *d*-Werte indizieren Aussagen von überdurchschnittlich hoher Relevanz im Vergleich zum empirischen Mittel

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tabelle 10.4: Mittelwerte (*M*), Standardabweichung (*SD*) und Effektstärken (*d*) der Itemsgruppe DZ06b

Items „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>
... Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können.“ [DZ0602]	3,06**	0,88	0,24
... es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren.“ [DZ0603]	3,39***	0,92	0,58
... Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können.“ [DZ0604]	3,17***	0,89	0,35
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können.“ [DZ0609]	2,83	0,99	-0,01
...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen.“ [DZ0610]	2,44***	1,09	-0,38
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen.“ [DZ0613]	2,19***	1,07	-0,62

Bem.: *N* = 181. Skalierung 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu. Empirisches Mittel *M* = 2,85. *d*: Cohens *d*, positive *d*-Werte indizieren Aussagen von überdurchschnittlich hoher Relevanz im Vergleich zum empirischen Mittel

** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Für die erste der beiden Subgruppen (DZ06a) kann für drei von sieben Aussagen eine statistisch signifikante Abweichung ($p < 0,05$) vom empirischen Mittelwert berichtet werden: Die Werte von zwei Items liegen über dem Subgruppenmittelwert (DZ0608 und DZ0611), der von einem darunter (DZ0605). Dabei liegen nach Cohen (1992) aber lediglich für die Items DZ0605 und DZ0611 kleine Effektstärken vor.

Bei der zweiten der beiden Subgruppen (DZ06b) weisen fünf von sechs Aussagen eine überzufällige Abweichung vom Mittelwert auf: Drei Items liegen statistisch signifikant ($p < 0,05$) über dem Subgruppenmittelwert (DZ0602, DZ0603 und DZ0604), zwei darunter (DZ0610 und DZ0613). Drei der Items weisen in Bezug auf ihre Abweichungen vom Subgruppenmittelwert kleine Effektstärken auf (DZ0602, DZ0604 und DZ0610), zwei jeweils mittlere Effektstärken (DZ0603 und DZ0613).

Die Ergebnismuster der beiden Subgruppen zeigen klare Unterschiede. Während DZ06a eine relative Homogenität der Bewertungen aufweist mit nur geringen Effekten, präsentiert DZ06b ein deutlich differenzierteres Bild mit ausgeprägteren Abweichungen vom empirischen Mittelwert und stärkeren Effekten.

10.1.4 Außermusikalische Ziele von Klassensingen

In der Itemgruppe *Außermusikalische Ziele von Klassensingen [AZ07]* wurden Aussagen zu Zielen von Klassensingen gesammelt, die keinen grundsätzlichen Bezug zu sängerischer Kompetenz im Speziellen oder Musik im Allgemeinen aufweisen, sondern sogenannte *Transfereffekte* beschreiben (s. Kapitel 8.1.2).

Bei dem hier durchgeführten einseitigen *Einstichproben-t-Test für den Mittelwert* weichen die Mittelwerte aller fünf Items statistisch signifikant ($p < 0,05$) vom empirischen Mittel $M = 2,63$ ab. Drei sind größer (AZ071, AZ073 und AZ074), zwei sind kleiner (AZ072 und AZ075). Nach Cohen (1992) liegt jeweils zweimal eine kleine (AZ071 und AZ074) und einmal eine mittlere (AZ075) Effektstärke vor.

Tabelle 10.5: Mittelwerte (*M*), Standardabweichung (*SD*) und Effektstärken (*d*) der Itemgruppe AZ07

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	2,91***	0,88	0,31
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]	2,47*	1,00	-0,16
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	2,77*	0,93	0,15
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	2,87***	0,93	0,26
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	2,12***	1,01	-0,50

Bem.: *N* = 181. Skalierung 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu. Empirisches Mittel *M* = 2,63. *d*: Cohens *d*, positive *d*-Werte indizieren Aussagen von überdurchschnittlich hoher Relevanz im Vergleich zum empirischen Mittel

* $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

10.1.5 Vergleich auf Itemgruppenebene

Wie in Kapitel 9.5.2 gezeigt wurde, ist die Gruppierung von Aussagen zu Zielvorstellungen zu Klassensingen in die Item(sub)gruppen OZ05, DZ06a, DZ06b und AZ07 nicht nur inhaltlich begründbar, sie weisen zudem auch eine „noch akzeptable“ bis „gute“ innere Konsistenz auf (vgl. Field et al., 2012). Nach der Betrachtung der Forschungsfrage F5 („Welche Zielvorgaben in Bezug auf Klassensingen werden von Lehrkräften als relevant erachtet und welche nicht?“) auf Itemebene wird analog zum bisherigen Vorgehen ein Vergleich auf Itemgruppenebene berichtet.

In Tabelle 10.6 finden sich entsprechend die bereits in Tabelle 9.12 berichteten Angaben zu den arithmetischen Mittelwerten (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der jeweiligen Itemgruppen, sowie Angaben dazu, inwiefern diese Mittelwerte signifikant vom empirischen Gesamtmittelwert aller Einschätzungen der vier Item(sub)gruppen abweichen und welche Effektgröße ggf. vorliegt. Das alle Item(sub)gruppen übergreifende empirische Mittel, auf dessen Grundlage ein einseitiger *Einstichproben-t-Test für den Mittelwert* durchgeführt wurde, liegt bei *M* = 2,67.

Die Mittelwerte der Itemsubgruppen DZ06a und DZ06b weisen eine statistisch signifikante ($p < 0,05$) Abweichung nach oben auf. Hinsichtlich der Itemsubgruppe DZ06b, in der die Aussagen zu *subjektbezogenen derivativen Zielen von Klassensingen* gesammelt sind, liegt mit $d = 0,28$ nach Cohen (1992) ein kleiner Effekt vor. Die Mittelwerte der Itemgruppen OZ05 und AZ07 weichen im Vergleich zum empirischen Mittel nach unten ab, wobei nur für OZ05 eine

signifikante Abweichung berichtet werden kann. Mit einer Effektstärke von $d = -0,49$ liegt nach Cohen (1992) ein (noch) kleiner Effekt vor.

Tabelle 10.6: Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und Effektstärken (d) von vier Item(sub)gruppen im Vergleich

Itemgruppe	M	SD	d
Originäre Ziele von Klassensingen [OZ05] (5 Items)	2,35***	0,66	-0,49
Derivative Ziele von Klassensingen [DZ06]			
Derivative Ziele von Klassensingen I [DZ06a] (7 Items)	2,78*	0,61	0,18
Derivative Ziele von Klassensingen II [DZ06b] (6 Items)	2,85***	0,63	0,28
Außermusikalische Ziele von Klassensingen [AZ07] (5 Items)	2,63	0,70	-0,06

Bem.: $N = 181$. Skalierung 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu. d : Cohens d positive d -Werte indizieren Aussagen von überdurchschnittlich hoher Relevanz im Vergleich zum empirischen Mittel

* $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

10.1.6 Zielvorgaben mit hoher Relevanz

Auf Item(sub)gruppenebene werden von Musiklehrkräften Zielvorgaben von Klassensingen als besonders relevant erachtet ($p < 0,001$, $d = 0,28$), die sich an *subjektorientierten derivativen Zielen* ausrichten. Im Gegenzug fällt auf, dass die Relevanz der *originären Ziele* von Klassensingen auf Item(sub)gruppen am niedrigsten bewertet wird ($p < 0,001$, $d = 0,49$).

Auf Itemebene wurden die folgenden, in Tabelle 10.7 gesammelten Aussagen als besonders relevant identifiziert. Die Items wurden nach Item(sub)gruppen und darin in absteigender Reihenfolge gemäß ihren Mittelwerten und Effektgrößen geordnet. Dabei beziehen sich die p -Werte und Effektstärken jeweils auf den Item(sub)gruppenmittelwert (empirisches Mittel) als Referenzwert.

Bei diesen elf Items sind folgende Aspekte auffällig:

Die insgesamt am höchsten bewertete Aussage (DZ0603) aller intervallskalierten Items (ohne Itemgruppe EK04) bezieht sich auf den Sachverhalt, dass Klassensingen für viele Kinder und Jugendliche die einzige Möglichkeit darstellt, selbst aktives Musizieren zu erfahren ($M = 3,36$). Sechs weitere Items beziehen sich auf Wirkungen, die das Singen im Klassenverband bei einzelnen Schüler*innen erzielt: EK046, EK048, OZ052, DZ0604, DZ0602 und AZ074. Die verbleibenden vier Items (EK047, OZ051, DZ0611 und AZ071) beziehen sich auf positive Wirkungen, bei denen entweder die singende Gruppe profitiert oder in einem erweiterten Radius die gesamte Schulfamilie.

Tabelle 10.7: Zielvorstellungen zum Klassensingen mit hoher Zustimmung von Musiklehrkräften

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
EK04: „Beim Klassensingen ist mir besonders wichtig, dass ...“ (<i>Mdn</i> = 3,5)				
... die Schüler*innen Spaß am Singen hatten.“ [EK046]	5,87***	1,67	<0,001	1,42
... die Schüler*innen beim Singen ein positives Gemeinschaftserlebnis haben.“ [EK047]	4,88***	1,88	<0,001	0,73
... die Schüler*innen über das Singen die eigene Selbstwirksamkeit erfahren, z. B., indem Sie merken, dass sie am Ende der Stunde etwas können, was zu Beginn noch nicht möglich war.“ [EK048]	4,15***	2,14	<0,001	0,30
OZ05: „Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“ (<i>M</i> = 2,35)				
... lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern.“ [OZ051]	3,20***	0,72	<0,001	1,18
... lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern.“ [OZ052]	2,77***	0,95	<0,001	0,44
DZ06a: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“ (<i>M</i> = 2,78)				
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann.“ [DZ0611]	3,00**	0,99	0,0014	0,23
DZ06b: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“ (<i>M</i> = 2,85)				
... es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren.“ [DZ0603]	3,39***	0,92	<0,001	0,58
... Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können.“ [DZ0604]	3,17***	0,89	<0,001	0,35
... Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können.“ [DZ0602]	3,06***	0,88	<0,001	0,24
AZ07 (<i>M</i> = 2,63)				
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	2,91***	0,88	<0,001	0,31
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	2,87***	0,93	<0,001	0,26

Bem.: *N* = 181. Skalierung EK04: 0 = geringste persönliche Relevanz, ..., 7 = höchste persönliche Relevanz. Skalierung OZ05, DZ06 und AZ07: 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu. *M*: arithmetisches Mittel. *SD*: Standardabweichung. *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit. *d*: Cohens *d* positive *d*-Werte indizieren Aussagen von überdurchschnittlich hoher Relevanz im Vergleich zum empirischen Mittel

** *p* < 0,01. *** *p* < 0,001.

Auf Einzelitemebene ist es für Musiklehrkräfte von hoher Relevanz, dass Schüler*innen Spaß bzw. Freude beim Singen erleben (Item EK046). Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass die ebenfalls hoch bewerteten Items EK047 („positives Gemeinschaftserlebnis“) und EK048 („Selbstwirksamkeit erfahren“) im Verbund mit Item EK046 Bezüge zur

Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Deci & Ryan, 1993; zsf. M. Hasselhorn & Gold, 2022) aufweisen. Nach dieser müssen drei Bedürfnisse beachtet werden, damit sich die angeborene „Tendenz zu Lernen und Entwicklung“ (M. Hasselhorn & Gold, 2022, S. 105) auch in schulischen Kontexten entfalten kann: „das Bedürfnis nach Selbstbestimmung, nach Kompetenzerleben und nach sozialer Eingebundenheit“ (M. Hasselhorn & Gold, 2022, S. 105).

Denkbar wäre eine zirkuläre Beziehung zwischen intrinsischer Motivation als Voraussetzung für Handeln und Spaß bzw. Freude als dessen Resultat: Einerseits könnte die Erfüllung der drei Grundbedürfnisse nach Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit zur Entstehung intrinsischer Motivation beitragen, die wiederum Freude am Singen hervorbringt. Andererseits könnte das Erleben von Freude beim Singen selbst die Bereitschaft zur weiteren Beschäftigung mit dem Singen stärken und somit die intrinsische Motivation fördern. Eine solche wechselseitige Beziehung zwischen motivationalen Voraussetzungen und emotionalen Outcomes würde die Komplexität lernpsychologischer Prozesse im Musikunterricht unterstreichen, bedarf jedoch weiterer empirischer Untersuchung.

10.1.7 Zielvorgaben mit niedriger Relevanz

In Analogie zur vorangegangenen Darstellung finden sich in Tabelle 10.8 gesammelt aufgelistet Ziele von Klassensingen, die statistisch signifikant ($p < 0,05$) niedriger als der zugehörige empirische Itemgruppenmittelwert bewertet wurden. Dabei wurden die Items aufsteigend geordnet – d.h. beginnend mit den Items, die den niedrigsten Mittelwert und entsprechend die höchste Effektstärke aufweisen.

Insgesamt lassen sich zehn Items identifizieren, die eine signifikante negative Abweichung vom jeweiligen Item(sub)gruppenmittelwert und einen mindestens kleinen Effekt aufweisen ($d \geq 0,20$): Drei Aussagen beschreiben im weiteren Sinne Aspekte, die den „korrekten Umgang“ mit einem Lied betreffen (EK041, EK042 und EK044). Ebenfalls drei Aussagen beziehen sich auf Aspekte, die im Kontext von chorischem Ensemblesingen als erstrebenswerte Kompetenzen erachten würden (OZ053, OZ055 und DZ0605). Auffallend ist hier, dass insbesondere Ziele als wenig relevant bewertet wurden, die eine lange Tradition im musikpädagogischen Diskurs haben, wie z. B. musikalisch / stilistisch angemessenes Singen, Singen nach Noten, mehrstimmiges Singen und der Aufbau eines eigenen Liedrepertoires. Hierbei handelt es sich um Formulierungen, die sich in ähnlicher Form bereits in Rolles *Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts* (1924) finden und teilweise bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen (Kranefeld & Krause, 2011). Dieser sich abzeichnende Bedeutungsverlust traditioneller Ziele

von Klassensingen deckt sich mit den Beobachtungen Günsters (2023a), die im Rahmen ihrer Auswertung musikdidaktischer Periodika beobachten konnte, dass sich im Zeitraum von 1990 bis 2017 der Fokus von der Arbeit an „sängerischen Fähigkeiten im engeren Sinne ... oder der Erarbeitung eines Liedrepertoires“ hin zu einer „Regulierung des Wollens bzw. Nichtwollens“ (S. 164) von Singen verschiebt.

Tabelle 10.8: Zielvorstellungen zum Klassensingen mit geringer Zustimmung von Musiklehrkräften

Variable	M	SD	p	d
EKO4: „Beim Klassensingen ist mir besonders wichtig, dass ...“ (Mdn = 3,5)				
... möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied auf eine musikalisch / stilistisch angemessene Art und Weise singen können.“ [EK044]	1,68***	1,86	<0,001	-0,98
... möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied mit bewusstem Ausdruckswillen gestalten.“ [EK045]	2,14***	1,86	<0,001	-0,73
... möglichst viele Schüler*innen das Lied rhythmisch korrekt singen können.“ [EK041]	2,90***	1,81	<0,001	-0,34
... möglichst viele Schüler*innen die Töne des betreffenden Lieds korrekt singen können.“ [EK042]	3,00***	1,86	<0,001	-0,27
OZ05: „Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“ (M = 2,35)				
... ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten singen lernen.“ [OZ055]	1,66***	1,11	<0,001	-0,62
... ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	1,94***	1,15	<0,001	-0,35
DZ06a: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“ (M = 2,78)				
... die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen.“ [DZ0605]	2,52***	1,07	<0,001	-0,24
DZ06b: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“ (M = 2,85)				
... Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen.“ [DZ0613]	2,19***	1,07	<0,001	-0,62
... Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen.“ [DZ0610]	2,44***	1,09	<0,001	-0,38
AZ07 (M = 2,63)				
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	2,12***	1,01	<0,001	-0,50

Bem.: N = 181. Skalierung EK04: 0 = geringste persönliche Relevanz, ..., 7 = höchste persönliche Relevanz. Skalierung OZ05, DZ06 und AZ07: 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu. M: arithmetisches Mittel. SD: Standardabweichung. p: Überschreitungswahrscheinlichkeit. d: Cohens d, positive d-Werte indizieren Aussagen von überdurchschnittlich hoher Relevanz im Vergleich zum empirischen Mittel

*** p < 0,001.

Auch für die Schulung ästhetischer Urteilsfähigkeit (DZ0613) oder Kreativität (DZ0610, AZ075) hat Klassensingen aus Lehrkräftesicht wenig Relevanz. Gerade der letzte Befund ist bemerkenswert vor dem Hintergrund, dass sich in jüngerer Zeit der Fachdiskurs zur Bedeutung von Produktion von Musik im Sinne Venus' (1984) erkennbar intensiviert hat (z. B. Grow, 2018; Kranefeld & Voit, 2020; Kranefeld, Ulrike et al., 2019; Wallbaum, 2000) und auch in entsprechendem Unterrichtsmaterial niederschlägt (z. B. Schillmöller, 2021). Diese Entwicklung scheint den Bereich des Klassensingens aber bislang nicht zu erreichen.

Nach Hofmann (2015) steht der Bereich *Ausdruck* innerhalb des KAT-Modells für didaktische Entscheidungen, die eine persönliche Bedeutsamkeit von Singen unterstützen. Wie oben ausgeführt wurde, ist das ein Anliegen, das die Teilnehmer*innen der Online-Befragung teilen. Viele der als hochrelevant bewerteten Ziele von Klassensingen unterstützen diese Argumentationsfigur (vgl. Tabelle 10.7). So überrascht es, dass das einzige Item, das die Ausdrucksfähigkeit bzw. -bereitschaft der Schüler*innen direkt fokussiert (EK045), aus Lehrkräftesicht von auffallend niedriger Relevanz ist. Eine Erklärung könnte sein, dass das Item nicht optimal formuliert ist, oder, dass die Lehrkräfte den Begriff *Ausdruck* bzw. *Ausdruckswillen* nicht in der gleichen Art konnotieren, wie dies bei Hofmann geschieht. Dieser Befund zeigt gleichzeitig eine Anschlussfähigkeit an Dyllick (2019), die bezüglich „Emotionalität und Stimme“ konstatiert, dass „Singesituationen im Unterricht so weit wie möglich emotional unbelastet zu gestalten [seien] und [dass man] sich ggf. auch die Begrenztheit diesbezüglicher Möglichkeiten innerhalb des ... Rahmens Schule eingestehen [müsse]“ (S. 142).

10.1.8 Zusammenfassung

In den vorangegangenen Teilkapiteln wurde die Frage, welche Zielvorgaben in Bezug auf Klassensingen von Lehrkräften als relevant erachtet werden, detailliert beantwortet. Im Verbund mit dieser Forschungsfrage wurde in Kapitel 5.3.1 folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 5: Es gibt statistisch signifikante Unterschiede dahingehend, welche Zielvorgaben zum Klassensingen von Musiklehrkräften als relevant erachtet werden und welche nicht.

Wie gezeigt werden konnte, kann in diesem Fall die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden. Sowohl auf Item- wie auch auf Item(sub)gruppenebene konnten sich bei den befragten Musiklehrkräften klar erkennbare Unterschiede in den Präferenzen hinsichtlich der Zielvorgaben in Bezug auf Klassensingen berichten werden.

Ein auffälliger Widerspruch in den Relevanzbewertungen darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben: Die befragten Lehrkräfte stimmen der Aussage, dass kontinuierliche Arbeit sowohl die Singleleistung einzelner Schüler*innen als auch von Singgruppen verbessern kann, in hohem Maße zu. Gleichzeitig messen sie den Zielen rhythmisch und intonatorisch korrektes Singen (EK041 und EK042) eine signifikant unterdurchschnittliche Bedeutung bei. Unklar bleibt dabei, wie sich eine mittelfristige Steigerung sängerischer Fertigkeit einstellen kann, wenn bei Liedestudierungsphasen die Arbeit an den beiden letztgenannten Aspekten im Hintergrund steht. Auch das hoch bewertete Ziel, die Schüler*innen sollen über das Klassensingen die eigene Selbstwirksamkeit erfahren (EK048), steht in einem kaum aufzulösenden Widerspruch zu den niedrigen Relevanzeinschätzungen der Items EK041 und EK042. Insgesamt zeigt sich hier ein nicht widerspruchsfreies Bild der (*epistemologischen*) Überzeugungen im Sinne Baumert und Kunters (2006).

10.2 Latente Merkmale

F6) Lassen sich aus den Bewertungen der befragten Musiklehrkräfte theoretisch fundierte latente Merkmale ableiten?

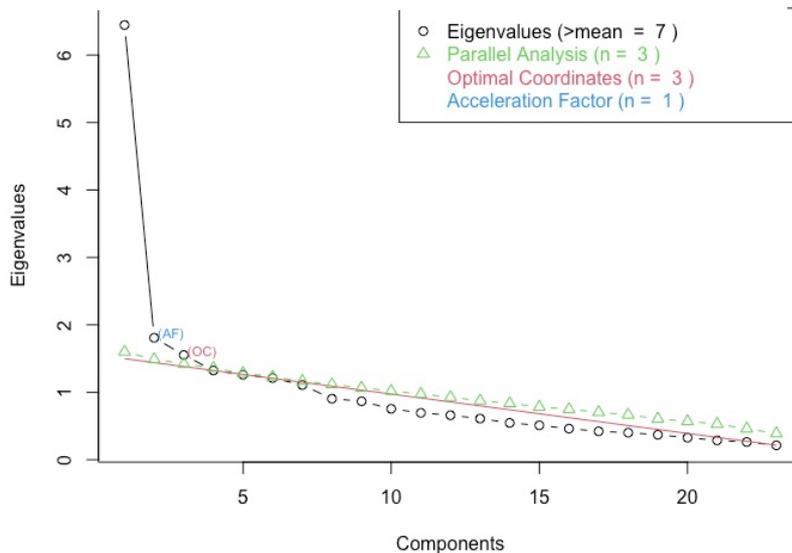
Um Forschungsfrage 6 zu beantworten, wurde eine explorative Faktorenanalyse mit den Daten der Onlinebefragung vorgenommen. Im vorliegenden Fall wurden insgesamt 23 Items in die explorative Faktorenanalyse einbezogen: Dabei handelt es sich um alle Items der Itemgruppen OZ05 (fünf Items), DZ06 (13 Items) und AZ07 (fünf Items). Die Items der Itemgruppe EK04 wurden nicht einbezogen, um nicht Daten mit unterschiedlichen Skalierungsniveaus zu vermischen.

Zunächst wurde der vorliegende Itempool auf die wichtigsten Voraussetzungen geprüft. Der KMO-Koeffizient¹⁰¹ wies insgesamt ein sehr gutes Ergebnis auf (KMO = ,83). Auch keines der einzelnen Items erwies sich hierbei als problematisch ($,59 \leq \text{MSA} \leq ,90$, vgl. Tabelle F1, Anhang F).

Zur Ermittlung der möglichen Faktorenanzahl wurde der MAP-Test sowie die Parallelanalyse durchgeführt. Dabei ergaben sich unterschiedliche Empfehlungen: Beim MAP-Test wies

¹⁰¹ Der Kaiser-Meyer-Olkin-Test (KMO) ist ein statistisches Verfahren, das vor der Durchführung einer Faktorenanalyse eingesetzt wird. Er prüft, ob die vorliegenden Daten für eine solche Analyse überhaupt geeignet sind. Der KMO-Koeffizient misst, inwieweit Variablen miteinander korrelieren und ob sich gemeinsame Faktoren identifizieren lassen (Field et al., 2012).

Abbildung 10.1: Ergebnisse der Parallelanalyse



sowohl eine ein- wie auch eine zweifaktorielle Lösung optimale Werte auf. Das BIC (Bayesian-Information-Criterion) hingegen legte eine Lösung mit vier Faktoren nahe. Die Parallelanalyse ergab eine hohe Plausibilität für eine dreifaktorielle Struktur der Daten (Abbildung 10.1). Da sich aufgrund dieser Ergebnisse vorab keine eindeutige Faktorenanzahl ermitteln ließ, wurde die Faktorenanalyse mit zwei, drei und vier Faktoren durchgeführt.¹⁰² Verzichtet wurde auf die Berechnung einer Lösung mit einem und – wegen der vorliegenden Stichprobengröße – mit mehr als vier Faktoren. Die Belastbarkeit einer gefundenen Faktorenstruktur ist u.a. abhängig von der Größe der untersuchten Stichprobe. Da die vorliegende Stichprobengröße dahingehend gewisse Limitationen mit sich bringt¹⁰³, die aber mit einer bestimmten Mindestanzahl an hoch ladender Items pro Faktor kompensiert werden kann, erschien es nicht plausibel eine höhere Faktorenanzahl als vier zu berechnen.

Für die Durchführung der Faktorenanalyse wurde die Methode der *Hauptkomponentenanalyse* (Bühner, 2021, S. 393–397) gewählt. Dabei handelt es sich um ein Verfahren, das nach strenger mathematischer Definition zwar keine Faktorenanalyse ist, von vielen Autor*innen in einer pragmatischeren Auslegung der Methodik aber als Variante derselben verstanden wird (Field et al., 2012; Wentura et al., 2023). Die Entscheidung für die

¹⁰² Dieses Vorgehen, welches man im weitesten Sinn als Spielen mit Daten bezeichnen könnte, ist im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse dezidiert erlaubt. Ziel dieses Verfahrens ist es, in letzter Instanz zu einer inhaltlich überzeugenden Faktorenstruktur zu gelangen, was das Ausprobieren und Evaluieren verschiedener denkbarer Lösungen miteinschließt.

¹⁰³ Bei Faktorenanalysen sind Stichprobengrößen von $N > 300$ empfohlen. Darunter sind sie möglich, erfolgen jedoch in Abhängigkeit einer gewissen Mindestzahl an Items pro Faktor (Field et al., 2012, S. 769).

Hauptkomponentenanalyse basierte auf dem primären Ziel dieses Arbeitsschritts, die gewonnenen Komponenten für nachfolgende Teilgruppenvergleiche zu nutzen. Die Hauptkomponentenanalyse optimiert die Gesamtvarianzaufklärung der Daten und eignet sich besonders für diese anwendungsorientierte Fragestellung, bei der die effiziente Datenreduktion und die Extraktion klar differenzierter Komponenten im Vordergrund stand, nicht primär die Identifikation psychologischer Konstrukte¹⁰⁴. Die sehr guten Eignungswerte der Daten (KMO = ,83) unterstützen den Einsatz dieses Verfahrens.

Die Extraktion der Hauptkomponenten wurde mit der *Direct-Oblimin*-Rotationstechnik¹⁰⁵ (Bühner, 2021, S. 411–413) ergänzt. Diese Berechnung wurde jeweils für zwei, drei und vier Faktoren durchgeführt.¹⁰⁶ Hinsichtlich inhaltlicher Überlegungen¹⁰⁷ schien zunächst ein dreifaktorielles Modell als am aussagekräftigsten. Aufgrund der geringen Korrelation zwischen den drei Faktoren ($0,21 \leq r \leq 0,37$) wurde zudem noch ein dreifaktorielles Modell mit Hauptkomponentenanalyse und der *Varimax*-Rotationstechnik (Field, 2012, S. 765-767) berechnet. Das entstandene dreifaktorielle Modell (s. Tabelle 10.9) erwies sich insgesamt betrachtet als inhaltlich überzeugender (vgl. Anhang F, Tabelle F8) als die mit obliquen Rotationen berechneten Modelle. Lediglich das Item OZ051 wies eine unzureichende inhaltliche Passung in dem ansonsten aus außermusikalischen bzw. fächerübergreifenden Items bestehenden Zielen bestehenden Faktor 2. Aus diesem Grund wurde Item OZ051 von der Faktorenberechnung ausgeschlossen.

¹⁰⁴ Explorative Vergleichsrechnungen mit der Hauptachsenmethode zeigten inhaltlich gleiche Faktorstrukturen, was die Stabilität der gefundenen Lösung bestätigt.

¹⁰⁵ Bei der *Direct-Oblimin*-Rotationstechnik handelt es sich um eine oblique Rotationstechnik. Im Gegensatz zu orthogonalen Rotationstechniken wird davon ausgegangen, dass die gefundenen Faktoren miteinander korrelieren. Da sich alle bei der Befragung verwendeten Items auf Klassensingen beziehen, wurde zunächst davon ausgegangen, dass eine derartige Korrelation der Faktoren wahrscheinlich ist.

¹⁰⁶ Die Ergebnistabellen dieser Berechnungen finden sich in den Tabellen F2-F7, Anhang F.

¹⁰⁷ Bei einem vierfaktoriellen Modell bestand Faktor 3 aus vier Items, Faktor 4 aus drei. Vor dem Hintergrund der Stichprobengröße wären diese Faktoren in dieser Form nach Field (2012, S. 769) nicht belastbar.

Tabelle 10.9: Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse mit drei Faktoren

Item	Faktorladung		
	1	2	3
Faktor 1: Gebrauchspraxen und Kompetenzfacetten			
Klassensingen ist besonders wichtig, weil Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	,80		
Klassensingen ist besonders wichtig, weil Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]	,77		
Klassensingen ist besonders wichtig, weil Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	,66	,34	
Klassensingen ist besonders wichtig, weil Schüler*innen dadurch ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	,66		
Klassensingen ist besonders wichtig, weil Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	,58		
Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern. [OZ052]	,51		
Klassensingen ist besonders wichtig, weil Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	,48		
Klassensingen ist besonders wichtig, weil die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	,47		
Faktor 2: Transfereffekte und Schulkultur			
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]		,74	
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]		,66	
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]		,62	
Klassensingen ist besonders wichtig, weil dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]		,62	
Klassensingen ist besonders wichtig, weil Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]		,61	
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	,46	,58	
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	,33	,57	

Faktor 3: Kontinuität und Nachhaltigkeit

Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen. [OZ054]		,66
Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]		,65
Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen. [OZ055]		,51
Klassensingen ist besonders wichtig, weil dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]		,50
Klassensingen ist besonders wichtig, weil die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	,47	,47
Klassensingen ist besonders wichtig, weil dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. ^a [DZ0607]	,32	,44

Bem.: $N = 181$. Die Faktorenanalyse wurde mittels des Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse und einer orthogonalen Rotation (*Varimax*) durchgeführt. Nebenfaktorladungen mit einem Wert $>,30$ sind grau gedruckt. Für das Item DZ0603 lag keine Faktorladung $>,30$ vor, entsprechend wurde es an dieser Stelle keinem Faktor hinzugefügt.

Das Ausschließen eines Items ist im Kontext der explorativen Faktorenanalyse ein erklärungsbedürftiger Vorgang. Explorative Faktorenanalysen werden in der Regel eingesetzt, wenn ein Datensatz mit einer grundsätzlichen Offenheit hinsichtlich theoretischer Überlegungen untersucht werden soll. Der Ausschluss eines Items aus inhaltlichen Gründen steht dazu zunächst in einem scheinbaren Widerspruch. Dieser Eingriff wird im vorliegenden Fall aus zwei Gründen als unproblematisch erachtet:

1. Der Ausschluss von Item OZ051 erfolgte nicht vorab, sondern erst nachdem ein inhaltlicher Querstand offensichtlich wurde.
2. Das Item OZ051 lädt sowohl auf Faktor 2 (0,47) wie auch auf Faktor 3 (0,37) mit einem Wert $>,30$, weist also bereits eine Ambivalenz hinsichtlich seiner Zugehörigkeit auf. Gleichzeitig wäre es bei beiden Faktoren das Item mit der geringsten Ladung (bei einer Berücksichtigung von Ladungen $> 0,30$), wäre also sowohl für Faktor 2 wie auch Faktor 3 inhaltlich wenig repräsentativ.

Eine Neuberechnung ohne OZ051 führte erwartungskonform zu einer Intensivierung der Ladungen vieler der verbliebenen Items und erhöhte die Eindeutigkeit der Faktorenstruktur (vgl. Tabelle 10.9 und Tabelle F9, Anhang F). Die Eigenwerte der Faktoren (vgl. Anhang F, Tabelle F10) liegen deutlich über dem von Kaiser (1974) als Kriterium vorgeschlagenen Wert von 1 und liefern eine Varianzaufklärung von insgesamt 44 %.

Faktor 1 bildet eine Auswahl musikbezogener Ziele von Klassensingen ab und umfasst vorrangig Items aus der Itemgruppe DZ06 sowie das Item OZ052. Diese werden unter der Beschreibung „Gebrauchspraxen¹⁰⁸ und Kompetenzfacetten“ gesammelt. Dieser Faktor liefert mit 18 % die höchste Varianzaufklärung.

Die unter Faktor 2 gesammelten Items lassen sich unter dem Titel „Transfereffekte und Schulkultur“ zusammenfassen. Dieser Faktor enthält alle Items der gleichnamigen Itemgruppe AZ07 sowie die Items DZ0611 und DZ0612¹⁰⁹ und trägt 16 % zur Varianzaufklärung bei.

Faktor 3 umfasst vorrangig Items, die bei den vorangegangenen Mittelwertsvergleichen signifikant unter den jeweiligen empirischen Itemgruppenmittelwerten lagen. Die einzige Ausnahme ist das Item DZ0601 („Klassensingen ist besonders wichtig, weil dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können.“). Dessen Zustimmungsmittelwert ($M = 2,85$) lag knapp, aber nicht signifikant über dem empirischen Itemsubgruppenmittelwert ($M = 2,78$). Da sich alle hier gesammelten Ziele von Klassensingen mit kontinuierlicher Arbeit oder der Konsolidierung bereits erarbeiteter Inhalte befassen, werden die Items von Faktor 3 unter dem Titel „Kontinuität und Nachhaltigkeit“ zusammengefasst. Faktor 3 weist eine Varianzaufklärung von 10 % auf.

Das Item DZ0603 („Klassensingen ist besonders wichtig, weil es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren.“) wies keine Ladungen $> 0,30$ auf und wurde entsprechend keinem Faktor zugeordnet.

Hinsichtlich der Stichprobengröße weisen die Faktoren 1 und 2 nach Guadagnoli & Velicer (1988) belastbare Ladungen auf.¹¹⁰ Faktor 3 zeigt mit zwei Ladungen $> 0,6$ bzw. sechs Ladungen $> 0,4$ eine eingeschränkte Verlässlichkeit. Die internen Konsistenzen von Faktor 1 (McDonald's $\omega = ,79$) und Faktor 2 (McDonald's $\omega = ,80$) sind als gut bzw. sehr gut einzustufen. Der diesbezügliche Wert von Faktor 3 (McDonald's $\omega = ,64$) ist noch akzeptabel (vgl. hierzu Abbildung F1, Anhang F). Bei keinem der drei Faktoren hätte der Verzicht auf eines der Items die interne Konsistenz verbessert.

¹⁰⁸ Zum Begriff *musikalische Gebrauchspraxen*: vgl. Kapitel 8.1.1

¹⁰⁹ Inhaltlich ist die Zugehörigkeit dieser beiden Items zu „Außermusikalischen Zielen“ zwar auf den ersten Blick überraschend, aber grundsätzlich nachvollziehbar. Siehe dazu die Diskussion in Kapitel 11.

¹¹⁰ Nach Guadagnoli und Velicer (1988) sind Faktoren mit vier Ladungen über ,60 grundsätzlich verlässlich, Faktoren mit 10 Ladungen über 0,40 sind es bei einer Stichprobengröße von $N > 150$.

Zusammenfassend lässt sich Forschungsfrage 6 folgendermaßen beantworten: Aus den vorliegenden Daten der Lehrkräftebefragung lassen sich drei Faktoren ableiten: Die beiden ersten Faktoren zeigen inhaltlich eine große Überschneidung mit den in der Dokumentenanalyse gefundenen Kategorien *Derivative Ziele von Klassensingen* (Faktor 1: Gebrauchspraxen und Kompetenzfacetten) und *Außermusikalische Ziele von Klassensingen* (Faktor 2: Transfer-effekte und Schulkultur) und tragen mit ähnlichen Werten (18 % und 16 %) zur Varianzaufklärung bei. Faktor 3 bildet vorrangig Ziele von Klassensingen ab, die sich auf kontinuierliche und nachhaltige Lernprozesse beziehen. Gleichzeitig werden hier vor allem Aussagen gebündelt, denen die befragten Musiklehrkräfte bei den Relevanzeinschätzungen mit erkennbarer Skepsis begegnet sind.

Die identifizierten Faktoren bilden eine belastbare Grundlage für die folgenden Analysen, indem sie die Einzelitems auf zentrale Dimensionen reduzieren und messfehlerbereinigte Gruppenvergleiche ermöglichen.

10.3 Gruppenspezifische Unterschiede im Bewertungsverhalten

10.3.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede im Bewertungsverhalten

F7) Liegen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen männlicher und weiblicher Lehrkräfte vor?

Hypothese 7: Es besteht ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Bewertungen von männlichen und weiblichen Lehrkräften.

Um Forschungsfrage 7 und die damit verbundene Hypothese zu beantworten, wurden *t-Tests bei unabhängigen Stichproben* durchgeführt. Dabei fungierte das Geschlecht der befragten Musiklehrkräfte (DE08) als unabhängige Variable, die drei Faktoren hingegen als abhängige Variable. Für die Faktoren wurden Faktorwerte mittels der von Bühner empfohlenen Bartlett-Methode berechnet (Bühner, 2021, S. 467).

Die Verwendung der Faktoren anstelle der Itemgruppen bietet an dieser Stelle eine Reihe methodischer Vorteile:

1. Durch die Verwendung der Faktoren wird die Messfehlervarianz reduziert, da die Faktoren nur die gemeinsame Varianz der Items abbilden und itemspezifische Fehlervarianzen eliminieren.

2. Die Datenreduktion auf drei Faktoren erhöht die statistische Power der nachfolgenden Analysen und verringert das Problem des multiplen Testens, das bei der Verwendung von fünf Itemgruppen auftreten würde.
3. Die Faktoren zeigen insgesamt eine höhere interne Konsistenz als die theoretisch gebildeten Itemgruppen, was zu verlässlicheren Testergebnissen führt.

Da die beiden Gruppen der unabhängigen Variable jeweils über eine ausreichende Größe von $n > 30$ verfügen (weibliche Lehrkräfte: $n = 90$; männliche Lehrkräfte: $n = 91$), wurde auf die Überprüfung der Normalverteilung auch an dieser Stelle verzichtet (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 126). Außerdem wurden die Daten auf Varianzhomogenität überprüft. Die Ergebnisse dieser und der nachfolgend durchgeführten Berechnungen finden sich in Tabelle 10.10.

Tabelle 10.10: Geschlechterspezifische Unterschiede beim Rating-Verhalten

Item(sub)gruppen und Faktoren	Levene-Test		weiblich		männlich		$t(179)$	p^a	d
	$F(1, 179)$	p_{Lv}	M	SD	M	SD			
Faktor 1 (FW)	0,01	0,91	0,01	1,01	-0,01	1,01	0,18	0,43	0,03
Faktor 2 (FW)	3,41	0,07	0,21	0,87	-0,21	1,08	2,86	0,006**	0,42
Faktor 3 (FW)	3,59	0,06	0,12	0,93	-0,12	1,07	1,67	0,10	0,25

Bem.: weibliche Teilnehmerinnen: $n = 90$, männliche Teilnehmer: $n = 91$; F : F-Wert des Levene-Tests. p_{Lv} : Überschreitungswahrscheinlichkeit des Levene-Tests. M : arithmetisches Mittel. SD : Standardabweichung. p : Überschreitungswahrscheinlichkeit des t-Tests. d : Cohens d . Die Effektstärke berechnet sich aus der Mittelwertdifferenz beider Gruppen ($M_{\text{weiblich}} - M_{\text{männlich}}$) dividiert durch die gepoolte Standardabweichung.

^a p -Werte jeweils nach *Bonferroni-Holm-Korrektur*

** $p < 0,01$.

Bei der Betrachtung der geschlechterspezifischen Unterschiede der untersuchten Mittelwerte fällt zunächst auf, dass die Mittelwerte der weiblichen Musiklehrkräfte durchweg größer ausfallen als die der männlichen. Diese Unterschiede der Relevanzeinschätzungen in Bezug auf Faktor 2 (*Transfereffekte und Schulkultur*) sind signifikant (w.: $M = 0,21$; $SD = 0,87$; m.: $M = -0,21$; $SD = 1,08$), $t(179) = 2,86$, $p = 0,006$, $d = 0,42$). Die hierbei auftretende Effektstärke ist nach Cohen (1992) klein. Die Unterschiede hinsichtlich der Faktoren 1 und 3 sind hingegen lediglich deskriptiver Natur.

Entsprechend wird in Bezug auf die Hypothese 7 und die Faktoren 1 und 3 die Nullhypothese beibehalten. Für Faktor 2 wird die Nullhypothese hingegen verworfen. Für die

Forschungsfrage 7 kann konstatiert werden, dass es statistisch signifikante Unterschiede ($p < 0,05$) zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften dahingehend gibt, dass im vorliegenden Datensatz die Bewertung der Relevanz von Zielen von Klassensingen mit dem Fokus auf Transfereffekte und Schulkultur durch weibliche Lehrkräfte höher ausfällt als die von männlichen Lehrkräften.

10.3.2 Unterschiede im Bewertungsverhalten verschiedener Lehrkräfte-Statusgruppen

F8) Liegen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen unterschiedlicher Lehrkräfte-Statusgruppen vor?

Forschungsfrage 8 wurde in Kapitel 5.3.1 in zwei untergeordneten Fragestellungen und zugehörigen Hypothesen konkretisiert. Zunächst soll Forschungsfrage 8a und Hypothese 8a beantwortet werden:

F8a) Liegen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen von Lehrkräften vor, die in der Lehrkräfteausbildung tätig sind oder waren, und denjenigen, bei denen dies nicht der Fall ist?

Hypothese 8a: Die Bewertungen von Lehrkräften, die in der Lehrkräfteausbildung tätig sind oder waren, unterscheiden sich statistisch signifikant von denjenigen, bei denen dies nicht der Fall ist.

Die Überprüfung der Hypothesen 8a und 8b erfolgte analog zur Untersuchung des geschlechtsspezifischen Bewertungsverhaltens (vgl. Kapitel 10.3.1). Die Ergebnisse dieser und der nachfolgend durchgeführten Berechnungen finden sich für Hypothese 8.1 in Tabelle 10.11, für Hypothese 8.2 in Tabelle 10.12.

Nach der Durchführung von *t-Tests bei unabhängigen Stichproben* kann bezüglich Hypothese 8.1 in keinem Fall ein signifikantes Ergebnis berichtet werden. Lediglich bzgl. Faktor 1 liegt nach Cohen (1992) ein kleiner Effekt vor. So wird in Bezug auf die Hypothese 8.1 die Nullhypothese beibehalten. Die Antwort auf Forschungsfrage 8a lautet, dass zwischen den Bewertungen von Lehrkräften, die in der Lehrkräfteausbildung tätig sind oder waren, und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist, keine signifikanten Unterschiede vorliegen.

Tabelle 10.11: Unterschiede im Bewertungsverhalten zwischen in der Ausbildung tätigen Lehrkräften und nicht in der Ausbildung tätigen Lehrkräften

Item(sub)gruppen und Faktoren	Levene-Test		ausbildende LK		nicht ausb. LK		t(179)	p ^a	d
	F(1, 179)	p _{L_v}	M	SD	M	SD			
Faktor 1 (FW)	0,57	0,45	0,18	1,10	-0,08	0,96	1,61	0,16	0,26
Faktor 2 (FW)	2,01	0,16	-0,11	1,04	0,05	0,99	-0,99	0,26	0,16
Faktor 3 (FW)	1,80	0,18	-0,09	1,11	0,04	0,96	-0,81	0,26	0,13

Bem.: in der Ausbildung tätige Lehrkräfte: $n = 51$; nicht in der Ausbildung tätige Lehrkräfte: $n = 126$; F : F-Wert des Levene-Tests. p_{L_v} : Überschreitungswahrscheinlichkeit des Levene-Tests. M : arithmetisches Mittel. SD : Standardabweichung. p : Überschreitungswahrscheinlichkeit des t-Tests. d : Cohens d . Die Effektstärke berechnet sich aus der Mittelwertdifferenz beider Gruppen ($M_{\text{ausbildende_LK}} - M_{\text{nicht_ausbildende_LK}}$) dividiert durch die gepoolte Standardabweichung.

^a p-Werte jeweils nach *Bonferroni-Holm-Korrektur*

Die zweite zu Forschungsfrage 8 formulierte Teilfrage untersucht Unterschiede im Bewertungsverhalten von *Spezialisten-* und *Generalisten-*Lehrkräften¹¹¹:

F8b) Liegen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen von Lehrkräften vor, die in ihrer Schulart typischerweise mehr als zwei Fächer unterrichten, und solchen, die nur Musik oder Musik und ein weiteres Fach unterrichten?

Hypothese 8b: Die Bewertungen von Lehrkräften, die in ihrer Schulart typischerweise mehr als zwei Fächer unterrichten und solchen, die nur Musik oder Musik und ein weiteres Fach unterrichten, unterscheiden sich statistisch signifikant.

Bei einem einfachen paarweisen Vergleich der jeweiligen Mittelwertsunterschiede fällt bereits auf, dass für die Gruppe der *Generalisten-*Lehrkräfte insgesamt bei allen drei Faktoren im Mittel höhere Bewertungen vorliegen als dies bei den *Spezialisten-*Lehrkräften der Fall ist (vgl. Tabelle 10.12). In Bezug auf Faktor 2 (*Transfereffekte und Schulkultur*) sind die Bewertungen von *Spezialisten-*Lehrkräften ($M = -0,14$; $SD = 0,97$) und *Generalisten-*Lehrkräften ($M = 0,55$; $SD = 0,94$) ebenfalls statistisch signifikant unterschiedlich mit $t(179) = -3,8389$, $p < 0,001$ und $d = 0,71$. Hier liegt nach Cohen (1992) ein mittlerer Effekt vor.

¹¹¹ Zu dieser Terminologie: vgl. Kapitel 5.3.1.

Tabelle 10.12: Unterschiede im Bewertungsverhalten von *Spezialisten-* und *Generalisten-Lehrkräften*

Item(sub)gruppen und Faktoren	Levene-Test		<i>Spezialisten-LK</i>		<i>Generalisten-LK</i>		<i>t</i> (179)	<i>p</i> ^a	<i>d</i>
	<i>F</i> (1, 179)	<i>p</i> _{LV}	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Faktor 1 (FW)	0,59	0,44	-0,03	1,02	0,12	0,96	-0,81	0,21	0,15
Faktor 2 (FW)	1,31	0,25	-0,14	0,97	0,55	0,94	-3,84	< 0,001***	0,71
Faktor 3 (FW)	1,69	0,19	-0,05	1,03	0,2	0,9	-1,35	0,18	0,25

Bem.: *Spezialisten-Lehrkräfte*: *n* = 145; *Generalisten-Lehrkräfte*: *n* = 36; *F*: *F*-Wert des Levene-Tests. *p*_{LV}: Überschreitungswahrscheinlichkeit des Levene-Tests. *M*: arithmetisches Mittel. *SD*: Standardabweichung. *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit des *t*-Tests. *d*: Cohens *d*. Die Effektstärke berechnet sich aus der Mittelwertdifferenz beider Gruppen ($M_{\text{Generalisten}} - M_{\text{Spezialisten}}$) dividiert durch die gepoolte Standardabweichung.

^a *p*-Werte jeweils nach *Bonferroni-Holm-Korrektur*

*** *p* < 0,001

Entsprechend wird in Bezug auf die Hypothese 9.2 sowie die Faktoren 1 und 3 die Nullhypothese beibehalten. Für Faktor 3 wird die Nullhypothese hingegen verworfen. Für die Forschungsfrage 8b kann konstatiert werden, dass es auffällige Unterschiede zwischen den Bewertungen von *Spezialisten-Lehrkräften* und *Generalisten-Lehrkräften* dahingehend gibt, dass letztere im Mittel hinsichtlich aller drei Faktoren durchweg höhere Bewertungen abgeben. Deutliche Unterschiede zeigen sich insbesondere bei den fächerübergreifenden Zielen von Klassensingen mit Fokus auf Transfereffekte und Schulkultur. Einschränkend muss hier allerdings darauf hingewiesen werden, dass die beiden untersuchten Teilgruppen stark unterschiedliche Größen aufweisen (*Spezialisten-Lehrkräfte*: *n* = 145; *Generalisten-Lehrkräfte*: *n* = 36) und ein Großteil der *Generalisten-Lehrkräfte* weiblich ist (64 %), hier also ein Interaktionseffekt nicht ausgeschlossen werden kann.

10.3.3 Domänenspezifisches Selbstkonzept und Bewertungsverhalten

Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wurden Studienteilnehmer*innen dahingehend befragt, welche Bedeutung Gesang bzw. das Anleiten von Chören für die eigene künstlerische Identität in Vergangenheit und Gegenwart hatte oder hat. Die hierzu ermittelten Mittelwerte und Standardabweichungen finden sich zusammengefasst in Tabelle 10.13. Diese Items fungieren als unabhängige Variablen für die Beantwortung von Forschungsfrage 9.

F9) In welchem Maß lassen sich die Relevanzeinschätzungen von Lehrkräften durch deren persönliche Vorliebe für Singen oder Chorleiten erklären?

Für die Überprüfung von Forschungsfrage 9 wurden die Korrelationskoeffizienten (nach Pearson) der Variablen DE131, DE132 und DE133 mit den drei Faktoren *Gebrauchspraxen und*

Kompetenzfacetten (Faktor 1), Transfereffekte und Schulleben (Faktor 2) und Kontinuität und Nachhaltigkeit (Faktor 3) berechnet. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 10.14. Für Faktor 2 (Transfereffekte und Schulleben) lässt sich vor einer Alpha-Fehler-Korrektur ein kleiner positiver Zusammenhang für die Variable DE131 verzeichnen mit $r(179) = ,16$, KI $[,02, ,30]$, $p = ,03$. Nach erfolgter Bonferroni-Holm-Korrektur liegen keine signifikanten Zusammenhänge vor.

Tabelle 10.13: Mittelwerte (M) und Standardabweichung (SD) der Itemgruppe DE13

Variable	M	SD
„Während meines Lehramtsstudiums war mir meine Gesangsausbildung besonders wichtig.“ [DE131]	2.75	1.22
„Singen ist aktuell ein zentraler Aspekt meiner künstlerischen Identität.“ [DE132]	2.55	1.33
„Das Leiten eines oder mehrerer Chöre ist ein zentraler Aspekt meiner künstlerischen Identität.“ [DE133]	1.86	1.63

Bem.: N = 181. Skalierung 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu.

Tabelle 10.14: Korrelationskoeffizienten für Ratingverhalten und Itemgruppe DE13

Faktoren	DE131	DE132	DE133
Faktor 1 (FW)	-,02 [-,16, ,13]	,04 [-,11, ,18]	,01 [-,13, ,15]
Faktor 2 (FW)	,16 [,02, ,30]	,07 [-,07, ,22]	-,12 [-,26, ,02]
Faktor 3 (FW)	,11 [-,04, ,25]	,12 [-,02, ,27]	,14 [-,01, ,28]

Bem.: N = 181. Die Angabe der Korrelationskoeffizienten erfolgt mit den entsprechenden Konfidenzintervallen (95%).

Entsprechend lässt sich die Forschungsfrage 10 folgendermaßen beantworten: Die Zusammenhänge zwischen den Variablen DE131, DE132 und DE133 und den Faktoren 1 bis 3 sind zu vernachlässigen. Die heuristische Vermutung, dass Lehrkräfte, die selbst gerne singen oder Chöre leiten, anders über Klassensingen denken, lässt sich aufgrund der vorliegenden Datelage nicht bestätigen.

10.4 Auswertung der Freitextantworten

Die Auswertung der Freitextantworten zu Item UP01 erfolgt an dieser Stelle, um sie mit den vorangegangenen Ergebnissen abzugleichen. Leitend für die Auswertung war Forschungsfrage 10.

F10) Gibt es aus Sicht von Musiklehrkräften Ziele von Klassensingen, die nicht in den von außen herangetragenen Zielvorgaben genannt werden?

Wie bereits bei den curricularen Vorgaben (vgl. Kapitel 7.2) wurde auch für diese Auswertung die Software MAXQDA verwendet. Das Vorgehen erfolgte dabei erneut deduktiv-induktiv. Ausgangspunkt war das in Kapitel 7.2.2 bereits angewendete Kategoriensystem, das wiederum auf den Ergebnissen der Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 8.1) basiert und sich aus den beiden Gruppen *Musikbezogene Ziele von Klassensingen* sowie *Nicht-musikbezogene Ziele von Klassensingen* zusammensetzt.

Die durch die Freitextantworten erhobenen Daten wurden in ähnlicher Form ausgewertet wie die curricularen Vorgaben. Zunächst erfolgte ein erster vollständiger Codierprozess des Datenmaterials. Die bereits vorhandenen Kategorien und Subkategorien wurden dabei bei Bedarf durch In-vivo-Codes ergänzt. Anschließend folgte ein zweiter vollständiger Codierprozess. Dabei wurde alle Codierungen überprüft und inhaltsähnliche bzw. wenig genutzte Subkategorien wo möglich zusammengefasst. Auf eine teilweise Codierung des Datenmaterials durch eine zweite Person und damit einhergehender Berechnung einer Intercoder-Übereinstimmung wurde verzichtet, da das verwendete Kategoriensystem bereits in den vorangegangenen Arbeitsschritten ausführlich überprüft und mehrfach optimiert wurde.

Von den 222 teilnehmenden Lehrkräften, welche die Freitextfelder ausgefüllt hatten (vgl. Kapitel 9.4.3), lagen jeweils drei Antworten für Item UP01 vor, also insgesamt 666 Freitextantworten. Diese wurden mit insgesamt 745 Codierungen versehen (abschließender Stand nach Codierprozess 2). 27 Codiereinheiten (in diesem Fall ganze Freitextantworten) bezogen sich dabei auf Aspekte der Methodik bzw. auf Prozessmerkmale ohne darüberhinausgehende Erwähnung von Zielen (z. B. *ID_107_01*: „Musik gestalten und hören“). 18 weitere Codiereinheiten wurden mit „unklar“ codiert, da entweder eine eindeutige Zuordnung zu den bestehenden Kategorien auch über neu geschaffene In-vivo-Codes nicht sinnvoll erschien (z. B. *ID_142_02*: „Spiritualität“) oder weil der gewählte Sprachduktus eine eindeutige Zuordnung unmöglich machte (z. B. *ID_148_03*: „ICH habe eine Stimme“). Somit verblieben 700 Codierungen mit klarem Bezug zu Formulierungen des Kategoriensystems *Ziele von Klassensingen*. Die absolute

und relative Verteilung dieser Codierungen auf die Kategorien bzw. Subkategorien oberster Ebene können Tabelle 10.15 entnommen werden.

Bei einer grob auflösenden Betrachtung fällt zunächst auf, dass sich 586 der insgesamt vergebenen Codierungen (84 %) den *musikbezogenen Zielen von Klassensingen* zuordnen ließen. Lediglich 114 Codierungen (16 %) beziehen sich auf *nicht-musikbezogene Zielen von Klassensingen*. Innerhalb der Kategorie der *musikbezogenen Ziele von Klassensingen* entfällt mit 420 Codierungen (72 %) ein Großteil der Codierungen auf die Subkategorie *Originäre Ziele von Klassensingen*. 166 Codierungen (28 %) verteilen sich auf die verschiedenen Aspekte der *derivativen Ziele von Klassensingen*.

Innerhalb der Kategorie *Nicht-musikbezogene Ziele von Klassensingen* wurden am häufigsten Codes aus der Subkategorie *Wirkung auf soziale Bereiche* vergeben: Insgesamt 71 Codierungen (62 %) stammen aus diesem Bereich. Danach folgt die Subkategorie *Wirkung auf psychomotorische Bereiche* mit 24 Codierungen (21 %). Codes aus den verbleibenden Subkategorien kommen entweder gar nicht (*Wirkung auf die weltanschaulich-politische Einstellung*) oder selten zum Einsatz (*Wirkung auf das Schulleben*: 12 Codes / 11 %; *Wirkung auf kognitive Bereiche*: 7 Codes / 6 %).

Tabelle 10.15: Zuordnung der Freitextantworten [UP01] zum Kategoriensystem „Ziele von Klassensingen“

Kategoriensystem <i>Ziele von Klassensingen</i>	Codierungen	
	absolut	relativ ^a
Musikbezogene Ziele	586	84 %
Originäre Ziele	420	72 %
Derivative Ziele	166	28 %
Musikbezogene Fertigkeiten	65	39 %
Enkulturation	72	43 %
Musikalisches Selbstkonzept	29	18 %
Nicht-musikbezogene Ziele	114	16 %
Wirkung auf das Schulleben	12	11 %
Wirkung auf kognitive Bereiche	7	6 %
Wirkung auf psychomotorische Bereiche	24	21 %
Wirkung auf soziale Bereiche	71	62 %
Wirkung auf die weltanschaulich-politische Einstellung	0	0 %
Gesamtzahl Codierungen mit Bezug zu Zielen von Klassensingen	700	100 %

^a linke Spalte: Anteil an den insgesamt in dieser Dokumentenart vergebenen Codierungen; mittlere und rechte Spalte: Anteil an den auf der nächsthöheren Untergliederungsebene vergebenen Codierungen

In der nachfolgenden Tabelle 10.16 finden sich die häufig vergebenen Codes des Bereichs *Musikbezogene Ziele von Klassensingen* detaillierter dargestellt. Knapp ein Viertel aller vergebenen Codierungen (169 Codierungen / 24 %) lässt sich Formulierungen zuordnen, die sich unmittelbar auf sängerische oder stimmbildnerische Lernprozesse beziehen. Diese 169 Codierungen verteilen sich auf 129 der 222 untersuchten Dokumente. Anders formuliert: 58 % der befragten Lehrkräfte sehen eine Verbesserung der stimmlichen und sängerischen Fertigkeiten ihrer Schüler*innen als eines der drei wichtigsten Ziele von Klassensingen.

Ein vergleichbarer Befund lässt sich für die Kategorie *Positive Emotionen* berichten. Aussagen wie „Freude am Erleben einer künstlerischen Tätigkeit“ (ID_56_03) oder „Freude am gemeinsamen Singen vermitteln“ (ID_119_01) wurden 133-mal (19 %) entsprechend codiert. Diesbezügliche Formulierungen finden sich in 131 Dokumenten, was 59 % der befragten Lehrkräfte entspricht.

Tabelle 10.16: *Musikbezogene Ziele von Klassensingen aus Lehrkräftesicht*

Musikbezogene Ziele von Klassensingen	Codierungen		Anzahl an Dokumenten mit jeweiligem Code
	absolut	relativ ^a	
Originäre Ziele	420	72 %	
Stimm- und Singkompetenz (aggr. Anzahl m. Subkategorien)	169	40 %	129
Positive Emotionen	133	32 %	131
Musizieren in Gemeinschaft erleben	68	16 %	65
Teilhabe	39	9 %	39
Wille und Vermögen zu individuellem Ausdruck	11	3 %	11
Derivative Ziele	166	18 %	
Musikbezogene Fertigkeiten	65	39 %	
Differenzierte Hörfähigkeit	25	38 %	24
Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen	21	32 %	21
Andere, selten verwendete Codes (aggr. Anzahl)	19	29 %	-
Enkulturation	72	43 %	
Liedrepertoire	27	38 %	27
Heranführen an Musik	9	12 %	9
Aspekte von Liedauswahl	9	12 %	8
Andere, selten verwendete Codes (aggr. Anzahl)	27	38 %	-
Musikalisches Selbstkonzept	29	18 %	
Musikbezogenes Selbstvertrauen	18	62 %	16
Andere, selten verwendete Codes (aggr. Anzahl)	11	38 %	-
Gesamtzahl	586	100 %	

^a linke Spalte: Anteil an den insgesamt in dieser Dokumentenart vergebenen Codierungen; mittlere und rechte Spalte: Anteil an den auf der nächsthöheren Untergliederungsebene vergebenen Codierungen

In Bezug auf die Kategorie *Musikbezogene Fertigkeiten* sehen die befragten Lehrkräfte vor allem die Aspekte der Schulung differenzierter Hörfähigkeit (25 Codierungen in 24 Dokumenten) und der Veranschaulichung theoretischer Inhalte durch Klassensingen (21 Codierungen in 21 Dokumenten) als bedeutsam an. Ziele wie *Singen auf Basis einer Notationsvorlage* oder *kreativer / experimenteller Umgang mit der Stimme* werden hingegen nur selten genannt.

Innerhalb der Subkategorie *Enkulturation* wurde der Code *Erarbeitung eines Liedrepertoires* besonders häufig verwendet (27 Codierungen in 27 Dokumenten). Ein neugebildeter In-vivo-Code mit immerhin neun Nennungen in ebenso vielen Dokumenten ist das Ziel *Heranführen an Musik*. Aspekte von Liedauswahl werden ebenfalls neunmal in acht Dokumenten codiert. Hier wird z. B. häufig zum Ausdruck gebracht, dass die Schüler*innen „stilistisch und sprachlich unterschiedliche Lieder kennenlernen [sollen]“ (ID_32_01).

In der Subkategorie *Musikalisches Selbstkonzept* wurden primär Aussagen bzgl. der Stärkung des musikbezogenen Selbstvertrauens codiert. Diese finden sich 18-mal in 16 Dokumenten.

Bei *nicht-musikbezogenen Zielen von Klassensingen* wird von den befragten Lehrkräften vergleichsweise häufig die Wirkung des Klassensingens auf *soziale Bereiche* hervorgehoben (71 Codierungen in 71 Dokumenten), gefolgt von der Wirkung auf *psychomotorische Bereiche* (24 Codierungen in 23 Dokumenten). Auffallend ist die geringe Bedeutung, die klassischen Transfereffekten (z. B. Zuwachs bei sprachlicher, kreativer und kognitiver Kompetenz) in diesem Kontext beigemessen werden (sieben Codierungen in sechs Dokumenten).

Innerhalb der Subkategorie *Wirkung auf soziale Bereiche* wurden 63-mal in ebenso vielen Dokumenten Segmente codiert, bei denen der Begriff *Gemeinschaft* im Zentrum steht. In 40 davon wird explizit die Stärkung von Gemeinschaft¹¹² als Ziele von Klassensingen genannt, beispielsweise in Formulierungen wie „Klassengemeinschaft stärken“ (ID_41_03).

¹¹² Der Begriff *Gemeinschaft* kommt zudem noch in 68 weiteren codierten Segmenten vor, die der Subkategorie *Musizieren in der Gemeinschaft erleben* zugeordnet wurden (vgl. Tabelle 10.17). Hier wurde dahingehend differenziert, ob in den entsprechenden Formulierungen ein eher neutrales Erleben von Gemeinschaft im Fokus stand oder die gemeinschaftsbildende Funktion des Singens. Kombiniert man alle codierten Segmente, bei denen der Begriff *Gemeinschaft* im Zentrum steht, ergibt dies 131 Codierungen in 125 Dokumenten.

Die 24 codierten Segmente in der Subkategorie *Wirkung auf psychomotorische Bereiche* beziehen sich primär auf Ziele wie Körpererfahrung und der Schulung von Selbstwahrnehmung. Entsprechende Codierungen finden sich in 23 Dokumenten.

Die 700 in Bezug auf die Fragestellung als gültig erachteten Codierungen verteilen sich auf 56 Codes. 44 dieser Codes wurden bei der Auswertung weniger als zehn Mal eingesetzt und werden im Sinne einer zielführenden Ergebnisverdichtung nicht weiter betrachtet. Die zwölf Codes, die zehn oder mehr Male eingesetzt wurden, finden sich, nach ihrer Häufigkeit (absolut und relativ) geordnet, in Tabelle 10.17. Zusätzlich wird die Anzahl der Dokumente angeführt (absolut und relativ), in denen der betreffende Code zum Einsatz kam.

Tabelle 10.17: Häufig verwendete Codes bei der Auswertung der Freitextantworten

Ziele von Klassensingen	Häufigkeit des Einsatzes		Anzahl codierter Dokumente ^a	
	absolut	relativ ^b	absolut	relativ ^c
Stimm- und Singkompetenz	169	24 %	129	58 %
Positive Emotionen	133	19 %	131	59 %
Musizieren in der Gemeinschaft erleben (Perspektive des Individuums)	68	10 %	65	29 %
Förderung des Gemeinschaftsgefühls (Perspektive der Gruppe)	63	9 %	63	28 %
Teilhabe (auch im Sinne von Primärerfahrung)	39	6 %	39	18 %
Liedrepertoire	27	4 %	27	12 %
Differenzierte Hörfähigkeit	25	4 %	24	11 %
Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen	21	3 %	21	9 %
Stimmliches Selbstbewusstsein stärken	18	3 %	16	7 %
Körpererfahrung	13	2 %	13	6 %
Schulung von Selbstwahrnehmung	11	2 %	11	5 %
Willen und Vermögen individuellen Ausdrucks	11	2 %	11	5 %
Aspekt „Gemeinschaft“ kombiniert	131	19 %	125	56 %

^a bezieht sich auf die Anzahl der mit dem jeweiligen Code codierten Gruppe von je drei Freitextantworten pro befragter Lehrkraft (= Dokument)

^b prozentualer Anteil an insgesamt 700 vergebenen Codierungen

^c prozentualer Anteil an insgesamt 222 ausgewerteten Dokumenten

Bei der Betrachtung dieser Daten fällt zunächst auf, dass die Freitextantworten der Lehrkräfte viele Ergebnisse der im Fragebogen nachfolgenden Relevanzeinschätzungen bestätigen: Spaß oder Freude am Singen (hier: *Positive Emotionen*), stimmlicher und sängerischer Kompetenzzuwachs sowie das Erleben von Gemeinschaft bzw. die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls sind Zielangaben, die so oder in ähnlicher Formulierung auch hohe Zustimmungswerte bei den Relevanzeinschätzungen aufweisen. Diese drei Aspekte werden jeweils in gut bis knapp der Hälfte aller ausgewerteten Dokumente genannt.

Die Aussage, die bei den Relevanzeinschätzungen den insgesamt höchsten Zustimmungswert erzielte („Klassensingen ist besonders wichtig, weil es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren.“, $M = 3,39$, $SD = 0,92$), kann bei den Freitextantworten kein klares inhaltliches Pendant aufweisen. Der Code mit der inhaltlich größten Nähe ist „Möglichkeit der Teilhabe an aktivem Musizieren (auch im Sinne von Primärerfahrung)“, der immerhin in knapp jedem fünften der ausgewerteten Dokumente zum Einsatz kommt.

Zusammenfassend lässt sich Forschungsfrage 11 wie folgt beantworten: Die Auswertung der Freitextantworten bestätigt viele der Ergebnisse der im Fragebogen folgenden Relevanzeinschätzungen. Spaß oder Freude am Singen, stimmlicher bzw. sängerischer Kompetenzzuwachs sowie das Erleben von Gemeinschaft bzw. die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls sind Zielangaben, denen Lehrkräfte auch von sich aus hohe Relevanz beimessen.

Eine auffällige Diskrepanz zeigt sich vor allem in folgendem Bereich: Die hohe Anzahl an Codierungen, die sich den *originären Zielen von Klassensingen* zuweisen lassen, wirken zunächst querständig zur signifikant niedrigen durchschnittlichen Einschätzung der Subskala OZ05 ($M = 2,35$, $SD = 0,66$, vgl. Tabelle 9.6). Betrachtet man diese Skala jedoch auf Itemebene, bestätigen sich die Ergebnisse gegenseitig: Die insgesamt hoch bewerteten Items OZ051 ($M = 3,20$, $SD = 0,72$) und OZ052 ($M = 3,20$, $SD = 0,72$) korrespondieren mit den häufig als Ziel genannten Aspekten von Stimmbildung. Zu den Items aus OZ05 hingegen mit den niedrigsten Relevanzeinschätzungen – OZ053 („intonationssicheres mehrstimmiges Singen“, $M = 1,94$, $SD = 1,15$) und OZ055 („Singen nach Noten“, $M = 1,66$, $SD = 1,11$) – gibt es jeweils korrespondierende Codes. Diese wurden jedoch bei der Auswertung der Freitextantworten nur im niedrigen einstelligen Bereich eingesetzt.

Ein zusätzliches Ziel von Klassensingen, das in den bisherigen Untersuchungsschritten bislang kaum in Erscheinung getreten ist, wird vom Code „Schulung von Selbstwahrnehmung“ abgebildet. Dieser bündelt mehrere während der Auswertung zunächst als In-vivo-Codes gesammelte Aussagen (z. B. *ID_61_02*: „Schulung von Selbstwahrnehmung“, *ID_148_02*: „Körper fühlen“, *ID_404_02*: „positive Selbstwahrnehmung und Körperlichkeit“). Insgesamt finden sich vergleichbare Aussagen kombiniert in 11 % der ausgewerteten Dokumente.

11 Triangulation

Die in den vorangegangenen Kapiteln untersuchten Perspektiven auf Zielvorstellungen des Klassensingens werden im Folgenden systematisch trianguliert. Um insbesondere das Verhältnis der hierbei gewonnenen Ergebnisse zueinander hervorzuheben, wurden folgende Fragestellungen untersucht: Inwieweit geben die curricularen Vorgaben Ziele von Klassensingen vor, die sich in dieser Form auch in der Fachliteratur finden? Welche der in der Fachliteratur und den Curricula vorfindlichen Zielvorgaben von Klassensingen werden von Musiklehrkräften als besonders relevant erachtet und welche nicht? Lassen sich bei diesen Relevanzeinschätzungen von Musiklehrkräften gruppenspezifische Unterschiede feststellen? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Aspekten der eigenen domänenspezifischen Selbstkonzept von Musiklehrkräften und deren Einschätzung der Relevanz von Zielen für das Klassensingen?

In Anlehnung an Buchholtz (2021) und Greene et al. (1989) wird die nachfolgende Zusammenführung der Ergebnisse unter drei Prämissen vollzogen: der einer „gegenseitigen Validierung von Forschungsergebnissen“, der einer „Vertiefung ... oder Klärung“ und der einer Freilegung von „widersprüchlichen Ergebnissen“ (Buchholtz, 2021, S. 228).

11.1 Wechselseitige Validierung der Ergebnisse

Das Kategoriensystem „Ziele von Klassensingen“ (Abb. 8.1) bildete das zentrale Ergebnis der Analyse der Fachliteratur. Dieses Kategoriensystem wurde anschließend zur quantifizierenden Auswertung der curricularen Vorgaben verwendet. Dabei wurde u. a. auch das Ziel verfolgt, das Kategoriensystem zu validieren und bei Bedarf in Breite und Tiefe zu ergänzen. Bei diesem zweiten Arbeitsschritt konnten insgesamt 34 unterschiedliche Ziele von Klassensingen erfasst werden. Diese differenzieren das aus der Fachliteratur abgeleitete Kategoriensystem aber vorrangig auf Detailebene aus, so dass keine Ergänzung der oben dargestellten Ober- und Subkategorien nötig wurde.

Bei der Auswertung der Freitextantworten der Musiklehrkräfte ergab sich ein vergleichbares Bild. Auch diese ließen sich schlüssig in das bereits bestehende Kategoriensystem einordnen, so dass keine Ergänzungen auf Kategorienebene nötig wurden.

Auffällig ist, dass weder in den curricularen Vorgaben noch in den Lehrkräfteantworten Ziele von Klassensingen genannt werden, die in den Bereich *Wirkung auf die weltanschaulich-politische Einstellung* (aus der Gruppe der *nicht-musikbezogenen Ziele*) fallen. Überraschend

ist dies jedoch nicht, handelt es sich hierbei doch um eine Argumentationsfigur, die insbesondere im 19. Jahrhundert und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts populär war, sich heute aber, wegen ihrer problematischen Implikationen, nur noch in fachhistorischen Darstellungen findet (z. B. Lehmann-Wermser, 2017).

Insgesamt hat sich das aus der Untersuchung der Fachliteratur gewonnene Kategoriensystem *Ziele von Klassensingen* als valides Raster erwiesen, um die Zielvorstellungen sowohl der curricularen Vorgaben als auch der befragten Lehrkräfte zu systematisieren.

11.2 Vertiefung und Klärung

Im Gegensatz zur qualitativen Untersuchung der Fachliteratur erfolgte die Analyse der curricularen Vorgaben sowie die Auswertung der Lehrkräfte-Befragung auf quantifizierende Weise. Durch diesen methodisch komplementären Ansatz wurde angestrebt, die Verteilung der identifizierten Ziele des Klassensingens in beiden letztgenannten Datensets zahlenmäßig zu erfassen und zu vergleichen.

Bei der Untersuchung der curricularen Vorgaben ergaben sich zwei Gruppen von Zielformulierungen, die sich auffällig häufig in den untersuchten Dokumenten fanden. Die erste Gruppe betraf Vorgaben zur Auswahl von Liedern für das Klassensingen (23 % der vergebenen Codierungen), während die zweite sich auf zu erlernende stimmliche und sängerische Kompetenzen konzentrierte (16 % der vergebenen Codierungen). Die anderen Zielformulierungen wurden bei der Dokumentenanalyse deutlich seltener als Codes verwendet ($\leq 6\%$). Bei der Auswertung der curricularen Vorgaben wurden Dokumente aus 15 Bundesländern untersucht, die über einen Zeitraum von zwölf Jahren entstanden sind. Dass sich dabei ein gewisses Maß an Heterogenität in den Zielvorgaben zeigt, ist erwartungskonform, genauso wie der Umstand, dass sich einer der Hauptstränge dieser Zielvorgaben auf die zu erlernenden stimmlichen und sängerischen Kompetenzen bezieht.

Zu einem gewissen Grad überraschend ist allerdings die große Menge an Codierungen, die bei der Auswertung auf Aspekte der Liedauswahl vergeben wurden. Fachhistorisch betrachtet hat dies Tradition. Im Gegensatz zu den inhaltlichen Vorgaben des 19. Jahrhunderts, die besonders das Erlernen von kirchlichen sowie „Volks- und Vaterlandsliedern“ (Gruhn, 2003, S. 144) als Devise ausgaben, lässt sich bei einer höher auflösenden Betrachtung der materialen Zielvorgaben der aktuellen Curricula keine eindeutige inhaltliche Linie identifizieren. Hier stehen unterschiedliche Argumentationsmuster bzgl. der Liedauswahl unaufgelöst

nebeneinander. Dies sind beispielsweise die Sprache, in der Lieder verfasst wurden, deren geografische Herkunft, deren Altersangemessenheit oder deren stilistische Zuordnung. Insgesamt betrachtet wirkt der vorgefundene Katalog an Begründungsmustern zur Liedauswahl (vgl. Anhang B) in seiner Heterogenität ein Stück weit willkürlich. Die große Bedeutung, welche die Verfasser*innen von curricularen Vorgaben dem Umstand beimessen, das zu erarbeitende Liedrepertoire festzulegen, legt im Kontext von Enkulturation (vgl. Koch, 2019) ein materialorientiertes Bildungsverständnis (vgl. Hasselhorn & Gold, 2022) wie auch ein normativ ausgerichtetes Verständnis von Kultur (Barth, 2014) nahe. Beide Aspekte scheinen nur bedingt vereinbar mit einem bildungswissenschaftlich verankerten Verständnis von Kompetenzorientierung (z. B. Weinert, 2001), wie es zumindest auch in Teilen des musikpädagogischen Diskurses akzeptiert ist (zsf. J. Hasselhorn & Knigge, 2018; Knigge, 2014a).

Auch bei der Auswertung der Daten der Lehrkräftebefragung zeigten sich klare, wenngleich abweichende Schwerpunkte. Die befragten Lehrkräfte präferieren vor allem Ziele, die ein affektives Erleben des gemeinsamen Singens fokussieren. Hier deutet sich eine pädagogische Haltung an, die das emotionale Wohlbefinden und die positiven Erfahrungen der Schüler*innen als primäres Ziel des Klassensingens betrachtet, der musikbezogene Kompetenzzuwachs hingegen scheint in den Hintergrund zu rücken.

11.3 Widersprüchliche Ergebnisse

Beim Abgleich der Zielformulierungen der curricularen Vorgaben mit dem Kategoriensystem *Ziele von Klassensingen* zeigte sich, dass sich über die Hälfte der vergebenen Codes (56 %) der Gruppe der *derivativen Ziele* zuordnen ließ. Nur ein gutes Drittel (36 %) entfiel auf die Kategorie der *originären Ziele*. *Nicht-musikbezogene Ziele von Klassensingen* spielten in den untersuchten curricularen Vorgaben nur eine untergeordnete Rolle (aggregiert 8 % der vergebenen Codes).

Hier zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zu den Daten der Lehrkräftebefragung. Diese wurden zunächst gebeten, die aus ihrer Sicht wichtigsten Ziele von Klassensingen zu nennen. Im Gegensatz zu den curricularen Vorgaben entfielen 60 % dieser Freitextantworten auf Aspekte *originärer Ziele von Klassensingen* und nur 24 % auf die Kategorie *derivative Ziele*. Musiklehrkräfte nennen am häufigsten Ziele mit Zusammenhang zu stimmlichem und sängerischem Kompetenzzuwachs. Aussagen zur Liedauswahl oder, dass es eine wichtige Aufgabe von

Klassensingen sei, einen bestimmten Kanon an Liedern einzustudieren, lassen sich nur vereinzelt in den Freitextantworten finden.

Ein weiterer Unterschied zur Verteilung der Ziele im Vergleich zu den curricularen Vorgaben zeigt sich bei der Menge an Nennungen mit Bezug zu den *nicht-musikbezogenen Zielen von Klassensingen*. Mit 16 % der vergebenen Codes kommt diesen im Rahmen der Lehrkräfteantworten eine erkennbar höhere Bedeutung zu. Häufig codiert wurden hier die Subkategorien *Wirkung auf soziale Bereiche* und *Wirkung auf psychomotorische Bereiche*.

An dieser Stelle darf nicht unerwähnt bleiben, dass ein Vergleich beider Daten nur bedingt aussagekräftig ist. Während die Verfasser*innen der curricularen Vorgaben dort eine selbstgewählte Anzahl an Zielen von Klassensingen formulieren konnten, war es den befragten Lehrkräften nur möglich, insgesamt drei anzuführen. Entsprechend müssen die Ergebnisse und sich daraus ergebende Diskrepanzen vor dem Hintergrund dieser Einschränkung gelesen werden.

12 Diskussion

12.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit ging der Frage nach, welche Zielvorstellungen von Klassensingen den Fachdiskurs zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf unterschiedlichen Ebenen bestimmen. Dazu wurden drei verschiedene Perspektiven untersucht: die der Fachliteratur, die der zum Untersuchungszeitpunkt gültigen curricularen Vorgaben und die von Musiklehrkräften. Diese Daten wurden mit unterschiedlichen Methoden und damit verbundenen Zielsetzungen ausgewertet. Dabei entstanden die folgenden Ergebnisse:

Zunächst wurden 13 Fachveröffentlichungen mit Bezug zum Klassensingen mittels methodischer Zugänge aus dem Bereich der Dokumentenanalyse untersucht und die dabei gefundenen Ziele von Klassensingen anschließend systematisiert (s. Abbildung 8.1). Hierbei dienten die Konzepte *theoretisches Sampling* und *theoretische Sättigung*, die aus der Grounded-Theory-Methodologie entlehnt wurden, als praktikable Orientierungshilfen für die Quellenauswahl. Dieser erste Arbeitsschritt verfolgte zwei Ziele: Zum einen sollte ein erster Überblick über das Untersuchungsfeld gewonnen werden. Zudem sollte ein Kategoriensystem von Zielvorstellungen, die mit Klassensingen verfolgt werden, erstellt werden. Auf eine quantifizierende Auswertung der Fachliteratur wurde bewusst verzichtet. Dies begründet sich hauptsächlich darin, dass den curricularen Vorgaben und den Überzeugungen der Lehrkräfte ein unmittelbarer und stärkerer Einfluss auf den tatsächlich gehaltenen Unterricht zugeschrieben wurde als der Fachliteratur.

Dabei wurden die vorgefundenen Formulierungen auf der obersten Ebene in *musikbezogene* und *nicht-musikbezogene Ziele* von Klassensingen gegliedert und die *musikbezogenen Ziele von Klassensingen* anschließend in zwei weitere Subgruppen unterteilt. Unter *originären Zielen* von Klassensingen werden Zielformulierungen gebündelt, die sich entweder direkt auf einen vokalen bzw. sängerischen Leistungs- oder Kompetenzzuwachs oder unmittelbar auf das damit verbundene positiv behaftete sozio-emotionale Erleben beziehen. Die zweite Subkategorie – die *derivativen Ziele* von Klassensingen – umfasst Zielformulierungen, die musikbezogen sind, aber keinen sängerischen Kompetenzzuwachs betreffen, wie beispielsweise Gehörbildung. Der Bereich der *nicht-musikbezogenen Ziele* sammelt Aussagen, die sich auf verschiedene Ausprägungen sogenannter Transfereffekte von Singen beziehen.

Anschließend wurden alle zum Untersuchungszeitpunkt gültigen curricularen Vorgaben der Jahrgangsstufen 6 bzw. 5 und 6 auf dort vorhandene Zielvorgaben zu Klassensingen untersucht. Dabei diente u.a. das im vorangegangenen Arbeitsschritt entwickelte Kategoriensystem als deduktives Analyseraster, das im Zuge einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) induktiv ergänzt wurde. Bei diesem Vorgehen erwies sich dieses Kategoriensystem als suffizientes Analyseraster, mit dem sich die inhaltliche Ausgestaltung der curricularen Vorgaben differenziert darstellen ließ.

Es zeigt sich, dass die curricularen Vorgaben trotz ihrer Heterogenität übereinstimmend den Fokus auf Liedauswahl und die Entwicklung von Stimm- und Singkompetenz legen. Als weitere bedeutsame musikbezogene Zielsetzungen werden die Veranschaulichung theoretischer Fachinhalte durch gemeinsames Singen sowie die Förderung kreativer stimmlicher Experimente hervorgehoben. Bei den außermusikalischen Transfereffekten werden besonders die Förderung sozialer Kompetenz sowie die Entwicklung selbstregulativer Fähigkeiten wie Disziplin und Verantwortungsbewusstsein betont. Bemerkenswert ist der Stellenwert der Liedauswahl, der auf ein eher instrumentelles Verständnis des Klassensingens hindeutet – nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Repertoire-Erarbeitung.

In einem letzten Arbeitsschritt wurden Musiklehrkräfte gebeten, die aus ihrer Sicht wichtigsten Ziele von Klassensingen zu nennen und anschließend die persönlich empfundene Relevanz von 31 Zielformulierungen von Klassensingen einzuschätzen. Dabei zeigten sich auffallende Übereinstimmungen, aber auch Abweichungen zu den Schwerpunkten in den curricularen Vorgaben: Zielformulierungen mit besonders hoher Zustimmung fokussieren inhaltlich Spaß am Singen, das Vertrauen auf die Möglichkeit mittelfristigen Leistungszuwachses der singenden Gruppe, ein positives Gemeinschaftserlebnis beim Singen sowie die Bedeutung schulischer Singsituationen für die Möglichkeit sängerischer Primärerfahrung. Zielformulierungen mit niedriger Zustimmung beziehen sich auf den musikalisch-stilistisch angemessenen Vortrag, Singen mit bewusstem Ausdruck, die Fertigkeit, nach Noten singen zu können und die Schulung ästhetischer Urteilsfähigkeit mittels Singen. Auch das intonatorisch und rhythmisch korrekte Singen rangierte auf der Prioritätenliste der befragten Lehrkräfte im unteren Bereich.

Insgesamt konnte die Vermutung bestätigt werden, dass Musiklehrkräfte – auf der Basis professioneller Überzeugungen – bewusst aus der Vielzahl der an sie herangetragenen Zielvorgaben auswählen und dass es innerhalb der befragten Stichprobe klare Präferenzen gibt, die sich nicht in allen Bereichen mit den Schwerpunkten der curricularen Vorgaben decken.

12.2 Kontextualisierung ausgewählter Ergebnisse

„Renaissance“ des Klassensingens?

Auf Detailebene weisen einige der Ergebnisse der Lehrkräftebefragung Parallelen zu anderen Arbeiten des Fachdiskurses auf. Der Umstand, dass das Item DZ0603 („Klassensingen ist besonders wichtig, weil es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren.“) die höchste Zustimmung aller mittelfristig erreichbaren Zielformulierungen erhielt ($M = 3,39$), zeigt Bezüge zu Günsters (2023a) Beobachtung, dass sich in der jüngeren Vergangenheit in Beiträgen fachdidaktischer Periodika eine zunehmend fatalistische Stimmung bezüglich der Rolle des Singens in der Gesellschaft verzeichnen lässt. Inwiefern dies in einem tatsächlichen Widerspruch zu der an anderen Stellen ausgerufenen Renaissance schulischen Singens seit der Jahrtausendwende (z. B. B. Jank, 2008; Lehmann-Wermser, 2017; Nimczik, 2006; Oberschmidt, 2016) steht, kann an dieser Stelle nicht zweifelsfrei aufgelöst werden und bietet Gelegenheit für Anschlussforschung.

Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften

Aspekten vokaler und sängerischer Kompetenzentwicklung kommt im Rahmen der vorliegenden Lehrkräftebefragung hohe Bedeutung zu. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Analyse der curricularen Vorgaben und ist in diesem Kontext ein erwartungskonformes Resultat. Gerade in Bezug auf mittelfristige Ziele teilen die befragten Lehrkräfte die Überzeugung, dass durch Klassensingen mit kontinuierlicher Arbeit sowohl die Singleleistung einzelner Schüler*innen wie auch der Singgruppe als Kollektiv verbessert werden kann. Dies deckt sich ein Stück weit mit den Ergebnissen von Imthurn (2023) und Blanchard (2022) in Bezug auf die von Lehrkräften artikulierten Ziele.

Auch hinsichtlich eines weiteren Aspekts sind Parallelen zur Arbeit Imthurns erkennbar: Dieser beobachtet eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung der von ihm interviewten Musiklehrkräfte und verweist darauf, dass formatives Assessment in schulischen Singsituationen bei den von ihm befragten Lehrkräften eine untergeordnete Rolle spielte. Dies zeigt erneute Parallelen zu der o. a. Lehrkräftebefragung der Forschungsgruppe FALKO-PV, die für Musikunterricht im Allgemeinen zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf formatives Assessment kommt (Gutsmiedl et al., 2024).

Sozio-emotionale Aspekte

Ein im Rahmen der Lehrkräftebefragung zutage getretener Befund zeigt eine auffällige Querständigkeit zum Fachdiskurs: 28 % der befragten Lehrkräfte nannten *Gemeinschaftsbildung* als eines der drei aus ihrer Sicht wichtigsten Ziele von Klassensingen, 29 % das *Erleben von Gemeinschaft*. Diese Funktionen von Singen stellt nach den vorliegenden Daten einen prominenten Aspekt der *Wertehaltung* (Baumert & Kunter, 2006) in Bezug auf Klassensingen bei Musiklehrkräften dar. Gleichzeitig haben beide Argumentationsfiguren eine lange und nicht unproblematische musikpädagogische Tradition. Das Erleben und Fördern eines Gemeinschaftsgefühls in institutionalisierten Zusammenhängen und das damit verbundene manipulative Potential während der NS-Zeit sind in jüngeren Jahren verstärkt diskutiert worden (z. B. Kranefeld & Krause, 2011; Niessen, 1999, 2017). Dass dieser Topos dennoch so nachdrücklich in den Freitextantworten genannt wird, überrascht vor diesem Hintergrund. Gleichzeitig muss aber einschränkend angemerkt werden, dass die Aufforderung an die Teilnehmer*innen, bei Bedarf knapp und stichpunktartig zu antworten, eine tiefergehende Interpretation dieses Antwortverhaltens an dieser Stelle nicht zulässt. Es liegt nahe, diese aus Lehrkräftesicht bedeutsame Funktion von Klassensingen differenzierter zu explorieren. Dabei sollte der Einbezug von Ideen aus dem Bereich der *Community Music* geprüft werden. Dort werden im Kontext des Themenfelds *Gemeinschaft* gegenwärtig Konzepte wie *Gastfreundschaft* (Higgins, 2020) oder *Sichere Räume* (Honnens & Ziegenmeyer, 2020) verhandelt, deren Relevanz für das Klassensingen in diesem Zusammenhang zu prüfen wäre.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen zudem Bezüge zu einer Online-Befragung von Lehrkräften aus sechs Schulfächern zu Aspekten fachspezifischer Unterrichtsqualität auf, die im Rahmen des Forschungsprojekts FALKO-PV durchgeführt wurde. Diese ergab, dass Musiklehrkräfte dem Bereich *sozio-emotionale Unterstützung* – auch im Fächervergleich – auffallend hohe Bedeutung beimessen (Gutsmiedl et al., 2024). Dies bezieht sich dort sowohl auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als auch auf die Lernenden untereinander. Die große Bedeutung, die Aspekten von Gemeinschaftserlebnis und -bildung in den Freitextantworten wie auch den Relevanzeinschätzungen im vorliegenden Forschungsprojekt zukommen, unterstützen diesen Befund.

Geschlechterspezifische Effekte

In den Forschungsfragen 7 und 8 wurde untersucht, inwiefern geschlechter- bzw. statusgruppenspezifische Unterschiede im Ratingverhalten vorliegen. Hierbei zeigte sich, dass jeweils weibliche Teilnehmerinnen sowie „Generalisten“ (Lehrkräfte, die beispielsweise an Grund- oder Mittelschulen mehr als zwei Fächer unterrichten) den Faktor 2, unter dem insbesondere Transfereffekte aber auch Items mit Bezug Schulkultur subsummiert sind, höher bewerten als männliche Teilnehmer bzw. die „Spezialisten“-Lehrkräfte (Lehrkräfte, die nur Musik oder Musik und ein weiteres Fach unterrichten). Gerade der erste, geschlechtsspezifische Effekt ist überraschend, diesbezügliche Erklärungsansätze wären an dieser Stelle jedoch vor allem spekulativer Natur. Dieses Ergebnis trägt dennoch eine weitere inhaltliche Facette zur teils widersprüchlichen Befundlage geschlechterspezifischer Effekte im Musikunterricht bzw. im Kontext des Klassensingens bei – etwa im Spannungsfeld zwischen *missing males* und *missing females* (z. B. Gembris, 2017; Günster, 2023a; Niessen, 2017; Lehmann-Wermser, 2002).

12.3 Limitationen

Das Darlegen von Limitationen der vorliegenden Arbeit ist entscheidend, um eine Einordnung der Gültigkeit der vorliegenden Ergebnisse zu ermöglichen. Dementsprechend sollen nachfolgend Einschränkungen und Herausforderungen, die im Zuge des Forschungsprojekts auftraten, berichtet werden.

Für Arbeitsschritt 1 wurden insgesamt 13 Quellen aus dem Zeitraum 2002 bis 2021 ausgewertet. Leitend für diesen Auswahlprozess waren die aus der Grounded-Theory-Methodologie stammenden Konzepte des *theoretischen Samplings* und der *thematischen Sättigung*. Hier wäre eine umfassendere Auswertung der Fachliteratur – z. B. unter Einbezug fachdidaktischer Periodika oder Internetforen – denkbar gewesen. Das hier gewählte Vorgehen bringt denkbare Einschränkungen hinsichtlich der Repräsentativität der Ergebnisse mit sich, da möglicherweise ergänzende relevante Perspektiven nicht berücksichtigt wurden. Zudem ist trotz eines theoretisch fundierten Auswahlverfahrens eine gewisse Selektionsverzerrung nicht auszuschließen.

Im Zuge der Auswertung der curricularen Vorgaben wurde bereits an mehreren Stellen auf die heterogene Herkunft der untersuchten Dokumente verwiesen. Diese sind über einen Zeitraum von mindestens zwölf Jahren entstanden, stammen aus 15 Bildungssystemen und wurden für eine Vielzahl unterschiedlicher Schularten konzipiert. Dass eine Auswertung dieses

Dokumentenkatlogs insbesondere auch eine Vielzahl unterschiedlicher und nur schwer vergleichbarer Teilergebnisse zutage fördern würde, ist nicht überraschend. Aus diesem Grund wurden im Rahmen der Auswertung und des Vergleichs mit den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung vor allem die über viele Dokumente auftretenden Gemeinsamkeiten fokussiert.

Ein zentrales Ergebnis der Auswertung der curricularen Vorgaben – die große Menge an Vorgaben zum zu erarbeitenden Liedrepertoire – wurde im Rahmen der Lehrkräftebefragung nicht in dieser Bedeutsamkeit aufgenommen und überprüft. Die damit verbundene Forschungsfrage „Welche Lieder singen Musiklehrkräfte in der Unterstufe?“ war nicht Teil des vorliegenden Forschungsprojekts. Wie die Arbeit von Hosbach (2015) für den Musikunterricht in der Grundschule allerdings zeigt, wäre eine derartige Fragestellung ergiebig und ist nach dem Kenntnisstand des Verfassers für den Unterricht in der Sekundarstufe I, speziell der Unterstufe, zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht bearbeitet worden.

Im Rahmen der Lehrkräftebefragung wurden die Teilnehmer*innen im Sinne eines „Eisbrecheritems“ aufgefordert, nur insgesamt drei Ziele von Klassensingen zu nennen. Dass dabei bestimmte Ziele von Klassensingen insbesondere auch im Vergleich mit den curricularen Vorgaben weniger häufig auftreten, ist vor diesem Hintergrund nur eingeschränkt aussagekräftig. Zudem wurde eine eindeutige Auswertung der Freitextfelder durch die bisweilen aphoristischen Antworten erschwert.

Die Zusammensetzung der für die Lehrkräftebefragung rekrutierten Stichprobe bringt eine Reihe von Limitationen mit sich. Wie in Kapitel 9.4.3 ausführlich berichtet wurde, haben 91 % der befragten Lehrkräfte einen vertieften Studienabschluss im Unterrichtsfach bzw. für das Lehramt an Gymnasien. 75 % der befragten Lehrkräfte sind entweder an Gymnasien oder Realschulen tätig, 87 % arbeiten in Bayern. Während bei der Auswertung der curricularen Vorgaben angestrebt wurde, alle im deutschsprachigen Raum gültigen Dokumente zu erfassen, müssen die bei der Lehrkräftebefragung erzielten Ergebnisse vor diesem Hintergrund mit einer gewissen Vorsicht betrachtet werden. Sie geben in Bezug auf Schularten und Herkunft der Befragten ein Bild mit klaren Schwerpunktsetzungen und begrenzter Gültigkeit wieder. Hier wäre eine Wiederholung der Befragung mit einem ausgewogeneren Teilnahmefeld erstrebenswert. Außerdem wurde davon ausgegangen – wie in Kapitel 9.4.2 bereits dargelegt –, dass insbesondere Lehrkräfte mit einer Affinität zum Singen bzw. Klassensingen dem Aufruf zur freiwilligen Teilnahme gefolgt sind. Die Ergebnisse der Itemgruppe DE13 (vgl. Tabelle 10.13) stützen den ersten Teil dieser Vermutung ein Stück weit. Vor diesem Hintergrund

könnte sich ein stärkerer Einbezug der Perspektive sing-ferner Musiklehrkräfte bei einer Wiederholungsbefragung als aufschlussreich erweisen.

Die Stärke des vorliegenden Ansatzes liegt in der Kombination verschiedener Datenquellen – fachdidaktische Literatur, curriculare Vorgaben und Perspektiven der Musiklehrkräfte – durch die Verknüpfung von Top-Down- und Bottom-Up-Methoden. Diese multiperspektivische Herangehensweise an Unterrichtsplanung und -durchführung bringt jedoch methodische Herausforderungen mit sich: Die mit unterschiedlichen Verfahren ausgewerteten Daten verschiedener Herkunft sind nur bedingt vergleichbar. Diese unvermeidliche Einschränkung wurde angesichts der Vorteile des gewählten Forschungsdesigns bewusst in Kauf genommen.

Zuletzt soll in diesem Zusammenhang noch einmal auf eine zentrale Leerstelle des vorliegenden Vorgehens und ein damit verbundenes Desiderat hingewiesen werden: Die Perspektive der Schüler*innen auf *deren* Bedürfnisse beim Klassensingen konnte beim vorliegenden Forschungsprojekt nicht einbezogen werden. Eine Reihe der o. g. Ergebnisse legen jedoch nahe, dass diese mit der Sicht der Lernenden abgeglichen werden sollten. Exemplarisch sei hier das als hochrelevant eingeschätzte Ziel genannt, dass Schüler*innen Spaß bzw. Freude beim Singen empfinden sollen. Befunde bei Wolf et al. (2013) weisen darauf hin, dass insbesondere die Stückauswahl und die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden wichtige Einflussfaktoren auf die beim Klassensingen empfundene Freude sind.

12.4 Ausblick

Das vorliegende Forschungsprojekt untersuchte die Frage, welche Zielvorstellungen von *Klassensingen* den Fachdiskurs zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf unterschiedlichen Ebenen bestimmen. Dabei zeigte sich, dass eine Steigerung sängerischer Fertigkeit sowohl in den curricularen Vorgaben wie auch den Daten der Lehrkräftebefragung als Ziel von Klassensingen einen hohen Stellenwert genießt. In Bezug auf Qualitätsvorstellungen im Sinne Berliners (2005) bringt dies die Notwendigkeit von Kompetenzerwartungen und Qualitätsstandards für das Klassensingen mit sich. Ein validiertes Kompetenzmodell für die Jahrgangsstufe 9 wurde hierzu von Hasselhorn (2015) vorgelegt. Dieses beschränkt sich im Bereich Singen jedoch auf die Singleistung einzelner Schüler*innen. Eine direkte Übertragung der dabei erarbeiteten Kompetenzniveaus auf die Singleistung von Gruppen ist jedoch nicht möglich. Für niedrigere Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I steht ein vergleichbares Modell noch vollständig aus.

Neben der Steigerung von sängerischer Fertigkeit legen Musiklehrkräfte insbesondere auch Wert auf Ziele mit sozio-emotionaler Wirkung. Wie das Erreichen dieser Ziele im Sinne eines *effektiven Lehrkräftehandelns* nach Berliner (2005) überprüft werden kann, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt ebenfalls noch ungeklärt, wie auch die Frage, wie die in diesem Zusammenhang genannten Ziele inhaltlich konkret ausgestaltet sind.

Die dargestellte Schwerpunktsetzung von Lehrkräften in Bezug auf Ziele von Klassensingen bestätigt die in Kapitel 3.3 geäußerte Vermutung, dass Musiklehrkräfte aus den an sie herangetragenen Zielvorgaben bewusst auswählen und Ziele bisweilen auch redefinieren. Diesbezüglich zeigt die vorliegende Arbeit, dass ein verstärkter Dialog zwischen den Instanzen, die curriculare Vorgaben erstellen, und den Musiklehrkräften, die sich täglich um die Umsetzung dieser Vorgaben bemühen, gewinnbringend sein könnte.

Das vorliegende Forschungsprojekt möchte einen Beitrag zur Lehrkräfteaus- und -weiterbildung leisten. Vor dem Hintergrund der hier dargestellten Ergebnisse lässt sich ableiten, dass das bisherige Desiderat verbindlicher Standards in Bezug auf altersdifferenzierte vokale bzw. sängerische Kompetenz in allen Jahrgangsstufen einen unverzichtbaren Ausgangspunkt für eine effiziente Ausbildung nachfolgender Musiklehrkräfte darstellt. In welchem Maß die von den befragten Lehrkräften als hoch-relevant angesehenen sozio-emotionalen Aspekte von Klassensingen sinnvoll in die Musiklehrkräfte-Ausbildung einbezogen werden können, wäre zu prüfen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit haben eine weitere Implikation für die Ausbildung von Musiklehrkräften. Die im Kontext dieser Arbeit befragten Personen können zum überwiegenden Teil (91 %) ein Studium des Fachs Musik für Lehramt an Gymnasien bzw. im Unterrichtsfach vorweisen. Im Rahmen eines derartigen Studiums üben sich Studierende über viele Semester in unterschiedlichen Formen der Ensembleleitung. Dies betrifft in hohem Maß Chor-, Orchester- und Bigbandleitung, in deutlich geringerem jedoch Lehrveranstaltungen mit direktem Bezug zum schulischen Klassenunterricht. Vor dem Hintergrund, dass die befragten Lehrkräfte wie o. a. den Items EK041 und EK042 signifikant unterdurchschnittliche Relevanz beimessen, wäre es ein Desiderat, der Frage nachzugehen, wie gut sich Musiklehrkräfte durch ihre Ausbildung auf Fragen der Einstudierung von Liedern beim Klassensingen und diesbezügliche Probleme vorbereitet fühlen und inwiefern hier ggf. eine veränderte Schwerpunktsetzung in der Ausbildung anzudenken wäre. Hierfür müsste zudem untersucht werden, inwiefern sich das

diesbezügliche fachdidaktische Wissen von Lehrkräften eher aus *Ausbildungswissen* oder *praktischem Wissen* speist.

Der inhaltliche Ausgangspunkt dieser Arbeit war eine Aussage Lehmann-Wermersers (2017):

Die Popularität des Singens darf allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass viele didaktische Fragen offen bleiben. In den derzeit gängigen Modellen bleibt Singen merkwürdig unverbunden neben anderen Inhalten stehen. Zu vermuten ist auch, dass in den subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern darüber wenig begründete Annahmen formuliert werden, weil Singen quasi naturwüchsig zum Musikunterricht gehört. (S. 90-91)

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse kann dieser Aussage jedoch nicht uneingeschränkt zugestimmt werden. In den bei der Musiklehrkräftebefragung gewonnenen Daten lässt sich eine eigenständige und in einigen Bereichen inhaltlich homogene Perspektive auf didaktische Fragen erkennen. Inwiefern diese als „begründet“ zu bezeichnen ist, wurde im vorliegenden Forschungsprojekt nicht untersucht und stellt aus Sicht des Verfassers ein Feld für Anschlussforschung dar.

Ein weiteres Feld mit Handlungsbedarf – wenngleich nicht ein ausschließlich akademisches – ist die große Menge und Vielfalt an Zielen von Klassensingen, die im Kontext der vorliegenden Arbeit identifiziert wurden. Vor dem Hintergrund der geringen Stundenzahl, die dem Fach Musik in den Stundentafeln zukommt, muss bezweifelt werden, ob diese Zielvielfalt realistisch verfolgt werden kann. Vielmehr erscheint es sinnvoll, diesen Zielkatalog zu reduzieren und hierfür einheitliche Qualitätsstandards bzw. Kompetenzerwartungen zu formulieren. Dafür wäre es aus Sicht des Verfassers allerdings unabdingbar, alle an der Planung und Durchführung von Musikunterricht beteiligten Parteien einzubeziehen – auch die Lernenden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1	Integriertes Angebots-Nutzung-Modell der Wirkweise von Unterricht	S. 13
Abbildung 3.2	Qualitätvolles Lehrkräftehandeln	S. 19
Abbildung 3.3	Berufliche Anforderungen von Lehrkräften	S. 22
Abbildung 3.4	Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften	S. 24
Abbildung 7.1	Orientierungsschema „Wirkungen von Musik und Musikunterricht“	S. 62
Abbildung 7.2	Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen	S. 70
Abbildung 8.1	Kategoriensystem „Ziele von Klassensingen“	S. 82
Abbildung 9.1	Dienstalter der befragten Lehrkräfte in Jahren	S. 120
Abbildung 10.1	Ergebnisse der Parallelanalyse	S. 141

Tabellenverzeichnis

Tabelle 7.1	Untersuchte Fachliteratur	S. 64
Tabelle 7.2	Untersuchte curriculare Vorgaben	S. 67
Tabelle 7.3	Intercoder-Übereinstimmung	S. 79
Tabelle 8.1	Häufigkeit vergebener Codierungen nach Codierprozess 2	S. 94
Tabelle 8.2	Kategorien, geordnet nach Häufigkeit (nach Codierprozess 2)	S. 98
Tabelle 8.3	Ziele von Klassensingen, geordnet nach Dokumentenart	S. 100
Tabelle 8.4	Ziele von Klassensingen in curricularen Vorgaben	S. 103
Tabelle 9.1	Items Fragenblock 2	S. 108
Tabelle 9.2	Items Fragenblock 3	S. 109
Tabelle 9.3	Items Fragenblock 4	S. 109
Tabelle 9.4	Items Fragenblock 5	S. 110
Tabelle 9.5	Demographische Angaben	S. 111
Tabelle 9.6	Itemgruppe berufsbezogener Enthusiasmus	S. 112
Tabelle 9.7	Item- und Itemgruppencodes	S. 116
Tabelle 9.8	Verteilung der Studienteilnehmer*innen auf Lehramtsstudiengänge Musik	S. 121
Tabelle 9.9	Verteilung der Studienteilnehmer*innen auf Schularten	S. 122
Tabelle 9.10	Zusammensetzung der Subskalen für Itemgruppe DZ06	S. 124
Tabelle 9.11	Psychometrische Kennwerte der theoriebasierten Itemgruppen	S. 125
Tabelle 10.1	Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und Effektstärken (d) der Itemgruppe EK04	S. 130
Tabelle 10.2	Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und Effektstärken (d) der Itemgruppe OZ05	S. 131
Tabelle 10.3	Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und Effektstärken (d) der Itemsubgruppe DZ06a	S. 132
Tabelle 10.4	Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und Effektstärken (d) der Itemsubgruppe DZ06b	S. 132
Tabelle 10.5	Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und Effektstärken (d) der Itemgruppe AZ07	S. 134
Tabelle 10.6	Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD) und Effektstärken (d) von vier Item(sub)gruppen im Vergleich	S. 135
Tabelle 10.7	Zielvorstellungen zum Klassensingen mit hoher Zustimmung von Musiklehrkräften	S. 136
Tabelle 10.8	Zielvorstellungen zum Klassensingen mit geringer Zustimmung	S. 138

Tabelle 10.9	Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse mit drei Faktoren	S. 143
Tabelle 10.10	Geschlechterspezifische Unterschiede beim Rating-Verhalten	S. 147
Tabelle 10.11	Unterschiede im Bewertungsverhalten zwischen in der Ausbildung tätigen Lehrkräfte und nicht in der Ausbildung tätigen Lehrkräfte	S. 149
Tabelle 10.12	Unterschiede im Bewertungsverhalten von Spezialisten- und Generalisten-Lehrkräften	S. 150
Tabelle 10.13	Mittelwerte (M) und Standardabweichung (SD) der Itemgruppe DE13	S. 151
Tabelle 10.14	Korrelationskoeffizienten für Ratingverhalten und Itemgruppe DE13	S. 151
Tabelle 10.15	Zuordnung der Freitextantworten [UP01] zum Kategoriensystem „Ziele von Klassensingen“	S. 153
Tabelle 10.16	Musikbezogene Ziele von Klassensingen aus Lehrkräftesicht	S. 154
Tabelle 10.17	Häufig verwendete Codes bei der Auswertung der Freitextantworten	S. 156

Literaturverzeichnis

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Pädagogischer Verlag Schwann.
- Antwerpen, S. (2014). *Singen in der Schule: Ästhetische Bildungspotentiale des Singens und des Gesangs*. Waxmann.
- Artelt, C., & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 396–419). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9>
- Bähr, Johannes, Gies, Stefan, Jank, Werner, & Nimczik, Ortwin. (2003). Kompetenz vermitteln—Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik*, 5, 26–39. <https://doi.org/10.25656/01:23747>
- Barth, D. (2014). Wer hört wie ich und zu welchen gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik. *Art Education Research*, 5(9), 1–9.
- Barth, D., & Stroh, W. M. (2021). Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Auflage, S. 195–204). Cornelsen.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- 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.
- Beiderwieden, R. (2008). *Musik unterrichten: Eine systematische Methodenlehre*. Bosse.
- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S., & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Beiderwieden, R. (2021). *Musik—Didaktik eines Schulfaches*. Isensee Verlag.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>

- Biegholdt, G. (2013). *Musik unterrichten: Grundlagen, Gestaltung, Auswertung*. Klett/Kallmeyer.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Blanchard, O. (2022). „Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“. Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht. In J. Hasselhorn, O. Kautny, & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 233–249). Waxmann.
- Blanz, M. (Hrsg.). (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025836-5>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bojack-Weber, R. (2012). *Singen in der Grundschule: Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern*. Wißner.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Waxmann.
- Brunner, G. (2011). Vorsingen im Musikunterricht. Singförderung durch Forderung – eine Bestandsaufnahme unter Lehrerinnen und Lehrern. In M. D. Loritz, A. Becker, D. M. Eberhard, M. Fogt, & C. M. Schlegel (Hrsg.), *Musik—Pädagogisch—Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer* (Bd. 100, S. 255–272). Wißner Musikbuch.
- Brunner, G. (2014). Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens. In G. Brunner & M. Fröhlich (Hrsg.), *Impulse zur Musikdidaktik: Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 231–270). Helbling.
- Bryman, A. (2008). Why do Researchers Integrate/Combine/Mesh/Blend/Mix/Merge/Fuse Quantitative and Qualitative Research? In M. Bergman (Hrsg.), *Advances in Mixed Methods Research* (S. 86–100). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857024329.d9>

- Buchholtz, N. (2021). Voraussetzungen und Qualitätskriterien von Mixed-Methods-Studien in der mathematikdidaktischen Forschung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42(1), 219–242. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00173-0>
- Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4., korrigierte und erweiterte Auflage). Pearson.
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Pearson Deutschland GmbH.
- Busch, T. (2018). Quantitative Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen—Forschung—Diskurse* (S. 422–427). Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. Aufl.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2016). Reflections on the MMIRA *The Future of Mixed Methods* Task Force Report. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 215–219. <https://doi.org/10.1177/1558689816650298>
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse*. Waxmann.
- Dartsch, M., Knigge, J., & Platz, F. (2018). Transfer. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen—Forschung—Diskurse* (S. 207–215). Waxmann.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 39, Nummer 2, S. 223–238).
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

- Dyllick, N. (2019). *Vokalpraxis in der Schule: Aus der Perspektive einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik* (1. Auflage). Verlag Dohr.
- Ehninger, J. (2022). *Musikbezogenes Argumentieren. Testentwicklung und Kompetenzmodellierung*. Universität zu Köln.
- Ehrenforth, K. H. (1993). Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. *Musik & Bildung*, 6, 14–19.
- Ernst, M. (2008). *Praxis Singen mit Kindern: Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren*. Helbling.
- Erwe, H.-J. (1995). Musizieren im Unterricht. In S. Helms, R. Schneider, & R. Weber (Hrsg.), *Kompodium der Musikpädagogik* (S. 241–261). G. Bosse Verlag.
- Eteläpelto, A. (1993). *Conceptual model construction and reflection—A developmental tool for expert knowledge elicitation*. Third European Congress of Psychology, Tampere.
- Falkenhagen, C., & Volkmann, L. (Hrsg.). (2019). *Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Auflage). Narr Francke Attempto Verlag.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Feige, A., Tzscheetzsch, W., & Dressler, B. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg ; eine empirisch-repräsentative Befragung*. Schwabenverlag.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 107(1), 186–213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x>
- Field, A. P., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Sage.
- Fielding, N. G., & Fielding, J. L. (1986). *Linking data*. Sage.
- Flick, U. (2018). *Doing grounded theory* (2. Aufl.). Sage.
- Forge, S., & Gembris, H. (2012). *Singförderung in der Grundschule: Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“*. LIT-Verlag.

- Frei, M. (2023). *Erklären im Musikunterricht: Eine Studie zu Qualitätsmerkmalen*. Waxmann. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2011). *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I*. <https://www.hamburg.de/bildungspläne/16762916/gym-seki/>
- Freytag, V., & Theurer, C. (2020). Ästhetisches Erleben oder Nützlichkeit? – Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung. In E. Pürgstaller, S. Konietzko, & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1>
- Frieling, E. (1999). Arbeitsanalyse und Arbeitsgestaltung. In C. Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch* (S. 468–487). Beltz.
- Fuchs, M. (2015). Singen im Musikunterricht. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule: Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 120–141). Helbling.
- Gembris, H. (2017). Entwicklungspsychologische Befunde zum Singen. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens: Ein Studienbuch* (2., verbesserte Auflage, S. 11–34). Wißner Musikbuch.
- Gies, S., & Jank, W. (Hrsg.). (2015). *Music step by step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7: Lehrerhandbuch*. Helbling.
- Glaser, E. (2013). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, & H. Boller (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl, S. 365–375). Beltz Juventa.
- Göllner, M., & Niessen, A. (2016). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 121–135). Waxmann.
- Gräsel, C. (2011). Was ist Empirische Bildungsforschung? In H. D. Reinders (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. (S. 13–27). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_1
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>

- Grow, J. (with Leuphana Universität Lüneburg). (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. LIT.
- Grow, J., & Roth, A. T. (2022). Genderforschung und Intersektionalität. Ein Überblick über empirische Studien ab 2000. *Diskussion Musikpädagogik*, 23(94), 36–42.
- Gruber, H. (2004). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung. In A. Hartinger & M. Fölling-Albers (Hrsg.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht* (S. 21–33). Klinkhardt.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. überarbeitete und erw. Aufl.). Wolke.
- Gruhn, W. (2010). *Lernziel Musik: Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. Olms.
- Gruhn, W., & Rübke, P. (Hrsg.). (2018). *Musiklernen: Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen*. Helbling.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265–275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.265>
- Günster, A. (2023a). *Singende Subjekte produzieren: Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996958>
- Günster, A. (2023b). Singende Subjekte und ihre Führung. Eine diskursanalytische Untersuchung von Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec, & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 81–98). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.06>
- Gütay, W. (2010). Darf es noch ein bisschen mehr sein? Auswirkungen von Stimmtraining bei Chorklassenkindern. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (S. 229–253). Die Blaue Eule.
- Gütay, W. (2012). *Singen in Chorklassen. Eine Längsschnittstudie zu stimmphysikalischen, kognitiven und psychosozialen Auswirkungen*. Oldenburg: IBIT - Universitätsbibliothek.

- Gutsmiedl, M., Ehrich, P., & Lindl, A. (2024). Merkmale guten Musikunterrichts. Ein Validierungsansatz aus Lehrkraftsicht. In B. Clausen, J. Ehninger, & M. Sachsse (Hrsg.), *45. Jahressband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 45th Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 29–43). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830999188.03>
- Gutsmiedl, M., Ehrich, P., & Lindl, A. (i. Dr.). *Musikunterricht zwischen Normativität und Qualität. Ein Validierungsansatz von Merkmalen guten Unterrichts aus praxisorientierten Perspektiven*. (B. Clausen, J. Ehninger, & M. Sachsse, Hrsg.). Waxmann.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern: Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Waxmann.
- Hasselhorn, J., & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niesen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen—Forschung—Diskurse* (S. 197–207). Waxmann.
- Hasselhorn, J., & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. (Fachportal Pädagogik; S. 77–93). Waxmann.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (5., überarbeitete Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (1. Auflage). Klett | Kallmeyer.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Aktualisierte 8. Auflage). Klett / Kallmeyer.
- Helms, S., Schneider, R., & Weber, R. (Hrsg.). (1995). *Kompendium der Musikpädagogik*. G. Bosse Verlag.
- Henning, H. (2016). *Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter. Impulse zur Qualitätsentwicklung*. (S. 241 S.). Universität Würzburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:20-opus-130221>; <http://d-nb.info/1111785155/34>

- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Herzog, W., & Makarova, E. (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2. Aufl., S. 83–102). Waxmann.
- Heß, F. (2003). „Verstehen“—Ein musikpädagogischer Mythos. In M. S. Kruse (Hrsg.), *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms*. (S. 119–135). Bosse.
- Hess, M., Denn, A.-K., & Lipowsky, F. (2022). Beteiligung von Grundschulkindern im Kunstunterricht des zweiten Schuljahres. Zur Bedeutung von individuellen Voraussetzungen und den drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität für die Quantität und Qualität der Beiträge von Lernenden. *Unterrichtswissenschaft*, 50(2), 185–210. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00148-9>
- Hessisches Kultusministerium. (k.D.). *Lehrplan Musik. Bildungsgang Realschule*. <https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lprealmusik.pdf>
- Higgins, L. (2020). Endnote 57. Gastfreundschaft als Denkansatz für die Community Music-Forschung. *Diskussion Musikpädagogik*, 87, 11–17.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern: Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Hofmann, B. (2015). Musik machen mit der Stimme: Vokaldidaktik. In M. D. Loritz & C. Schott (Hrsg.), *Musik-Didaktik für die Grundschule* (S. 105–118). Cornelsen.
- Honnens, J., & Ziegenmeyer, A. (2020). Sichere Räume in Community Music. Eine konzeptionelle Spurensuche. *Diskussion Musikpädagogik*, 87, 33–40.
- Hosbach, S. (2015). *Das Liederbuch in der Grundschule: Eine multidimensionale Bestandsaufnahme*. Diplomica Verlag.

- Imthurn, G. (2023). *Assessment des Singens in der Sekundarstufe 1* (1. Aufl.). LIT Verlag. <https://doi.org/10.52038/9783643803412>
- Jank, B. (2008). Was bringt mir Liedarbeit? Überlegungen zum aktuellen Stellenwert des Singens in der Schule. In H. Bäßler & O. Nimczik (Hrsg.), *Stimme(n): Grußworte, Kurse zur Unterrichtspraxis, Information, Diskussion, EAS-Meeting ; Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche, Würzburg 2006* (S. 321–334). Bundesschulmusikwoche, Mainz. Schott.
- Jank, W. (Hrsg.). (2021). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Auflage). Cornelsen.
- Jank, W., & Schmidt-Oberländer, G. (Hrsg.). (2012). *Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I: Lehrerhandbuch*. Helbling.
- Jansen, N. C., Decristan, J., & Fauth, B. (2022). Individuelle Nutzung unterrichtlicher Angebote – Zur Bedeutung von Lernvoraussetzungen und Unterrichtseteiligung. *Unterrichtswissenschaft*, 50(2), 157–183. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00141-8>
- 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. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 58, Nummer 4, S. 500–521).
- Kaiser, G., Bremerich-Vos, A., & König, J. (2020). Professionswissen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 811–818). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kaiser, H. J. (1998). Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Ästhetische Theorie und musikdidaktische Theoriebildung. Sitzungsberichte 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. (S. 98–114). Schott.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 47–68.
- Keller, R. (2015). Singen—Ganzheitliches Fördern. In M. D. Loritz & C. Schott (Hrsg.), *Musik-Didaktik für die Grundschule* (1. Aufl, S. 91–105). Cornelsen.
- Klusen, E. (1989). *Singen: Materialien zu einer Theorie*. G. Bosse.

- Knigge, J. (2014a). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. H. Vogt (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. (S. 105–135). LIT-Verlag.
- Knigge, J. (2014b). Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung. *Diskussion Musikpädagogik*, 62, 45–50.
- Koch, G. (2019). *Erziehungswissenschaften für Lehramtsstudierende: Grundlagen der Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie*. Ferdinand Schöningh.
- Kosuch, M. (2021). Szenische Interpretation von Musik und Theater. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Auflage, S. 187–195). Cornelsen.
- Kraemer, R.-D. (Hrsg.). (2007). *Musikpädagogik—Eine Einführung in das Studium*. Wißner-Verlag.
- Kranefeld, U. (2016). Herzstück Musizieren? Ein empirischer Blick auf Handlungs- und Orientierungsmuster von Lehrenden im instrumentalen Gruppenunterricht. In N. Ardila-Mantilla, P. Rübke, C. Stöger, & B. Wüstehube (Hrsg.), *Herzstück Musizieren: Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 13–31). Schott Music GmbH & Co. KG.
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 221–233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>
- Kranefeld, U., & Krause, M. (2011). Vom Sinn des Singens—Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen. In T. Greuel, U. Kranefeld, & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Singen und Lernen: Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis* (S. 119–138). Shaker.
- Kranefeld, U., & Voit, J. (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Kranefeld, Ulrike, Mause, Anna-Lisa, & Duve, Jan. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Bd. 40, S. 35–50). Waxmann. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20703

- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154–162). Verlag Julius Klinkhardt.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M., & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 133–161). Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P., & Mulder, R. H. (Hrsg.). (2017). *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen*. Waxmann.
- Krims, A. (2000). *Rap music and the poetics of identity*. Cambridge University Press.
- Krupp, V. (2021). Zwischen ästhetischer Bildung und Kompetenzorientierung. Zur Wirksamkeit von Musikunterricht. In V. Reinhardt, M. Rehm, & M. Wilhelm (Hrsg.), *Wirksamer Fachunterricht: Eine metaanalytische Betrachtung von Expertisen aus 17 Schulfächern* (S. 218–233). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Krupp-Schleußner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen—Forschung—Diskurse* (S. 215–220). Waxmann.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann Verlag GmbH.
- Kunter, M., & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. B. McElvany (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. (S. [9]-31). Waxmann.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schöningh.
- Lehmann-Wermser, A. (2002). Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <https://www.zfkm.org/02-lehmannw.pdf>

- Lehmann-Wermser, A. (2017). Singen im Unterricht zeitenübergreifend. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens: Ein Studienbuch* (2., verbesserte Auflage, S. 78–92). Wißner Musikbuch.
- Lehmann-Wermser, A., & Niessen, A. (Hrsg.). (2017). *Aspekte des Singens: Ein Studienbuch* (2., verbesserte Auflage). Wißner Musikbuch.
- Lemmermann, H. (1977). *Musikunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Lindl, A., Ehrich, P., Gutmiedl, M., Rader, M., Simböck, L., Gürtner, M., Böhringer, S., Krämer, A., Kirchhoff, J., & Frei, M. (2024). Und wo bleibt die Ästhetik? Betrachtungen zu einer weiteren Dimension von Unterrichtsqualität aus interdisziplinärer Perspektive. In M. Hemmer, C. Angele, C. Bertsch, S. Kapelari, G. Leitner, & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung. Beiträge der GFD-ÖGFD-Tagung Wien 2022* (Bd. 16, S. 371–388).
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(Beiheft 1/2006), 47–70. <https://doi.org/10.25656/01:7370>
- Lückel, S. (2021). *Cantar es mi mundo-Singen ist meine Welt: Spielräume zur Ermöglichung allgemeiner Bildungserfahrungen im Musikunterricht*. Springer.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mertens, D. M., Bazeley, P., Bowleg, L., Fielding, N., Maxwell, J., Molina-Arizon, J. F., & Niglas, K. (2016). *MMIRA task force report. The future of mixed methods: A five year projection to 2020*.
- Meyer, H. (2020). *Was ist guter Unterricht?* (15. Auflage). Cornelsen.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (Hrsg.). (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage). Springer.
- Neuhaus, D. (2019). Konzepte zur Förderung von Reflexionsfähigkeit als Beitrag zur Professionalisierung aus musikpädagogischer Sicht. In G. Puffer, A. Becker, F. Körndle, & K. Sprau (Hrsg.), *Musik—Pädagogik—Professionalität. Festschrift für Bernhard Hofmann zum 60. Geburtstag*. (Fachportal Pädagogik; S. 207–220). Helbling.

- Neus, I. (2016). *Singen. Zentrale Begriffe, psychosoziale Wirkfunktionen und musikpädagogische Handlungsfelder. Eine interdisziplinäre Untersuchung.* <https://www.kubi-online.de/artikel/singen-zentrale-begriffe-psychosoziale-wirkfunktionen-musikpaedagogische-handlungsfelder>
- Neus, I. (with Pädagogische Hochschule Heidelberg). (2017). *Singen: Zentrale Begriffe, psychosoziale Wirkfunktionen und musikpädagogische Handlungsfelder: eine interdisziplinäre Untersuchung.* LIT.
- Neuweg, G. (2011). 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* (S. 451–477).
- Niessen, A. (1999). „Die Lieder waren die eigentlichen Verführer!“. *Mädchen und Musik im Nationalsozialismus.* Schott.
- Niessen, A. (2010). Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht. Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien.* (S. 63–82). Olms.
- Niessen, A. (2017). Anmerkungen zum Singen aus sozialisationstheoretischer Perspektive. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens: Ein Studienbuch* (2., verbesserte Auflage). Wißner Musikbuch.
- Nimczik, O. (2002). Gedanken zum Singen in der Schule. *Musik & Bildung*, 3, 4–7.
- Nimczik, O. (2006). Stimme(n). *Musik & Bildung*, 3, 8–13.
- Noetzel, T., Krumm, T., & Westle, B. (2018). Dokumentenanalyse. In B. Westle (Hrsg.), *Methoden der Politikwissenschaft* (2., aktualisierte Auflage, S. 370–382). Nomos.
- Oberschmidt, J. (2016). Es wird wieder gesungen!? Einige Anmerkungen zum Singen (und zum Gesang) im Musikunterricht. *musikunterricht aktuell*, 4, 10–16.
- Pabst-Krueger, M. (2021). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Auflage, S. 160–175). Cornelsen.
- Pachner, R. (2015). Praxis des Singens. In M. D. Loritz & C. Schott (Hrsg.), *Musik-Didaktik für die Grundschule* (S. 82–91). Cornelsen.

- Pachner, R., & Barth, V. (2008). *Vokalpädagogik: Theorie und Praxis des Singens mit Kindern und Jugendlichen* (3. Auflage). Gustav Bosse Verlag.
- Pfeffer, M. (1992). *Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915*. Schott.
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Praetorius, A.-K., & Kleickmann, T. (2022). Nutzung von Lerngelegenheiten im Unterricht: Konzeptuelle und methodische Zugänge und Herausforderungen – Einführung in den Themen- teil. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00145-y>
- Przybylska-Angermann, G. (2014). Stimmbildung durch Stimmimprovisation. Wie Körper und Stimme zusammen lernen. In M. Steffen-Wittek & M. Dartsch (Hrsg.), *Improvisation: Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik* (S. 161–179). ConBrio.
- Puffer, G. (2017). FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. (Bd. 38, S. 309–327). Waxmann.
- Puffer, G. (2021a). Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung. In J. Hasselhorn, O. Kautny, & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Bd. 41, S. 91–112). Waxmann.
- Puffer, G. (2021b). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71.
- Puffer, G. (2022). Singen im schulischen Musikunterricht: Professionswissen als Basis von Handlungsentscheidungen. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 175–196). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.11>
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. 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, P. Kirchhoff, & R. H. Mulder (Hrsg.), *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen*. Waxmann.
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2022a). LeHet Musik: Förderung professioneller Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität in Singe-Situationen. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett, K. Peuschel, & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 253–262). Waxmann.
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2022b). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 497–518. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3>
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2023). Landkarten. Zur Vermessung und Verortung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften im Spannungsfeld von Fachdidaktik(en), Allgemeiner Didaktik und Bildungswissenschaft. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko, & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik: Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven: Festschrift für Stefan Hörmann zum 60. Geburtstag* (S. 253–278). Waxmann.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Rakoczy, K., Frick, U., Weiß-Wittstadt, S., Tallon, M., & Wagner, E. (2022). Einmal begeistert, immer begeistert? Eine Experience-Sampling Studie zur wahrgenommenen Unterrichtsqualität und Motivation von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 50(2), 211–236. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00147-w>
- Regniet, M. D. (2014). *Chorklassenunterricht: Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten, Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen einer zweijährigen Längsschnittstudie*. Die Blaue Eule.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6., neu ausgestattete Aufl). Beltz.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung

- und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Waxmann.
- Riazi, A. M., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135–173. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000505>
- Richter, C. (2014). *Musik verstehen: Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik* (2., unveränd. Aufl.). Wißner.
- Riemer, F., & Schmitt, R. (2008). Klasse! Wir singen. Beobachtungen und Analysen zu den Braunschweiger Liederfesten für Kinder. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 35–54). Die Blaue Eule.
- Rolle, C. (2011). Wann ist Musik bildungsrelevant? In H.-U. Schäfer-Lembeck & K. Mohr (Hrsg.), *Musikalische Bildung—Ansprüche und Wirklichkeiten: Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011*. Allitera Verlag.
- Rolle, G. (1924). *Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts*. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Rössler, P. (2017). *Inhaltsanalyse* (3., völlig überarbeitete Auflage). UVK Verlagsgesellschaft mbH mit UVK/Lucius.
- Rothgangel, M. (2021). Unterrichtsqualität in der Religionsdidaktik – fachspezifische und fachübergreifende Aspekte. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 253–260. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00107-w>
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>
- Schatt, P. W. (2021). *Einführung in die Musikpädagogik* (2. Auflage). wbg Academic.
- Schillmöller, M. (2021). *Kreatives Klassenmusizieren: Innovative Musizierkonzepte für Unterricht und Projekt* (1. Auflage). Helbling.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2023). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12. Auflage). De Gruyter Oldenbourg.

- Schnitzer, V. (2011). *Singen ist Klasse. Lehrerband* (2. Aufl). Schott.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prenzel, & H. Boller (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl, S. 149–158). Beltz Juventa.
- Schumacher, R. (Hrsg.). (2007). *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. BMBF.
- Schumacher, R., Bischof, B., Debus, M., Degé, F., Deutsch, W., Henk, F., Jäncke, L., Kuhl, J., Schellenberg, G., Schulz, N., Schwarzer, G., Stark, R., Stern, E., Thoma, E., Vitouch, O., Wehrum, S., & Wieser, M. (2009). *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Suhrkamp.
- Segler, H. (1976). Macht Singen dumm? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 3, 139–142.
- Segler, H. (1985). Noch einmal. Ein Beitrag zu den Theorieversuchen über das Singen. *Musik & Bildung*, 17(10), 656–660.
- Segler, H., & Abraham, L. U. (1966). *Musik als Schulfach*. Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- 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.

- Spychiger, M. (1992). Zwischen Mythos und Realität: Aussermusikalische Wirkungen von Musikunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 243–252.
- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften*. Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Fachbereich 2.
- Spychiger, M. (2018a). Identität und Selbstkonzept. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen—Forschung—Diskurse*. Waxmann.
- Spychiger, M. (2018b). Themen, Methoden und Perspektiven musikpädagogischer Lernforschung. In W. Gruhn & P. Rübke (Hrsg.), *Musiklernen: Bedingungen—Handlungsfelder—Positionen* (S. 380–410). Helbling.
- Stögbauer-Elsner, E., Lindner, K., & Porzelt, B. (Hrsg.). (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838555669>
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende*. Oldenbourg Verlag.
- Surowiecki, J. (2017). *Die Weisheit der Vielen: Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können*. Börsenmedien AG.
- Tellenbach Uttmann, M. (2002). Eine Untersuchung der Teiltonspektren bei Kulning- und Lockruftechniken anhand von Beispielen aus Schweden und Finnland. *STM-Online*, 5. http://musikforskning.se/stmonline/vol_5/tellenbach/index.php?menu=3
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Bd. 9, Nummer 4, S. 580–597).
- Terhag, J. (2012). Musizieren mit Schulklassen: Argumente für die Überwindung von Praxisfeindlichkeit und Theorieverdrossenheit. In M. Pabst-Krueger & J. Terhag, *Musizieren mit Schulklassen. Praxis—Konzepte—Perspektiven*. (S. 13–24). Lugert.
- Troll, B., Heil, C., Pietsch, M., & Besser, M. (2022). Netzwerkbasierte Betrachtung von ko-konstruktiven Interaktionsprozessen im Unterricht – Ein Ansatz zur Beschreibung und Analyse

von Angebot und Nutzung. *Unterrichtswissenschaft*, 50(2), 237–263.
<https://doi.org/10.1007/s42010-022-00142-1>

Tschache, H. (1992). Entwickeln didaktischer Modelle—Erläutert an Unterrichtsbeispielen aus dem Gestaltungsfeld Musik—Bewegung—Szenische Gestaltung—Tanz. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* (S. 194–207). Die Blaue Eule.

Universität Leipzig. (k. D.). Dokumentenanalyse. *Methodenportal*. <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/dokumentenanalyse/>

Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören*. Heinrichshofen.

Vieluf, S. (2022). Wie, wann und warum nutzen Schüler*innen Lerngelegenheiten im Unterricht? Eine übergreifende Diskussion der Beiträge zum Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 50(2), 265–286. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00144-z>

Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. (Bd. 66, S. 63–80). Beltz Juventa.

Wallbaum, C. (2000). Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetische Erfahrungssituationen. In *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft*. 27 (Fachportal Pädagogik; S. 306 S.). Bosse.

Wallbaum, C. (2017). Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens: Ein Studienbuch* (2., verbesserte Auflage, S. 93–111). Wißner Musikbuch.

Walther, B. (2022). *Statistik mit R Schnelleinstieg: R einfach lernen in 14 Tagen*. mitp.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen—Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (S. 17–31). Beltz.

Wentura, D., Wirth, B., & Pospeschill, M. (2023). *Multivariate Datenanalyse mit R: Eine kompakte Einführung mit Online-Extras* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer.

Wirtz, M. A., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Hogrefe.

Wolf, A., Wolpert, L., & Kopiez, R. (2013). Freude am Singen bei 10- bis 12-Jährigen: Möglichkeiten der musikpädagogischen Einflussnahme. In W. Auhagen, C. Bullerjahn, & H. Höge (Hrsg.), *Interdisziplinäre Ansätze* (S. 94–115). Hogrefe.

Curriculare Vorgaben

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2017). *LehrplanPLUS Gymnasium*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2017). *LehrplanPLUS Mittelschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2017). *LehrplanPLUS Realschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/realschule>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2011). *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I*. <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/16762916/gym-seki/>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2011). *Bildungsplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5-11*. <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/16762944/stadtteilschule-2022/>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Hessisches Kultusministerium. (k.D.). *Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang*. <https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/g8-musik.pdf>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Hessisches Kultusministerium. (k.D.). *Lehrplan Musik. Bildungsgang Hauptschule*. <https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lphauptmusik.pdf>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Hessisches Kultusministerium. (k.D.). *Lehrplan Musik. Bildungsgang Realschule*. <https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lprealmusik.pdf>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung des Landes Mecklenburg-Vorpommern (k.D.). *Rahmenplan Musik für die Orientierungsstufe*. <https://www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/musik/index.html>, zuletzt abgerufen am 15.09.2021.

- Ministerium für Bildung und Kultur (2017). *Lehrplan Musik Gemeinschaftsschule Klassenstufen 5/6*. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Musik/LP_Mu_GemS_5_und_6_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.
- Ministerium für Bildung und Kultur (2020). *Lehrplan Musik Gymnasium Klassenstufen 5/6*. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Musik/musik_5_6_gy_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.). (2016). *Fachlehrplan Gymnasium*. https://www.bildung-lsa.de/informationsportal/unterricht/gymnasium/schulformbezogene_informationen/lehrplan.htm, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.). (2019). *Fachlehrplan Sekundarstufe*. https://www.bildung-lsa.de/informationsportal/unterricht/gymnasium/schulformbezogene_informationen/lehrplan.htm, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.
- Ministerium für Bildung, Rheinland-Pfalz (Hrsg.). (2017). *Lehrplan Musik für die Sekundarstufe I der Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen plus*. <https://lehrplaene.bildung-rp.de>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/MUS>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2013). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/index.html>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/index.html>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). (2015). *Fachanforderungen Musik. Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II*.

<https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/L/lehrplan/sekundarstufe.html>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10*. <https://cuvo.nibis.de>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2012). *Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5 – 10*. <https://cuvo.nibis.de>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019). *Lehrplan Gymnasium Musik*. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2019). *Lehrplan Oberschule Musik*. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen (Hrsg.). (2007). *Bildungsplan für das Gymnasium*. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-11-07_musik_gy.pdf, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen (Hrsg.). (2012). *Bildungsplan für die Oberschule*. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2012_bp_osch_musik.36012.pdf, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2015). *Rahmenlehrplan Musik*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2012). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Musik*. <https://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene/gymnasium>, zuletzt abgerufen am 01.05.2024.

Anhang

Anhang A	Auswertung Fachliteratur	
Tabelle A1	Musikbezogene Ziele von Klassensingen in der Fachliteratur	S. 201
Tabelle A2	Nicht-musikbezogene Ziele von Klassensingen in der Fachliteratur	S. 202
Anhang B	Kategoriensysteme	
Tabelle B1	Kategoriensystem I	S. 203
Tabelle B2	Kategoriensystem II mit Anzahl der jeweiligen Codierungen (Codierprozess 2)	S. 208
Anhang C	Fragebogen für die Haupterhebung	
Text C1	Begrüßungstext für die Teilnehmer*innen	S. 213
Tabelle C1	Itemgruppen	S. 214
Anhang D	Deskriptive Statistik der Items und Itemgruppen	
Tabelle D1	Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe EK04	S. 222
Tabelle D2	Antwortverteilung für die Itemgruppe EK04	S. 222
Abbildung D1	Antwortverteilung für die Itemgruppe EK04 (Säulendiagramm)	S. 224
Tabelle D3	Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe OZ05	S. 225
Tabelle D4	Antwortverteilung für die Itemgruppe OZ05	S. 225
Abbildung D2	Antwortverteilung für die Itemgruppe OZ05 (Säulendiagramm)	S. 226
Tabelle D5	Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe DZ06	S. 227
Tabelle D6	Antwortverteilung für die Itemgruppe DZ06	S. 228
Abbildung D3	Antwortverteilung für die Itemgruppe DZ06 (Säulendiagramm)	S. 229
Tabelle D7	Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe DZ06a	S. 231
Tabelle D8	Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe DZ06b	S. 231
Tabelle D9	Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe AZ07	S. 232
Tabelle D10	Antwortverteilung für die Itemgruppe AZ07	S. 232
Abbildung D4	Antwortverteilung für die Itemgruppe AZ07 (Säulendiagramm)	S. 233
Abbildung D5	Korrelationen (Pearson) zwischen den Items DE131, DE132 und DE133	S. 234
Tabelle D11	Mittelwerte (M) und Standardabweichung (SD) und Korrelationen (mit Konfidenzintervallen) der Itemgruppe DE13	S. 234

Anhang E	Mittelwertsvergleiche und zugehörige Berechnungen	
Tabelle E1	Kennwerte des Einstichproben-Wilcoxon-Tests für den Median für Itemgruppe EK04	S. 235
Tabelle E2	Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Korrelationen (Spearman) und Konfidenzintervalle der Itemgruppe EK04	S. 235
Tabelle E3	Test auf Normalverteilung der Itemgruppe OZ05 (Kolmogorov-Smirnov-Test)	S. 236
Tabelle E4	Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den Gesamtmittelwert ($M = 2,35$) für Itemgruppe OZ05	S. 236
Tabelle E5	Test auf Normalverteilung der Itemgruppe DZ06a (Kolmogorov-Smirnov-Test)	S. 236
Tabelle E6	Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den Gesamtmittelwert ($M = 2,78$) für Itemgruppe DZ06a	S. 236
Tabelle E7	Test auf Normalverteilung der Itemgruppe DZ06b (Kolmogorov-Smirnov-Test)	S. 237
Tabelle E8	Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den Gesamtmittelwert ($M = 2,85$) für Itemgruppe DZ06b	S. 237
Tabelle E9	Test auf Normalverteilung der Itemgruppe AZ07 (Kolmogorov-Smirnov-Test)	S. 237
Tabelle E10	Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den globalen Mittelwert ($2,63$) für Itemgruppe AZ07	S. 237
Tabelle E11	Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den globalen Mittelwert ($2,67$) für die kombinierten Item(sub)gruppen OZ05, DZ06a, DZ06b und AZ07	S. 238
Anhang F	Explorative Faktorenanalyse	
Tabelle F1	Werte des MSA-Koeffizienten	S. 239
Tabelle F2	Faktorladungen einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit zwei Faktoren	S. 240
Tabelle F3	Faktoreigenwerte, Varianzaufklärung und Korrelation zwischen Faktoren bei einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit zwei Faktoren	S. 241
Tabelle F4	Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit drei Faktoren	S. 241
Tabelle F5	Faktoreigenwerte, Varianzaufklärung und Korrelation zwischen Faktoren bei einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit drei Faktoren	S. 242
Tabelle F6	Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit vier Faktoren	S. 242

Tabelle F7	Faktoreigenwerte, Varianzaufklärung und Korrelation zwischen Faktoren bei einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit vier Faktoren	S. 244
Tabelle F8	Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse (orthogonale Rotation) mit drei Faktoren	S. 244
Tabelle F9	Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse (orthogonale Rotation) mit drei Faktoren ohne Item OZ051	S. 245
Tabelle F10	Faktoreigenwerte und Varianzaufklärung bei einer explorativen Faktorenanalyse (orthogonale Rotation) mit drei Faktoren (ohne Item OZ051)	S. 246
Abbildung F1	Faktorenmodell	S. 247
Anhang G	Link	
	Link zum Datensatz der Lehrkräftebefragung und den Auswertungsdateien (MAXQDA und R)	S. 248

Anhang A: Auswertung Fachliteratur

Tabelle A1: Musikbezogene Ziele von Klassensingen in der Fachliteratur

Zielformulierungen	Quelle
Originäre Ziele	
grundlegende Singerfahrung (auch Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen als Primärerfahrung)	Pabst-Krueger, 2021, S. 163-164; ähnlich bei Beiderwieden, 2021, S. 230-231
stimmliche Entwicklung	Fuchs, 2015, S. 121 & 141; ähnlich bei Hofmann, 2015, S. 109-110
sängerische Kompetenz	Hofmann, 2015, S. 109-110; Biegholdt, 2013, S. 61; Kranefeld & Krause, 2011, S. 127; Oberschmidt, 2016, S. 15
musikalische Ausdrucksfähigkeit	Hofmann, 2015, S. 108-109; B. Jank, 2008, S. 324; Fuchs, 2015, S. 121
Singfreude; Freude an gemeinschaftlicher Klanggestaltung	Pabst-Krueger, 2021, S. 164; Kranefeld & Krause, 2011, S. 127
Derivative Ziele	
Musikbezogene Fertigkeiten	
z. B. differenzierte Hörfähigkeit, Notenlesen, Arbeit mit Rhythmen, Üben üben	Biegholdt, 2013, S. 66; Fuchs, 2015; S. 121; Pabst-Krueger, 2021, S. 164; Beiderwieden, 2021, S. 91
ästhetische Erfahrung	Wallbaum, 2017, S. 100
musikalische Zusammenhänge	Fuchs, 2015, S. 127; Hofmann, 2015, S. 107-108
Enkulturation	
Liedrepertoire	Fuchs, 2015, S. 121; Beiderwieden, 2021, S. 228-229; Kranefeld & Krause, 2011, S. 123
Kulturerschließung	Kosuch, 2021, S. 192
Begegnung mit Musikstücken	Lehmann-Wermser, 2017, S. 83
Musikalisches Selbstkonzept	
Stärkung der Persönlichkeit	Kranefeld & Krause, 2011, S. 131
Identitätsfindung	B. Jank, 2008, S. 324
Selbstwirksamkeit	Fuchs, 2015, S. 121
emotionaler Ausgleich	Kranefeld & Krause, 2011, S. 131, ähnlich bei Fuchs, 2015, S. 120-121; Schatt, 2021, S. 142; Beiderwieden, 2021, S. 230; Hofmann, 2015, S. 109
Geborgenheit und Gruppenzugehörigkeit	Fuchs, 2015, S. 121, ähnlich bei B. Jank, 2008, S. 330
Selbstwertgefühl	B. Jank, 2008, S. 330

Tabelle A2: Nicht-musikbezogene Ziele von Klassensingen in der Fachliteratur

Zielformulierungen	Quelle
Wirkung auf das Schulleben	
Rhythmisierung und Ritualisierung des Schulalltags	Kranefeld & Krause, 2011, S. 134; ähnlich bei Pabst-Krueger, 2021, S. 164, und Fuchs, 2015, S. 120-121
Wirkung auf kognitive Bereiche	
Entwicklung kognitiver Kompetenzen	Kranefeld & Krause, 2011, S. 126
Entwicklung sprachlicher Kompetenz	Kranefeld & Krause, 2011, S. 131
Entwicklung kreativer Potenziale	Pabst-Krueger, 2021, S. 164
Wirkung auf psychomotorische Bereiche	
Entwicklung psychomotorische Kompetenz	Kranefeld & Krause, 2011, S. 123
Wirkung auf soziale Bereiche	
Entwicklung sozialer Kompetenz	Kranefeld & Krause, 2011, S. 126; ähnlich bei Fuchs, 2015, S. 120-121
Entwicklung oder Stärkung eines Gemeinschaftsgefühls	Kranefeld & Krause, 2011, S. 122-124
Wirkung auf die weltanschaulich-politische Einstellung	
Förderung patriotischer Haltung (auch Lungenstärkung für den Wehrdienst)	Schatt, 2021, S. 142; ähnlich bei Lehmann-Wermser, 2017, S. 82
Einübung religiöser Gehalte	Schatt, 2021, S. 142-143; ähnlich bei Lehmann-Wermser, 2017, S. 82

Anhang B: Kategoriensysteme

Tabelle B1: Kategoriensystem ¹¹³

Name des Codes	Inhaltliche Beschreibung	Beispielsegment	
Kontext			
1	musikalische und kulturelle Bildung	zu verwenden, wenn Aussagen darüber getroffen werden, wie schulisches Singen „zur Entfaltung der Persönlichkeit und [zur] gesellschaftlichen Entwicklung“ beitragen soll (Kraemer, 2004, S. 85); schließt auch Aspekte der Teilhabe und Primärerfahrung ein	„Gleichzeitig bildet die Auseinandersetzung mit Musik unterschiedlicher Stile, Zeiten und Funktionen die Grundlage für ein erfülltes musikalisches Leben über die Schulzeit hinaus.“
2	vielfältige Liedauswahl, unspezifisch	zu verwenden, wenn unspezifisch Lieder aus verschiedenen Stilen oder Epochen verlangt werden	Es „wird mit Musik verschiedener Traditionen und Stile gearbeitet.“
3	Liedauswahl folgt funktionaler Begründung	zu verwenden, wenn die ausgewählten Lieder eine über das reine Musizieren hinausgehende Funktion erfüllen sollen	
3a	Liedauswahl mit Lebensweltbezug	zu verwenden, wenn Aspekte des Lebensweltbezugs und des Bezugs zum Kulturraum der Schüler*innen als Kriterium für die Liedauswahl genannt werden; schließt auch Aspekte von Inklusion mit ein	„Lieder aus der Lebenswelt und den Kulturkreisen der Schüler“
3b	Lieder mit religiöser Funktion	z.B. Gospel und Spiritual, Advents- und Weihnachtslieder	„geistliche Lieder, Spirituals“
3c	Lieder mit politischer Funktion	z.B. patriotische Lieder oder Hymnen	„deutsche Nationalhymne“; „Nationalhymnen aus den Herkunftsländern der Schüler“
3d	Lieder mit allgemein sozialer Funktion	z.B. Begrüßungslieder, Geburtstagslieder, Lieder im Jahreskreis	„Lieder zu bestimmten Anlässen“
3e	Lieder in Verbindung zu anderen Themenbereichen des LP (nicht Musiklehre)	zu verwenden, wenn die Liedauswahl so erfolgen soll, dass andere Aspekte des LP (z. B. ein Komponistenporträt) dadurch praktisch erfahrbar werden sollen	„Ausschnitte aus einem Musiktheaterwerk singen und spielen“ (Musiktheater kommt ebenfalls in diesem Lehrplan als eigener Inhaltsbereich vor)
4	Liedauswahl folgt stilistischer Begründung	zu verwenden, wenn Lieder aus bestimmten Stilbereichen ausgewählt werden sollen	
4a	Volksmusik, dt. und fremdsprachig		„Volkslieder“
4b	Pop-Songs		„Popsongs, Schlager“
5	Liedauswahl erfolgt auf der Grundlage der Herkunft		

¹¹³ Stand: 07.03.2022

5a	Lieder in dt. Sprache		„ausgewählte deutsche Lieder“
5b	Lieder aus bestimmten Regionen oder Ländern	zu verwenden, wenn die Liedauswahl mit einer best. geographische Zuordnung verbunden ist (z. B. Lieder aus Europa)	„Volksmusik aus europäischen Ländern“
5c	Lieder in Fremdsprachen	zu verwenden, wenn die Liedauswahl unter dem Aspekt fremdsprachiger Texte erfolgen soll	„Die Schülerinnen und Schüler können Lieder und Kanons aus verschiedenen Ländern singen“
6	Liedauswahl erfolgt unter didaktischen Gesichtspunkten		
6a	altersgemäße Lieder		„Die Schülerinnen und Schüler singen altersgemäße Lieder aus einem erweiterten Repertoire auswendig“
7	Kontextwissen	zu verwenden, wenn Hintergrundwissen zur Entstehung, der Funktion oder dem Inhalt eines Lieds (Liedtexte) erarbeitet werden soll	„Die Schülerinnen und Schüler ... geben Auskunft über den kulturellen Kontext“
8	Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen	zu verwenden, wenn musiktheoretische Inhalte durch eine bestimmte Liedauswahl veranschaulicht, oder vertieft erfahrbar gemacht werden sollen	„Auch theoretische Kenntnisse können durch den praktischen Umgang mit Musik erworben werden.“
9	Auftritte gestalten und erleben	zu verwenden, wenn die Planung, Durchführung und Erfahrung von schulischen oder außerschulischen Aufführungen als Ziel von schulischen Singesituationen angegeben wird	„(Mit-)Gestalten einer Veranstaltung durch Liedbeiträge“
10	Erarbeitung eines Liedrepertoires	zu verwenden, wenn die Erarbeitung eines bestimmten Liedrepertoires als Ziel ausgegeben wird (spezifisch oder unspezifisch)	„Die Schüler erweitern ihr vielfältiges Liedrepertoire...“

Ausdruck

11	szenisches Ausgestalten von Liedern	zu verwenden, wenn szenisches Ausgestalten oder szenische Interpretation im Kontext von Liederstudierungen genannt wird	„Lieder in Bewegung und szenisches Spiel umsetzen“
12	kreativer / experimenteller Umgang mit der Stimme	zu verwenden, wenn bei experimentellem Umgang mit der Stimme individuelle Ausdrucksfähigkeit betont wird	„Sie werden ermutigt, zu experimentieren, sich auszuprobieren und die eigene Stimme zu finden.“
13	Wille und Vermögen individuellen Ausdrucks	zu verwenden, wenn die Möglichkeit zur individuellen und variablen Ausdrucksgestaltung betont wird	„Anknüpfend an die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre musikalische Ausdrucksfähigkeit vokal und instrumental weiter.“

14	positive Emotionen bei praktischem Musizieren	zu verwenden, wenn das Erleben von Freude, Spaß, Genuss, Motivation oder von Flow als Ziel eigenen Musizierens formuliert wird	„Freude an der musikalischen Praxis erleben“
15	ästhetische Erfahrung	zu verwenden, wenn ästhetische Erfahrung direkt als Ziel genannt wird oder Formulierung wie das "ästhetische Erleben", "sinnliche Wahrnehmung", "ästhetisch-emotionales Erleben" oder "emotionales Erleben"	„ästhetische Erlebnisfähigkeit“; „Raum für körperliche und emotionale Erfahrungen mit Musik ... eröffnen.“
16	Selbstregulation (Disziplin, Verantwortung)	zu verwenden, wenn Aspekte wie Training von bspw. Disziplin als Ziel von schulischem Singen genannt werden	Musik machen kann einen „Beitrag zu persönlichem Ausgleich und emotionaler Balance leisten“.

Technik

17	musikpraktische Kompetenzen aufbauen	zu verwenden, wenn unspezifisch und auf hoher Abstraktionsebene vokaler Kompetenzaufbau oder beispielsweise der Aufbau vokaler oder senso-motorischer Fähigkeiten oder Fertigkeiten verlangt wird	
18	vokale Fertigkeiten		
18a	sicherer Umgang mit der Stimme, allgemein	zu verwenden, wenn allgemein der korrekte, anstrengungsfreie, altersangemessene und variable Umgang mit der Stimme gefordert wird	„setzen die Sprech- und Singstimme ... tonal sicher sowie anstrengungsfrei unter Anwendung grundlegender Atemtechniken ein, um die Stimme bewusst zu nutzen.“
18b	tonal sicheres Singen	beschreibt den Sachverhalt, dass Tonhöhen korrekt getroffen werden und/oder, dass intonatorisch in einem akzeptablen Bereich gesungen wird	„melodisch korrekt singen“; „Sie entwickeln ... intonatorische Fähigkeiten“
18c	rhythmisch-metrisch sicheres Singen	beschreibt den Sachverhalt, dass Tonlängen beim Singen korrekt eingehalten werden und dass in einem angemessenen Tempo gesungen wird	„setzen die Sprech- und Singstimme rhythmisch ... sicher sowie anstrengungsfrei unter Anwendung grundlegender Atemtechniken ein, um die Stimme bewusst zu nutzen.“
18d	agogisch angemessene Gestaltung	beschreibt den Sachverhalt, dass ein Musikstück hinsichtlich der musikalischen Gestaltung (z.B. in Bezug auf die Dynamik) angemessen gestaltet wird bzw. werden kann.	„gestalten ihren Gesang durch Dynamik und Artikulation“
19	unbegleitet Singen	zu verwenden, wenn unbegleitetes Singen eingefordert wird	„allein und in der Gruppe mit oder ohne Begleitung singen“
20	Singen auf der Basis einer Notationsvorlage	beschreibt, wenn Singen nach Noten, Vom-Blatt-Singen oder Solmisation trainiert werden soll	„singen unter Verwendung von Notationsvorlagen“; „verwenden Solmisation und Rhythmussprache zur

			Aneignung von Liedern und Vokalstücken
21	auswendig Singen	zu verwenden, wenn eine bestimmte oder unbestimmte Anzahl an Liedern auswendig beherrscht werden soll	„singen altersgemäße Lieder aus einem erweiterten Repertoire auswendig“
22	Ensembledisziplin	beschreibt alle Aspekte der teilweise oder vollständig eigenverantwortlichen Koordination von Aspekten des Ensemblesingens	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Fertigkeit „gemeinsam einsetzen und enden“
23	Stimmbildung		
23a	Stimmbildung, allgemein	zu verwenden, wenn allgemein Stimmbildung eingefordert wird, oder Bereiche genannt werden, die zu selten für eine eigene Kategorie sind (z.B. Vokalausgleich)	„Stimmbildungsübungen zu den gewählten Liedern“
23b	Stimmbildung (Ambitus)	zu verwenden, wenn der Stimmambitus ausgebildet werden soll	„singen in einem allmählich auszuweitenden Ambitus“
23c	Stimmbildung (Artikulation)	zu verwenden, wenn korrekte Artikulation beim Singen gefördert werden soll	„Angemessene ... Artikulation besprechen und einüben“
23d	Stimmbildung (Atemtechnik)	zu verwenden, wenn die korrekte Atemtechnik ausgebildet werden soll; „Haltung“ wird immer im Zusammenhang von „Atmung“ genannt und deswegen nicht extra codiert	„Stimmbildungsübungen mit Schwerpunkt ... Atemtechnik“
24	Kreativität	zu verwenden, wenn der Zuwachs von kreativer Kompetenz (spezifisch oder unspezifisch) als Ziel genannt wird.	„Gleichzeitig [wird] im Singen ... Kreativität gestärkt“

Überschneidungsbereich Technik & Kontext

25	Urteilskompetenz	zu verwenden, wenn die zunehmende Fähigkeit von Schüler*innen, eigene und fremde musikpraktische Leistungen zu beurteilen als Ziel von schulischer Musikpraxis ausgegeben wird	„Die Schülerinnen und Schüler können beim Üben und Vortragen Beurteilungen für sich und andere vornehmen und begründen.“
26	differenzierte Hörfähigkeit	zu verwenden, wenn das bewusste Hören auf das eigene Musizieren Ziel von Musikpraxis sein soll (nicht im Sinne von Gehörbildung, Audiation, o.ä.)	„hören beim gemeinsamen Singen und Musizieren einander zu“
27	Verständnis von Musik, Reflexionskompetenz	zu verwenden, wenn Musikpraxis das "Verstehen von Musik" oder einen Zuwachs von Reflexionskompetenz zur Folge haben soll.	„Durch die Ausbildung praktischer musikalischer Fähigkeiten werden das Hören und das Verständnis von Musik differenzierter und komplexer“

28	soziale Kompetenz	zu verwenden, wenn soziale Kompetenz (wie Zusammenwirken in einer Gruppe) oder auch Toleranz fremder Musik (auch interkultureller Kompetenz) durch das Singen geschult werden soll	„Sozialkompetenz wird gerade beim gemeinsamen Musizieren entwickelt“
29	Liedauswahl auf Grundlage materialer Beschaffenheit		
29a	einstimmiges Singen	zu verwenden, wenn das Singen einstimmiger Lieder eingefordert wird	„verfügen über die grundlegenden Fertigkeiten des Zusammensingens bei altersgemäßen, einstimmigen und einfachen mehrstimmigen Liedern“
29b	einfache Mehrstimmigkeit, auch Kanons	zu verwenden, wenn zwei- oder mehrstimmiges Singen, bzw. das Singen von Kanons eingefordert wird	„gestalten einfache Formen der Zweistimmigkeit“; „Kanons“

Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext

30	Produktion, vokal	zu verwenden, wenn das Erfinden von vokaler Musik (Improvisation, Komposition, Songwriting, o.ä.) als Ziel angegeben wird.	„Schülerinnen und Schüler sollen selbst Musik erfinden und gestalten lernen“
31	Identitäts- oder Persönlichkeitsbildung	zu verwenden, wenn Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung abseits von kultureller Bildung als Ziel schulischen Singens genannt wird.	„hilft beim Finden der eigenen Identität“

Tabelle B2: Kategoriensystem II¹¹⁴ mit Anzahl der jeweiligen Codierungen (Codierprozess 2)

Name des Codes	Inhaltliche Beschreibung	Summe ¹¹⁵		
		Ebene I	Ebene II	Ebene III
Kontext		243		
1	Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen		10	
2	vielfältige Liedauswahl, unspezifisch		19	
3	Liedauswahl folgt funktionaler Begründung		33	
3a	Liedauswahl mit Lebensweltbezug			5
3b	Lieder mit religiöser Funktion			7
3c	Lieder mit politischer Funktion			4
3d	Lieder mit allgemein sozialer Funktion			7
3e	Lieder in Verbindung zu anderen Themenbereichen des LP (nicht Musiklehre)			10
4	Liedauswahl folgt stilistischer Begründung		15	
4a	Volksmusik, dt. und fremdsprachig			12
4b	Pop-Songs			3

¹¹⁴ Die inhaltlichen Abweichungen zu *Kategoriensystem I* sind durch graue Hinterlegungen gekennzeichnet. Abweichende Nummerierungen sind davon ausgenommen.

¹¹⁵ Stand: 13.05.2022

5	Liedauswahl erfolgt auf der Grundlage der Herkunft		39
5a	Lieder in dt. Sprache		8
5b	Lieder aus bestimmten Regionen oder Ländern	zu verwenden, wenn die Liedauswahl mit einer best. geographische Zuordnung verbunden ist (z.B. Lieder aus Europa)	16
5c	Lieder in Fremdsprachen	zu verwenden, wenn die Liedauswahl unter dem Aspekt fremdsprachiger Texte erfolgen soll;	15
6	Liedauswahl erfolgt unter didaktischen Gesichtspunkten		
6a	altersgemäße Lieder		10
7	Kontextwissen	zu verwenden, wenn Hintergrundwissen zur Entstehung, der Funktion oder dem Inhalt eines Lieds (Liedtexte) erarbeitet werden soll	25
8	Musiklehre durch Musikpraxis veranschaulichen	zu verwenden, wenn musiktheoretische Inhalte durch eine bestimmte Liedauswahl veranschaulicht oder vertieft erfahrbar gemacht werden soll	46
9	Auftritte gestalten und erleben	zu verwenden, wenn die Planung, Durchführung und Erfahrung von schulischen oder außerschulischen Aufführungen als Ziel von schulischen Singesituationen angegeben wird	33
10	Erarbeitung eines Liedrepertoires	zu verwenden, wenn die Erarbeitung eines bestimmten Liedrepertoires als Ziel ausgegeben wird (spezifisch oder unspezifisch)	13
Ausdruck			104
11	szenisches Ausgestalten von Liedern	zu verwenden, wenn szenisches Ausgestalten oder szenische Interpretation im Kontext von Liedestudierungen genannt wird	6
12	kreativer / experimenteller Umgang mit der Stimme	zu verwenden, wenn bei experimentellem Umgang mit der Stimme individuelle Ausdrucksfähigkeit betont wird	24
13	Wille und Vermögen individuellen Ausdrucks	zu verwenden, wenn die Möglichkeit zur individuellen und variablen Ausdrucksgestaltung betont wird	25
14	positive Emotionen bei praktischem Musizieren	zu verwenden, wenn das Erleben von Freude, Spaß, Genuss, Motivation oder von Flow als Ziel eigenen Musizierens formuliert wird	14

15	ästhetische Erfahrung	zu verwenden, wenn ästhetische Erfahrung direkt als Ziel genannt wird oder Formulierung wie das „ästhetische Erleben“, „sinnliche Wahrnehmung“, „ästhetisch-emotionales Erleben“ oder „emotionales Erleben“	21
16	Teilhabe	zu verwenden, wenn die „individuell relevante, subjektiv bedeutsame, mehr oder weniger reflektierte, selbstbestimmte und aktive Beteiligung an musikalischen Praxen“ (Jank, 2021, S. 104) beschrieben wird.	7
17	Bedeutsamkeit konstruieren	zu verwenden, wenn die Konstruktion von Bedeutsamkeit von musikalischen Praxen für das Individuum im Zentrum steht (vgl. Jank, 2021, S. 134).	7
Technik			195
18	musikpraktische Kompetenzen aufbauen	zu verwenden, wenn unspezifisch und auf hoher Abstraktionsebene vokaler Kompetenzaufbau oder beispielsweise der Aufbau vokaler oder senso-motorischer Fähigkeiten oder Fertigkeiten verlangt wird	19
19	vokale Fertigkeiten		83
19a	sicherer Umgang mit der Stimme, allgemein	zu verwenden, wenn allgemein der korrekte, anstrengungsfreie, altersangemessene und variable Umgang mit der Stimme gefordert wird	31
19b	tonal sicheres Singen	beschreibt den Sachverhalt, dass Tonhöhen korrekt getroffen werden und/oder, dass intonatorisch in einem akzeptablen Bereich gesungen wird	18
19c	rhythmisch-metrisch sicheres Singen	beschreibt den Sachverhalt, dass Tonlängen beim Singen korrekt eingehalten werden und dass in einem angemessenen Tempo gesungen wird	17
19d	musikalisch angemessene Gestaltung	beschreibt den Sachverhalt, dass ein Musikstück hinsichtlich der musikalischen Gestaltung (z. B. in Bezug auf die Dynamik) angemessen gestaltet wird bzw. werden kann.	17
20	unbegleitet Singen	zu verwenden, wenn unbegleitetes Singen eingefordert wird	3

21	solistisch Singen	zu verwenden, wenn solistisches Singen eingefordert wird	5
22	Singen auf der Basis einer Notationsvorlage	beschreibt, wenn Singen nach Noten, Vom-Blatt-Singen oder Solmisation trainiert werden soll	19
23	auswendig Singen	zu verwenden, wenn eine bestimmte oder unbestimmte Anzahl an Liedern auswendig beherrscht werden soll	8
24	Ensembledisziplin	beschreibt alle Aspekte der teilweise oder vollständig eigenverantwortlichen Koordination von Aspekten des Ensemblesingens	10
25	Stimmbildung		39
25a	Stimmbildung, allgemein	zu verwenden, wenn allgemein Stimmbildung eingefordert wird, oder Bereiche genannt werden, die zu selten für eine eigene Kategorie sind (z. B. Vokalausgleich)	15
25b	Stimmbildung (Ambitus)	zu verwenden, wenn der Stimmbitus ausgebildet werden soll	5
25c	Stimmbildung (Artikulation)	zu verwenden, wenn korrekte Artikulation beim Singen gefördert werden soll	7
25d	Stimmbildung (Atemtechnik)	zu verwenden, wenn die korrekte Atemtechnik ausgebildet werden soll; „Haltung“ wird immer im Zusammenhang von „Atmung“ genannt und deswegen nicht extra codiert	12
26	Kreativität	zu verwenden, wenn der Zuwachs von kreativer Kompetenz (spezifisch oder unspezifisch) als Ziel genannt wird.	9

Überschneidungsbereich Technik & Kontext

115

27	Urteilskompetenz, Reflexionskompetenz	zu verwenden, wenn die zunehmende Fähigkeit von Schüler*innen, eigene und fremde musikalische Leistungen zu beurteilen als Ziel von schulischer Musikpraxis ausgegeben wird	18
28	differenzierte Hörfähigkeit	zu verwenden, wenn das bewusste Hören auf das eigene Musizieren Ziel von Musikpraxis sein soll (nicht im Sinne von Gehörbildung, Audiation, o.ä.)	19
29	Verständnis von Musik	zu verwenden, wenn Musikpraxis das „Verstehen von Musik“ zur Folge haben soll.	9
30	soziale Kompetenz	zu verwenden, wenn soziale Kompetenz (wie Zusammenwirken in	31

		einer Gruppe) oder auch Toleranz fremder Musik (auch interkultureller Kompetenz) durch das Singen geschult werden soll	
31	Liedauswahl auf Grundlage materialer Beschaffenheit		38
31a	einstimmiges Singen	zu verwenden, wenn das Singen einstimmiger Lieder eingefordert wird	10
31b	einfache Mehrstimmigkeit, auch Kanons	zu verwenden, wenn zwei- oder mehrstimmiges Singen, bzw. das Singen von Kanons eingefordert wird	28
Überschneidungsbereich Technik & Ausdruck & Kontext			84
32	Musik erfinden, vokal	zu verwenden, wenn das Erfinden von vokaler Musik (Improvisation, Komposition, Songwriting, o.ä.) als Ziel angegeben wird.	31
33	Identitäts- oder Persönlichkeitsbildung	zu verwenden, wenn Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung abseits von kultureller Bildung als Ziel schulischen Singens genannt wird.	23
34	Selbstregulation (Disziplin, Verantwortung)	zu verwenden, wenn Aspekte wie Training von bspw. Disziplin als Ziel von schulischem Singen genannt werden	30

Anhang C: Fragebogen für die Haupterhebung

Text C1: Begrüßungstext für die Teilnehmer*innen

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

vielen Dank, dass Sie sich ein paar Minuten Zeit nehmen, um mich bei meinem Forschungsvorhaben zu unterstützen! Mein Name ist Patrick Ehrich und ich arbeite und forsche im Rahmen der Musiklehrkräfteausbildung an der Universität Regensburg.

Ein zentraler Aspekt des vorliegenden Forschungsvorhabens besteht darin, die Sicht von Lehrkräften auf das „Klassensingen“ in der Unterstufe zu untersuchen. Dazu ist mir **Ihre Meinung als Expertin bzw. Experte** sehr wichtig – auch wenn diese möglicherweise von gängigen „Lehrbuch-Meinungen“ abweicht.

Ich würde mich ausdrücklich auch über die Teilnahme von Grundschullehrkräften freuen!

Mit „Klassensingen“ beziehe ich mich auf das Singen mit einer Schulklasse im Regelunterricht. Nicht gemeint sind hier Formen des erweiterten oder vertieften Musikunterrichts mit einem speziellen Fokus auf Singen (Chorklassen, Singklassen) oder die Arbeit im Schulchor.

Viele der folgenden Fragen sind sehr schnell zu beantworten, so dass Sie vermutlich nicht mehr als 10, maximal 15 Minuten benötigen werden.

Tabelle C1: Itemgruppen

Itemgruppe 1: Freitextantworten			
Item-code	Itemtext	Antwortoptionen	Anmerkungen
UP01	Was sind Ihrer Meinung nach die drei wichtigsten Aufgaben bzw. Ziele von Klassensingen? Beschreiben Sie diese bitte kurz in den nachfolgenden drei Feldern, gerne in Schlagworten oder Stichpunkten.	Drei Freitextfelder	verpflichtendes Item
UP02	Gibt es Herausforderungen, die Ihnen beim Singen mit den Jahrgangsstufen 5 und 6 regelmäßig begegnen?	Ja [1] ¹¹⁶ / Nein [2] Wenn „Ja“: Weiterleitung zu Item UP03 Wenn „Nein“: Weiterleitung zu Item EK04	verpflichtendes Item single choice
UP03	Wenn ja: Beschreiben Sie bitte die drei vordringlichsten Gründe, weswegen Sie nicht auf die Art und Weise mit 5. und 6. Klassen singen können, wie es Ihnen eigentlich wichtig wäre. Auch hier können Sie gerne Schlagworte oder Stichpunkte verwenden.	Drei Freitextfelder	kein verpflichtendes Item

¹¹⁶ Codierung im Datensatz für die spätere Auswertung

Itemgruppe 2: Erfolgskriterien von Klassensingen			
Item-code	Itemtext	Antwortoptionen	Anmerkungen
EK04	<p>Nachfolgend finden Sie eine Liste von Aussagen zu Erfolgskriterien von Singen mit Unterstufenklassen. Diese finden sich so oder in ähnlicher Form in vielen Lehr- bzw. Bildungsplänen.</p> <p>Ordnen Sie diese Aussagen von oben nach unten, indem Sie diese in die rechte Spalte ziehen. Beginnen Sie dabei mit den Aspekten, die Ihnen in Ihrer Arbeit beim Singen mit den Klassen 5 und 6 am wichtigsten sind. Diese sollen in der rechten Spalte oben stehen. In der rechten Spalte unten sollten schließlich Aspekte stehen, denen Sie sehr selten oder nie Zeit widmen oder widmen können.</p> <p>Beim Klassensingen ist mir besonders wichtig, dass...</p>	<p>Ordnen der folgenden Antwortoptionen via <i>Drag and Drop</i>:</p> <p>[EK041]¹¹⁷ ...möglichst viele Schüler*innen das Lied rhythmisch korrekt singen können.</p> <p>[EK042] ...möglichst viele Schüler*innen die Töne des betreffenden Lieds korrekt singen können.</p> <p>[EK043] ... möglichst viele Schüler*innen das Lied auf stimmlich gesunde Art und Weise singen können.</p> <p>[EK044] ... möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied auf eine musikalisch / stilistisch angemessene Art und Weise singen können.</p> <p>[EK045] ...möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied mit bewusstem Ausdruckswillen gestalten.</p> <p>[EK046] ... die Schüler*innen Spaß am Singen hatten.</p> <p>[EK047] ...die Schüler*innen beim Singen ein positives Gemeinschaftserlebnis haben.</p> <p>[EK048] ...die Schüler*innen über das Singen die eigene Selbstwirksamkeit erfahren, z. B., indem sie merken, dass sie am Ende der Stunde etwas können, was zu Beginn noch nicht möglich war.</p>	<p>verpflichtendes Item</p> <p>randomisierte Anzeige der Antwortoptionen</p>
OZ05	<p>Nachfolgend finden Sie eine weitere kurze Liste von Aussagen über das Singen mit Unterstufenklassen, die sich so oder in ähnlicher Form häufig</p>	<p>Rating der folgenden Aussagen (fünfstufige Likert-Skala¹¹⁸):</p> <p>[OZ051] ...lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern.</p>	<p>verpflichtendes Item</p> <p>randomisierte Anzeige der Antwortoptionen</p>

¹¹⁷ Codierung im Datensatz für die spätere Auswertung

¹¹⁸ 0 = Trifft gar nicht zu.; 1 = Trifft eher nicht zu; 2 = Teils, teils.; 3 = Trifft eher zu.; 4 = Trifft völlig zu.

	<p>in Lehr- bzw. Bildungsplänen finden.</p> <p>Bitte klicken Sie jeweils an, für wie realistisch bzw. relevant Sie diese Aussagen <u>auf der Basis Ihrer eigenen Berufserfahrung</u> halten.</p> <p>Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...</p>	<p>[OZ052] ...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern.</p> <p>[OZ053] ...ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6.</p> <p>[OZ054] ...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen.</p> <p>[OZ055] ...ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen.</p>	
--	---	--	--

Itemgruppe 3: Ziele von Klassensingen			
Item-code	Itemtext	Antwortoptionen	Anmerkungen
DZ06	<p>Nachfolgend finden Sie eine weitere kurze Liste mit Aussagen, die sich so oder so ähnlich häufig in Lehr- bzw. Bildungspläne finden.</p> <p>Dieses Mal geht es um die Funktionen von Klassensingen in der Unterstufe.</p> <p>Bitte klicken Sie erneut an, für wie realistisch bzw. relevant Sie diese Aussagen <u>auf der Basis Ihrer eigenen Berufserfahrung</u> halten.</p> <p>Klassensingen ist besonders wichtig, weil...</p>	<p>Rating der folgenden Aussagen (fünfstufige Likert-Skala):</p> <p>[DZ0601] ...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können.</p> <p>[DZ0602] ...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können.</p> <p>[DZ0603] ...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren.</p> <p>[DZ0604] ...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können.</p> <p>[DZ0605] ...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen.</p> <p>[DZ0606] ...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten.</p> <p>[DZ0607] ...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird.</p> <p>[DZ0608] ...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen.</p> <p>[DZ0609] ...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können.</p> <p>[DZ0610] ...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen.</p> <p>[DZ0611] ...dadurch Schulleben gestaltet werden kann.</p> <p>[DZ0612] ...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können.</p> <p>[DZ0613] ...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen.</p>	<p>verpflichtendes Item</p> <p>randomisierte Anzeige der Antwortoptionen</p>

AZ07	Bitte klicken Sie auch bei den folgenden fünf Aussagen an, inwieweit Sie <u>auf der Basis Ihrer Berufserfahrung</u> der Meinung sind, dass die folgenden Aussagen zutreffen.	<p>Rating der folgenden Aussagen (fünfstufige Likert-Skala):</p> <p>[AZ071] Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus.</p> <p>[AZ072] Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus.</p> <p>[AZ073] Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend.</p> <p>[AZ074] Klassensingen wirkt emotional regulierend.</p> <p>[AZ075] Klassensingen schult die Kreativität.</p>	<p>verpflichtendes Item</p> <p>randomisierte Anzeige der Antwortoptionen</p>
------	--	---	--

Itemgruppe 4: Demographische Angaben			
Item-code	Itemtext	Antwortoptionen	Anmerkungen
DE08	Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?	weiblich [1] / männlich [2] / divers [3]	kein verpflichtendes Item single choice
DE09	Welchen Lehramtsabschluss haben Sie erworben oder streben Sie an?	Musik als Didaktikfach (z.B. für GS, HS, OS, RS, o.ä.) [1] Musik als Unterrichtsfach (als Hauptfach oder eines von zwei Hauptfächern; für GS, HS, OS, RS, o.ä.) [2] Lehramt Musik für Gymnasium [3] Anderes Lehramt [4] Ich habe keinen Lehramtsabschluss [5]	kein verpflichtendes Item multiple choice
DE10	Wie viele Jahre (einschließlich Vorbereitungsdienst) werden Sie am Ende dieses Schuljahrs insgesamt unterrichtet haben? Runden Sie ggf. bitte auf. Bitte beantworten Sie diese Frage auch, wenn Sie bereits im Ruhestand sein sollten. ACHTUNG: Bei der Eingabe im Zahlenfeld erscheint die Zahl ganz rechts außen.	Eingabe im Zahlenfeld	verpflichtendes Item
DE11	Sind Sie aktuell in der Ausbildung von Musiklehrkräften tätig (zum Beispiel als Seminar- oder Praktikumslehrkraft oder als Dozent*in an einer Universität oder Musikhochschule)?	Ja [1] / Nein [2]	verpflichtendes Item single choice
DE12	An welcher Schulart unterrichten Sie aktuell das Fach Musik oder haben es am längsten unterrichtet?	Grundschule [1] Haupt- oder Mittelschule [2] Realschule [3] Oberschule [4] Stadtteilschule [5] Gymnasium [6] Sonstiges [Freitextfeld]; Codierung der hier gegebenen	verpflichtendes Item single choice

		zusätzlichen Antworten: Gemeinschaftsschule [7]; Hochschule [8]; Förderschule [9]; Instrumentalunterricht [10]	
DE13	Klicken Sie bitte an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:	<p>Rating der folgenden Aussagen (fünfstufige Likert-Skala):</p> <p>[DE131] Während meines Lehramtsstudiums war mir meine Gesangsausbildung besonders wichtig.</p> <p>[DE132] Singen ist aktuell ein zentraler Aspekt meiner künstlerischen Identität.</p> <p>[DE133] Das Leiten eines oder mehrerer Chöre ist ein zentraler Aspekt meiner künstlerischen Identität.</p>	verpflichtendes Item
DE14	In welchem Bundesland unterrichten Sie aktuell?	<p>Baden-Württemberg [1] / Bayern [2] / Berlin [3] / Brandenburg [4] / Bremen [5] / Hamburg [6] / Hessen [7] / Mecklenburg-Vorpommern [8] / Niedersachsen [9] / Nordrhein-Westfalen [10] / Rheinland-Pfalz [11] / Saarland [12] / Sachsen [13] / Sachsen-Anhalt [14] / Schleswig-Holstein [15] / Thüringen [16] / Ich arbeite in keinem deutschen Bundesland; Codierung der hier gegebenen Antworten: Österreich [17]</p>	kein verpflichtendes Item single choice

Itemgruppe 5: Feedback			
Item-code	Itemtext	Antwortoptionen	Anmerkungen
FE15	<p>Noch einmal vielen herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit für diese Umfrage genommen haben! Ich weiß dies sehr zu schätzen! Diese Umfrage ist selbstverständlich anonym. Sollten Sie aber an den Ergebnissen dieser Erhebung interessiert sein, können Sie mir gerne Ihre E-Mail-Adresse hinterlassen, dann melde ich mich nach der Auswertung mit einem kurzen Überblick bei Ihnen. Selbstverständlich werde ich Ihre E-Mail-Adresse für keine anderen Zwecke verwenden oder weitergeben!</p>	Freitextfeld	kein verpflichtendes Item
FE16	<p>Möchten Sie mir zu dieser Befragung Rückmeldung geben? Dann nutzen Sie gerne das nachfolgende Freitextfeld!</p>	Freitextfeld	kein verpflichtendes Item

Anhang D: Deskriptive Statistik der Items und Itemgruppen

Tabelle D1: Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe EK04

Item	M	SD
„Beim Klassensingen ist mir besonders wichtig, dass...“		
...möglichst viele Schüler*innen das Lied rhythmisch korrekt singen können. [EK041]	2,90	1,81
...möglichst viele Schüler*innen die Töne des betreffenden Lieds korrekt singen können. [EK042]	3,00	1,86
... möglichst viele Schüler*innen das Lied auf stimmlich gesunde Art und Weise singen können. [EK043]	3,39	1,98
... möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied auf eine musikalisch / stilistisch angemessene Art und Weise singen können. [EK044]	1,68	1,86
...möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied mit bewusstem Ausdruckswillen gestalten. [EK045]	2,14	1,86
...die Schüler*innen Spaß am Singen hatten. [EK046]	5,87	1,67
...die Schüler*innen beim Singen ein positives Gemeinschaftserlebnis haben. [EK047]	4,88	1,88
...die Schüler*innen über das Singen die eigene Selbstwirksamkeit erfahren, z. B., indem Sie merken, dass sie am Ende der Stunde etwas können, was zu Beginn noch nicht möglich war. [EK048]	4,15	2,14

Bem.: N = 181.

Tabelle D2: Antwortverteilung für die Itemgruppe EK04

Item	Anzahl absolut (relativ)							
	0	1	2	3	4	5	6	7
„Beim Klassensingen ist mir besonders wichtig, dass...“								
...möglichst viele Schüler*innen das Lied rhythmisch korrekt singen können. [EK041]	23 (13 %)	21 (12 %)	31 (17 %)	35 (19 %)	37 (20 %)	18 (10 %)	14 (8 %)	2 (1 %)
...möglichst viele Schüler*innen die Töne des betreffenden Lieds korrekt singen können. [EK042]	14 (8 %)	28 (15 %)	36 (20 %)	39 (22 %)	22 (12 %)	24 (13 %)	8 (4 %)	10 (6 %)
... möglichst viele Schüler*innen das Lied auf stimmlich gesunde Art und Weise singen können. [EK043]	12 (7 %)	31 (17 %)	18 (10 %)	28 (15 %)	38 (21 %)	25 (14 %)	17 (9 %)	12 (7 %)
... möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied auf eine musikalisch / stilistisch angemessene Art und Weise singen können. [EK044]	70 (39 %)	33 (18 %)	28 (15 %)	10 (6 %)	27 (15 %)	4 (2 %)	6 (3 %)	3 (2 %)
...möglichst viele Schüler*innen das betreffende Lied mit bewusstem Ausdruckswillen gestalten. [EK045]	40 (22 %)	39 (22 %)	32 (18 %)	37 (20 %)	10 (6 %)	9 (5 %)	9 (5 %)	5 (3 %)

...die Schüler*innen Spaß am Singen hatten. [EK046]	3 (2 %)	5 (3 %)	4 (2 %)	5 (3 %)	10 (6 %)	26 (14 %)	32 (18 %)	96 (53 %)
...die Schüler*innen beim Singen ein positives Gemeinschaftserlebnis haben. [EK047]	6 (3 %)	7 (4 %)	15 (8 %)	12 (7 %)	16 (9 %)	31 (17 %)	67 (37 %)	27 (15 %)
...die Schüler*innen über das Singen die ei- gene Selbstwirksamkeit erfahren, z. B., indem sie merken, dass sie am Ende der Stunde et- was können, was zu Beginn noch nicht mög- lich war. [EK048]	13 (8 %)	17 (9 %)	16 (9 %)	16 (9 %)	21 (12 %)	44 (24 %)	28 (15 %)	26 (14 %)

Bem.: N = 181.

Abbildung D1: Antwortverteilung für die Itemgruppe EK04

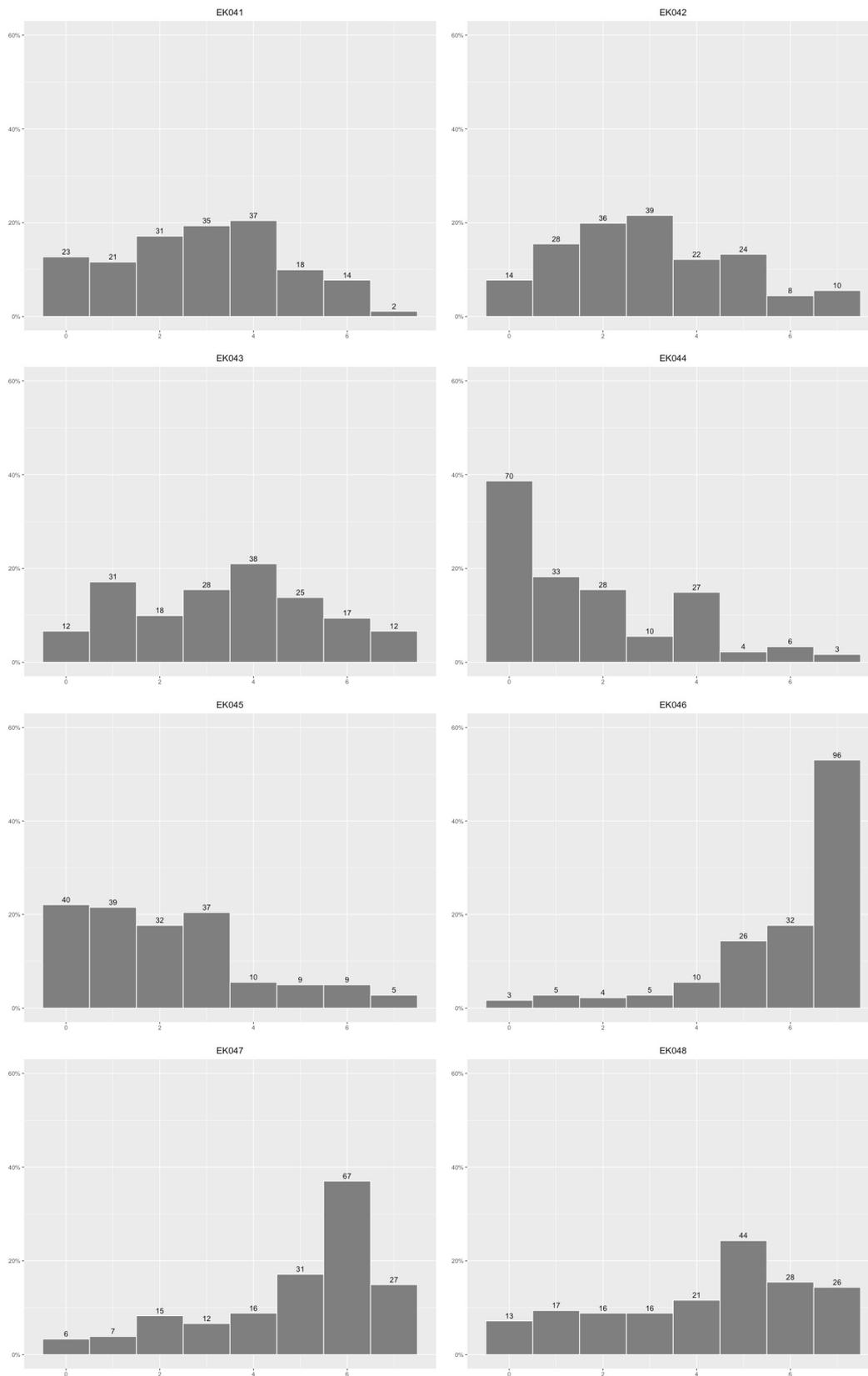


Tabelle D3: Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe OZ05

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha_{(oit)}$ ^a	$r_{(it)}$ ^b
„Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“				
...lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern. [OZ051]	3,20	0,72	,58	0,40
...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern. [OZ052]	2,77	0,95	,57	0,39
...ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	1,94	1,15	,50	0,50
...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen. [OZ054]	2,17	1,19	,56	0,41
...ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen. [OZ055]	1,66	1,11	,64	0,24

Bem.: *N* = 181. Cronbachs α der Itemgruppe OZ05 = ,63

^a $\alpha_{(oit)}$: Cronbachs α der Itemgruppe OZ05 ohne das jeweilige Item ^b $r_{(it)}$: *part-whole*-korrigierte Trennschärfe

Tabelle D4: Antwortverteilung für die Itemgruppe OZ05

Item	0	Anzahl absolut (relativ)			
		1	2	3	4
„Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“					
...lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern. [OZ051]	0 (0 %)	4 (2 %)	20 (11 %)	92 (51 %)	65 (36 %)
...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern. [OZ052]	2 (1 %)	19 (10 %)	37 (20 %)	83 (46 %)	40 (22 %)
...ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	16 (9 %)	56 (31 %)	52 (29 %)	36 (20 %)	21 (12 %)
...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen. [OZ054]	17 (15 %)	39 (22 %)	45 (25 %)	56 (31 %)	24 (13 %)
...ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen. [OZ055]	27 (15 %)	57 (31 %)	60 (33 %)	24 (13 %)	13 (7 %)
Itemgruppe gesamt	62 (7 %)	175 (19 %)	214 (24 %)	291 (32 %)	163 (18 %)

Bem.: *N* = 181.

Abbildung D2: Antwortverteilung für die Itemgruppe OZ05

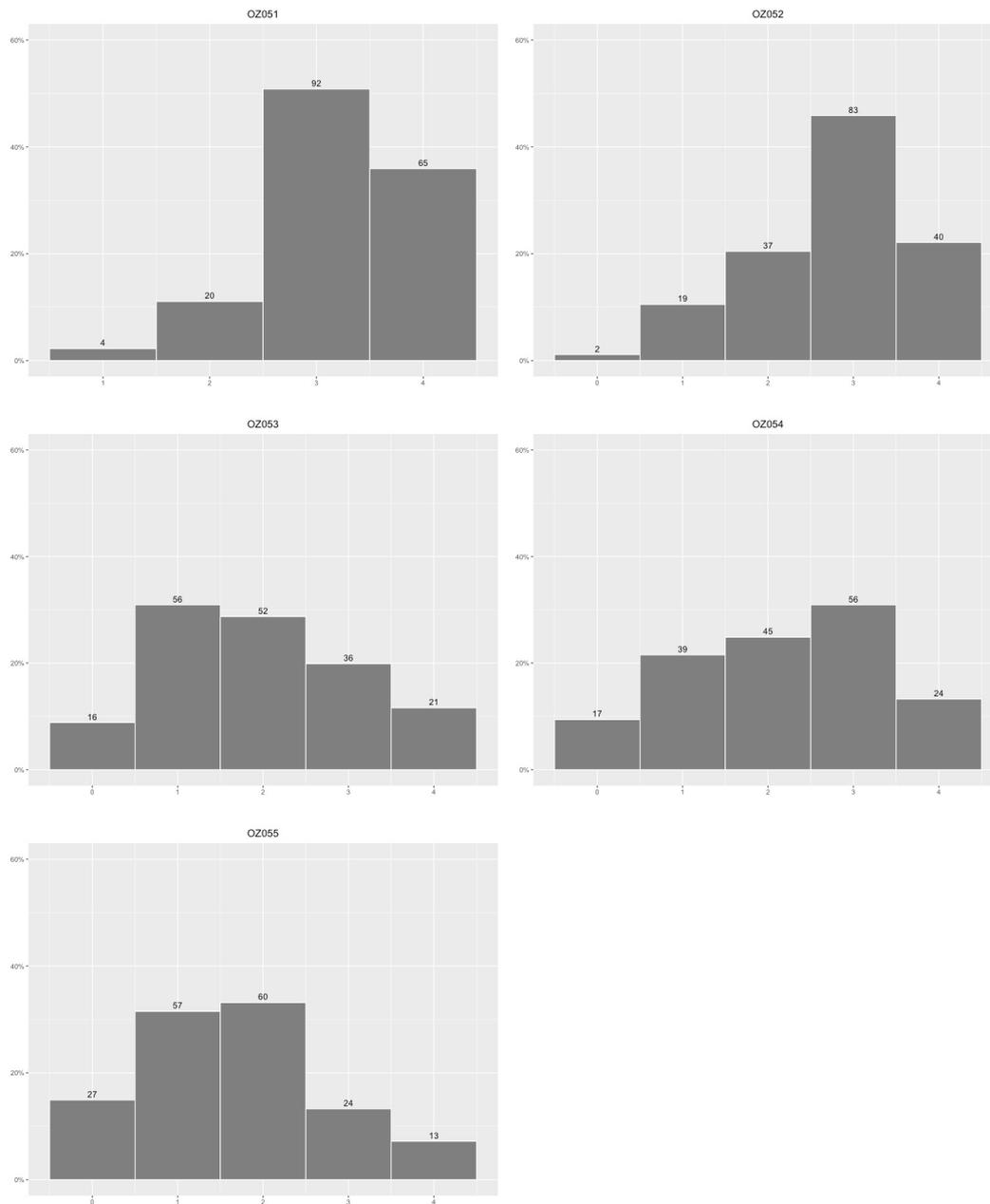


Tabelle D5: Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe DZ06

Item	M	SD	$\alpha_{(oit)}$ ^a	$r_{(it)}$ ^b
„Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“				
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]	2,85	1,01	,83	0,14
...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	3,06	0,88	,80	0,47
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]	3,39	0,92	,82	0,18
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	3,17	0,89	,80	0,56
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	2,52	1,07	,79	0,57
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	2,66	0,94	,81	0,42
...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]	2,64	1,08	,81	0,37
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	2,96	0,92	,80	0,54
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]	2,83	0,99	,79	0,60
...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	2,44	1,09	,80	0,46
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]	3,00	0,98	,80	0,52
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]	2,83	1,14	,80	0,49
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	2,19	1,07	,79	0,61

Bem.: N = 181. Cronbachs α der Itemgruppe ZI06 = ,82

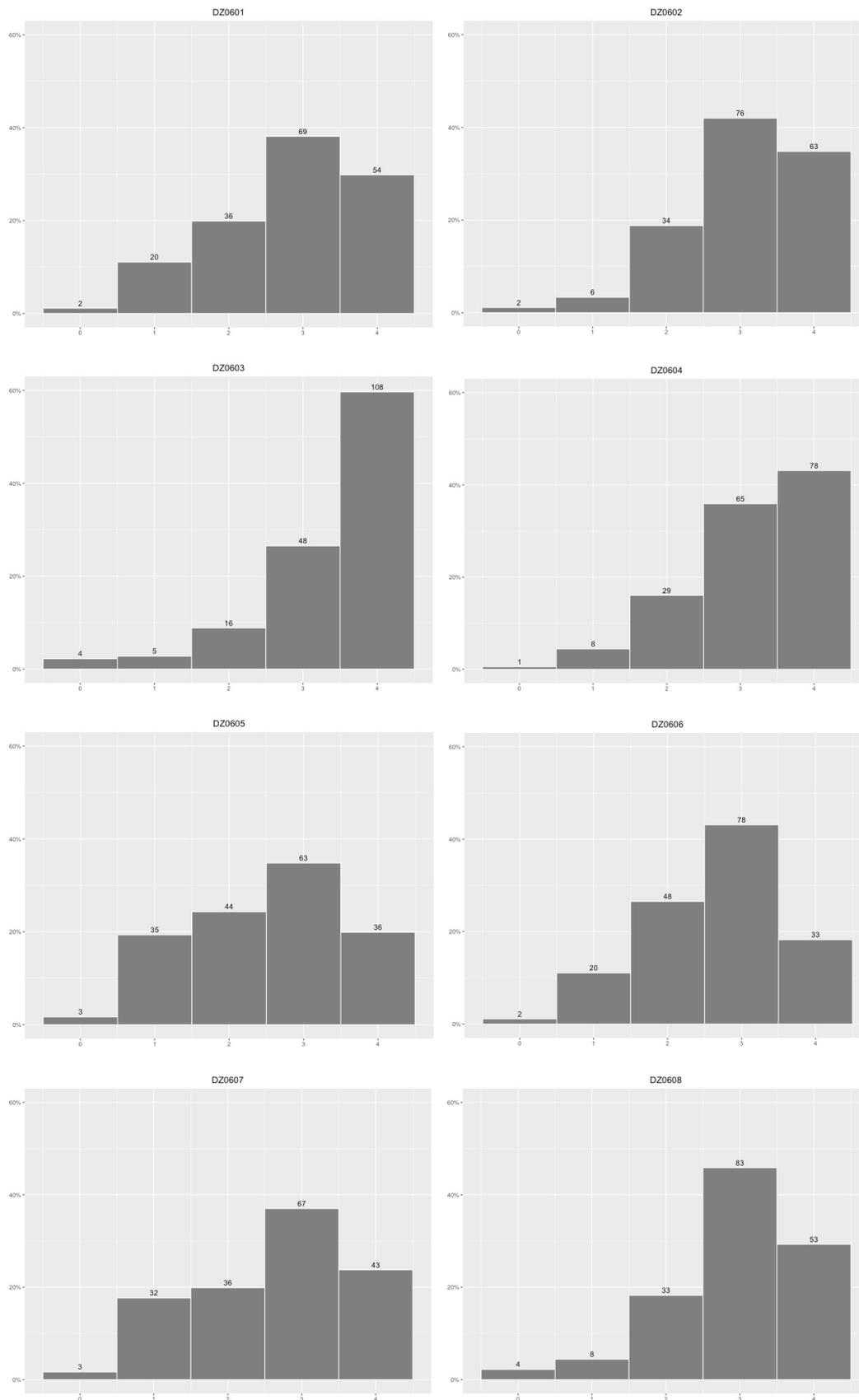
^a $\alpha_{(oit)}$: Cronbachs α der Itemgruppe DZ06 ohne das jeweilige Item ^b $r_{(it)}$: *part-whole*-korrigierte Trennschärfe

Tabelle D6: Antwortverteilung für die Itemgruppe DZ06

Item	0	Anzahl absolut (relativ)			
		1	2	3	4
„Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“					
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]	2 (1 %)	20 (11 %)	36 (20 %)	69 (38 %)	54 (30 %)
...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	2 (1 %)	6 (3 %)	34 (19 %)	76 (42 %)	63 (35 %)
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]	4 (2 %)	5 (3 %)	16 (9 %)	48 (27 %)	108 (60 %)
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	1 (1 %)	8 (4 %)	29 (16 %)	65 (36 %)	78 (43 %)
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	3 (2 %)	35 (19 %)	44 (24 %)	63 (35 %)	36 (20 %)
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	2 (1 %)	20 (11 %)	48 (27 %)	78 (43 %)	33 (18 %)
...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]	3 (2 %)	32 (18 %)	36 (20 %)	67 (37 %)	43 (24 %)
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	4 (2 %)	8 (18 %)	33 (20 %)	83 (36 %)	53 (24 %)
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]	3 (2 %)	18 (10 %)	34 (19 %)	77 (43 %)	49 (27 %)
...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	6 (3 %)	36 (20 %)	43 (24 %)	65 (36 %)	31 (17 %)
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]	2 (1 %)	13 (7 %)	35 (19 %)	64 (35 %)	67 (37 %)
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]	5 (3 %)	24 (13 %)	32 (18 %)	55 (30 %)	65 (36 %)
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	11 (6 %)	37 (20 %)	59 (33 %)	55 (30 %)	19 (10 %)
Itemgruppe gesamt	48 (2 %)	262 (11 %)	479 (20 %)	865 (37 %)	699 (30 %)

Bem.: N = 181

Abbildung D3: Antwortverteilung für die Itemgruppe DZ06



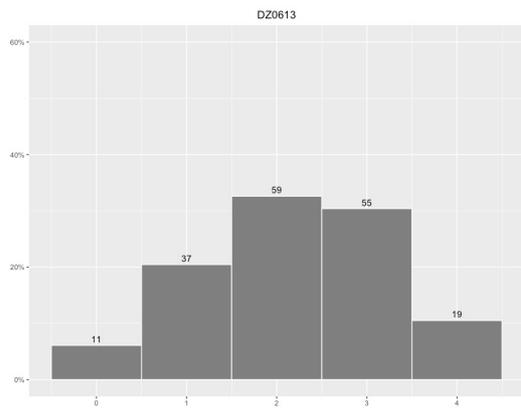
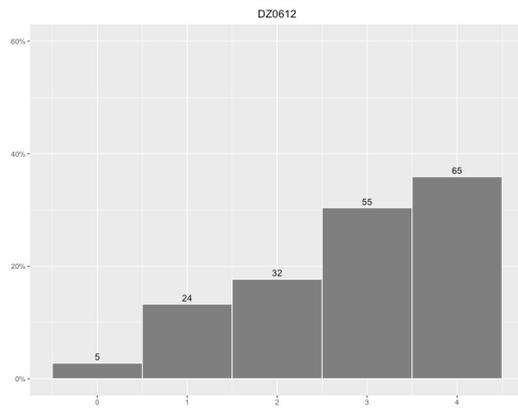
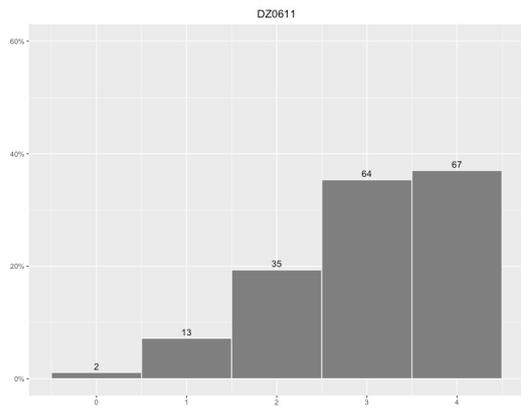
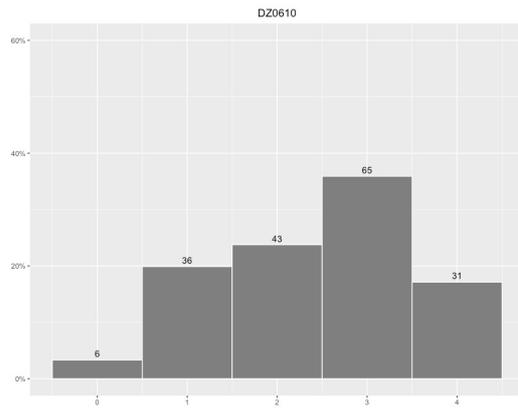
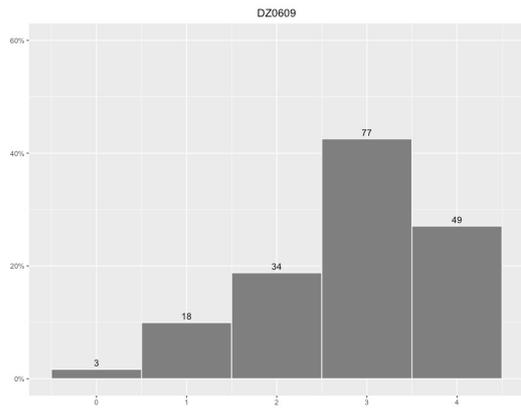


Tabelle D7: Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe DZ06a

Item	M	SD	$\alpha_{(oit)}$ ^a	$r_{(it)}$ ^b
„Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“				
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]	2,85	1,01	,72	0,14
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	2,52	1,07	,61	0,57
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	2,66	0,94	,67	0,37
...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]	2,64	1,08	,65	0,42
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	2,96	0,92	,66	0,40
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]	3,00	0,98	,64	0,48
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]	2,83	1,14	,64	0,46

Bem.: N = 181. Cronbachs α der Itemgruppe DZ06a = ,69

^a $\alpha_{(oit)}$: Cronbachs α der Itemgruppe DZ06a ohne das jeweilige Item ^b $r_{(it)}$: *part-whole*-korrigierte Trennschärfe

Tabelle D8: Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe DZ06b

Item	M	SD	$\alpha_{(oit)}$ ^a	$r_{(it)}$ ^b
„Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“				
...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	3,06	0,88	,68	0,47
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]	3,39	0,92	,76	0,17
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	3,17	0,89	,66	0,54
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis sich musikalisch auszudrücken nachkommen können. [DZ0609]	2,83	0,99	,65	0,58
...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	2,44	1,09	,68	0,47
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	2,19	1,07	,66	0,53

Bem.: N = 181. Cronbachs α der Itemgruppe DZ06b = ,72

^a $\alpha_{(oit)}$: Cronbachs α der Itemgruppe DZ06b ohne das jeweilige Item ^b $r_{(it)}$: *part-whole*-korrigierte Trennschärfe

Tabelle D9: Psychometrische Kennwerte der Itemgruppe AZ07

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha_{(oit)^a}$	$r_{(it)^b}$
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	2,91	0,88	,72	0,63
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]	2,47	1,00	,74	0,57
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	2,77	0,93	,72	0,61
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	2,87	0,93	,77	0,46
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	2,12	1,01	,75	0,53

Bem.: *N* = 181. Cronbachs α der Itemgruppe AZ07 = ,78

^a $\alpha_{(oit)}$: Cronbachs α der Itemgruppe AZ07 ohne das jeweilige Item ^b $r_{(it)}$: *part-whole*-korrigierte Trennschärfe

Tabelle D10: Antwortverteilung für die Itemgruppe AZ07

Item	0	Anzahl absolut (relativ)			
		1	2	3	4
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	0 (0 %)	13 (7 %)	40 (22 %)	79 (44 %)	49 (27 %)
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]	4 (2 %)	27 (15 %)	58 (32 %)	64 (35 %)	28 (15 %)
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	4 (2 %)	11 (6 %)	47 (26 %)	80 (44 %)	39 (22 %)
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	1 (1 %)	16 (9 %)	37 (20 %)	78 (43 %)	49 (27 %)
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	5 (3 %)	51 (28 %)	59 (33 %)	49 (27 %)	17 (9 %)
Itemgruppe gesamt	14 (2 %)	118 (13 %)	241 (27 %)	350 (39 %)	182 (20 %)

Abbildung D4: Antwortverteilung für die Itemgruppe AZ07

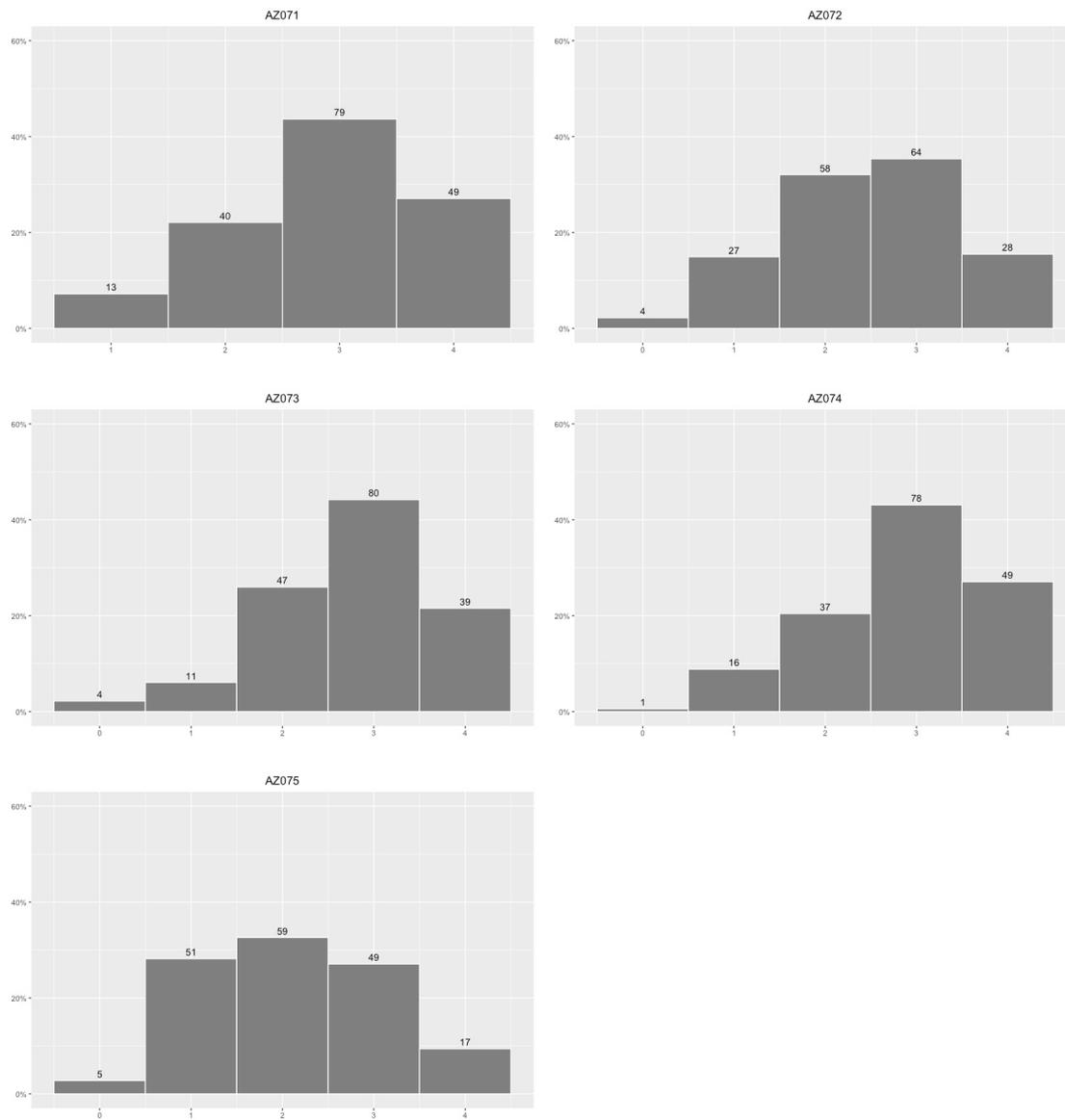


Abbildung D5: Korrelationen (Pearson) zwischen den Items DE131, DE132 und DE133

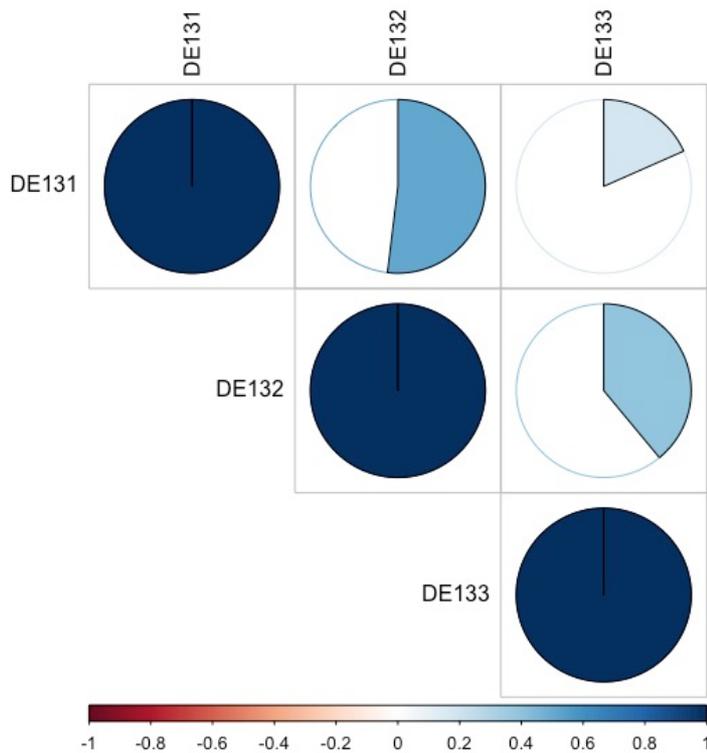


Tabelle D11: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*) und Korrelationen (mit Konfidenzintervallen) der Itemgruppe DE13

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
„Während meines Lehramtsstudiums war mir meine Gesangsausbildung besonders wichtig.“	2,75	1,22		
„Singen ist aktuell ein zentraler Aspekt meiner künstlerischen Identität.“	2,55	1,33	,52*** [,40, ,62]	
„Das Leiten eines oder mehrerer Chöre ist ein zentraler Aspekt meiner künstlerischen Identität.“	1,86	1,63	,18* [,03, ,32]	,39*** [,26, ,51]

Bem.: *N* = 181. Skalierung 0 = Trifft gar nicht zu, ..., 4 = Trifft völlig zu.

* indiziert $p < 0,05$. *** indiziert $p < 0,001$

Anhang E: Mittelwertsvergleiche und zugehörige Berechnungen

Tabelle E1: Kennwerte des Einstichproben-Wilcoxon-Tests für den Median für Itemgruppe EK04

Item	M	SD	V	p ^a	d
EK041	2,90	1,81	5380,5	< 0,001	-0,34
EK042	3,00	1,86	5689	< 0,001	-0,27
EK043	3,39	1,98	7776,5	0,26	-0,05
EK044	1,68	1,86	1696	< 0,001	-0,98
EK045	2,14	1,86	2659,5	< 0,001	-0,73
EK046	5,87	1,67	15593	< 0,001	1,42
EK047	4,88	1,88	13754	< 0,001	0,73
EK048	4,15	2,14	10941	< 0,001	0,30

Bem.: N = 181. Median = 3,5. M: arithm. Mittel; SD: Standardabweichung; V = empirische Prüfgröße; p = Überschreitungswahrscheinlichkeit; r = Effektgröße für den Einstichproben-Wilcoxon-Test

^a p-Werte wurden mittels der Bonferroni-Holm-Korrektur adjustiert

Tabelle E2: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Korrelationen (Spearman) und Konfidenzintervalle der Itemgruppe EK04

Item	M	SD	EK041	EK042	EK043	EK044	EK045	EK046	EK047
EK041	2,90	1,81							
EK042	3,00	1,86	,34*** [,21, ,46]						
EK043	3,39	1,98	-,16* [-,30, -,02]	-,20** [-,39, -,12]					
EK044	1,68	1,86	-,28*** [-,41, -,14]	-,19** [-,33, -,05]	-,20** [-,34, -,06]				
EK045	2,14	1,86	-,13 [-,28, ,01]	-,20** [-,34, -,06]	-,17* [-,30, -,02]	,00 [-,14, ,15]			
EK046	5,87	1,67	-,10 [-,24, -,05]	-,14* [-,29, ,00]	-,03 [-,17, ,12]	-,13 [-,30, -,02]	-,14 [-,28, -,01]		
EK047	4,88	1,88	-,24*** [-,38, -,10]	-,24*** [-,38, -,10]	-,12 [-,26, ,02]	-,07 [-,22, ,07]	-,18* [-,32, -,04]	,08 [-,06, ,22]	
EK048	4,15	2,14	-,25*** [-,39, -,11]	-,26*** [-,39, -,12]	-,13 [-,28, ,01]	-,07 [-,22, -,07]	-,09 [-,23, -,05]	-,28*** [-,41, -,14]	-,13 [-,28, ,01]

Bem.: N = 181. Skalierung 0 = geringste persönliche Relevanz, ..., 7 = höchste persönliche Relevanz.

* indiziert $p < 0,05$. ** indiziert $p < 0,01$. *** indiziert $p < 0,001$

Tabelle E3: Test auf Normalverteilung der Itemgruppe OZ05 (Kolmogorov-Smirnov-Test)

Variable	OZ051	OZ052	OZ053	OZ054	OZ055
<i>D</i>	0,25571	0,274	0,19143	0,19942	0,18953
<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Bem.: *N* = 181; *D*: Wert der Teststatistik; *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit

Tabelle E4: Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den Gesamtmittelwert (*M* = 2,35) für Itemgruppe OZ05

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (180)	<i>p</i>	<i>d</i>
OZ051	3,20	0,72	15,93	< 0,001	1,18
OZ052	2,77	0,95	5,99	< 0,001	0,45
OZ053	1,94	1,15	-4,74	< 0,001	-0,35
OZ054	2,17	1,19	-2,04	0,021	-0,15
OZ055	1,66	1,11	-8,37	< 0,001	-0,62

Bem.: *N* = 181. *M*: arithm. Mittel; *SD*: Standardabweichung; *t*: t-Wert mit Freiheitsgraden; *p*: p-Wert; *d*: Cohens *d*

Tabelle E5: Test auf Normalverteilung der Itemgruppe DZ06a (Kolmogorov-Smirnov-Test)

Variable	DZ0601	DZ0605	DZ0606	DZ0607	DZ0608	DZ0611	DZ0612
<i>D</i>	0,24042	0,22068	0,25354	0,23992	0,27046	0,22376	0,22089
<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Bem.: *N* = 181; *D*: Wert der Teststatistik; *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit

Tabelle E6: Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den Gesamtmittelwert (*M* = 2,78) für Itemgruppe DZ06a

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (180)	<i>p</i> ^a	<i>d</i>
DZ0601	2,85	1,01	0,87	0,39	0,06
DZ0605	2,52	1,07	-3,28	0,004	-0,24
DZ0606	2,66	0,94	-1,68	0,15	-0,12
DZ0607	2,64	1,08	-1,80	0,15	-0,13
DZ0608	2,96	0,92	2,56	0,03	0,19
DZ0611	3,00	0,99	3,03	0,008	0,23
DZ0612	2,83	1,14	0,64	0,39	0,05

Bem.: *N* = 181. *M*: arithm. Mittel; *SD*: Standardabweichung; *t*: t-Wert mit Freiheitsgraden; *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit; *d*: Cohens *d*

^a *p*-Werte wurden mittels der Bonferroni-Holm-Korrektur adjustiert

Tabelle E7: Test auf Normalverteilung der Itemgruppe DZ06b (Kolmogorov-Smirnov-Test)

Variable	DZ0602	DZ0603	DZ0604	DZ0609	DZ0610	DZ0613
<i>D</i>	0,24032	0,34377	0,25627	0,2625	0,22753	0,18518
<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Bem.: *N* = 181; *D*: Wert der Teststatistik; *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit

Tabelle E8: Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den Gesamtmittelwert (*M* = 2,85) für Itemgruppe DZ06b

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (180)	<i>p</i> ^a	<i>d</i>
DZ0602	3,06	0,88	3,23	0,001	0,24
DZ0603	3,39	0,92	7,83	< 0,001	0,58
DZ0604	3,17	0,89	4,77	< 0,001	0,35
DZ0609	2,83	0,99	-0,21	0,4155	-0,01
DZ0610	2,44	1,09	-5,10	< 0,001	-0,38
DZ0613	2,19	1,07	-8,34	< 0,001	-0,62

Bem.: *N* = 181, *M*: arithm. Mittel; *SD*: Standardabweichung; *t*: t-Wert mit Freiheitsgraden; *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit; *d*: Cohens *d*

^a *p*-Werte wurden mittels der Bonferroni-Holm-Korrektur adjustiert

Tabelle E9: Test auf Normalverteilung der Itemgruppe AZ07 (Kolmogorov-Smirnov-Test)

Item	AZ071	AZ072	AZ073	AZ074	AZ075
<i>D</i>	0,24032	0,21084	0,2558	0,25593	0,18303
<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Bem.: *N* = 181; *D*: Wert der Teststatistik; *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit

Tabelle E10: Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den globalen Mittelwert (2,63) für Itemgruppe AZ07

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (180)	<i>p</i> ^a	<i>d</i>
AZ071	2,91***	0,88	4,22	< 0,001	0,31
AZ072	2,47*	1,00	-2,16	0,03	-0,16
AZ073	2,77*	0,93	1,99	0,03	0,15
AZ074	2,87***	0,93	3,51	< 0,001	0,26
AZ075	2,12***	1,01	-6,74	< 0,001	-0,50

Bem.: *N* = 181. *M*: arithm. Mittel; *SD*: Standardabweichung; *t*: t-Wert mit Freiheitsgraden; *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit; *d*: Cohens *d*

^a *p*-Werte wurden mittels der Bonferroni-Holm-Korrektur adjustiert

Tabelle E11: Kennwerte des Einstichproben-t-Tests für den globalen Mittelwert (2,67) für die kombinierten Item(sub)gruppen OZ05, DZ06a, DZ06b und AZ07

Itemgruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (180)	<i>p</i> ^a	<i>d</i>
OZ05	2,35	0,66	-6,53	< 0,001	0,49
DZ06a	2,78	0,61	2,42	0,02	0,18
DZ06b	2,85	0,63	3,73	< 0,001	0,28
AZ07	2,63	0,70	-0,82	0,20	0,06

Bem.: *N* = 181. *M*: arithm. Mittel; *SD*: Standardabweichung; *t*: t-Wert mit Freiheitsgraden; *p*: Überschreitungswahrscheinlichkeit; *d*: Cohens *d*

^a *p*-Werte wurden mittels der *Bonferroni-Holm-Korrektur* adjustiert

Anhang F: Explorative Faktorenanalyse

Tabelle F1: Werte der MSA-Koeffizienten

Item	MSA-Koeffizient
Itemgruppe OZ05: „Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“	
...lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern. [OZ051]	,74
...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern. [OZ052]	,84
...ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	,82
...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen. [OZ054]	,79
...ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen. [OZ055]	,59
Itemgruppe DZ06: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“	
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]	,59
...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	,83
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]	,78
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	,87
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	,90
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	,88
...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]	,84
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	,82
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]	,85
...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	,90
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]	,76
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]	,81
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	,88
Itemgruppe AZ07	
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	,84
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]	,81
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	,88
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	,74
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	,88

Bem.: N = 181

Tabelle F2: Faktorladungen einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit zwei Faktoren

Item	Faktorladung	
	1	2
Itemgruppe OZ05: „Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“		
...lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern. [OZ051]	,35	,18
...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern. [OZ052]	,25	,42
...ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	-,04	,61
...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen. [OZ054]	,06	,49
...ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen. [OZ055]	-,34	,60
Itemgruppe DZ06: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“		
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]	-,14	,38
...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	,23	,36
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]	,41	-,18
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	,51	,27
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	,15	,63
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	,15	,43
...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]	-,05	,56
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	,02	,68
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]	,31	,48
...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	,39	,30
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]	,59	,11
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]	,57	,14
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	,30	,49
Itemgruppe AZ07		
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	,75	-,05
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]	,60	,04
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	,72	,04
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	,68	-,18
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	,59	,12

Bem.: $N = 181$. Die Faktorenanalyse wurde mittels des Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse und einer obliquen Rotation (*Direct-Oblimin*) durchgeführt. Faktorladungen über ,30 sind fettgedruckt.

Tabelle F3: Faktoreigenwerte, Varianzaufklärung und Korrelation zwischen Faktoren bei einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit zwei Faktoren

Faktor	Eigenwert	Varianzaufklärung		Korrelation
		einzel	kumuliert	Faktor 1
Faktor 1	4,40	0,19	0,36	0,41
Faktor 2	3,85	0,17		

Bem.: N = 181. Die Faktorenanalyse wurde mittels der Hauptkomponentenanalyse mit einer obliquen Rotation (Direct-Oblimin) durchgeführt.

Tabelle F4: Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit drei Faktoren

Item	Faktorladung		
	1	2	3
Itemgruppe OZ05: „Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“			
...lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern. [OZ051]	-,11	,43	,38
...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern. [OZ052]	,35	,18	,24
...ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	,07	,06	,69
...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen. [OZ054]	-,07	,20	,69
...ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen. [OZ055]	,23	-,32	,48
Itemgruppe DZ06: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“			
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]	-,04	-,04	,49
...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	,46	,11	,06
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]	,10	,33	-,25
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	,59	,31	-,13
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	,39	,11	,44
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	,51	,02	,08
...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]	,36	-,09	,34
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	,84	-,20	,07
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]	,69	,11	,01
...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	,56	,21	-,08
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]	,07	,58	,16

...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]	,10	,56	,17
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	,69	,10	,01
Itemgruppe AZ07			
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	,02	,73	,05
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]	-,01	,62	,16
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	,34	,58	-,15
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	-,10	,68	-,02
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	,25	,50	,01

Bem.: $N = 181$. Die Faktorenanalyse wurde mittels des Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse und einer obliquen Rotation (*Direct-Oblimin*) durchgeführt. Faktorladungen über ,30 sind fettgedruckt.

Tabelle F5: *Faktoreigenwerte, Varianzaufklärung und Korrelation zwischen Faktoren bei einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit drei Faktoren*

Faktor	Eigenwert	Varianzaufklärung		Korrelation	
		einzeln	kumuliert	Faktor 1	Faktor 2
Faktor 1	3,85	0,17			
Faktor 2	3,65	0,16	0,42	0,37	
Faktor 3	2,31	0,10		0,27	0,21

Bem.: $N = 181$. Die Faktorenanalyse wurde mittels der Hauptkomponentenanalyse mit einer obliquen Rotation (*Direct-Oblimin*) durchgeführt.

Tabelle F6: *Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit vier Faktoren*

Item	Faktorladung			
	1	2	3	4
Itemgruppe OZ05: „Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“				
...lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern. [OZ051]	-,09	,36	,45	,00
...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern. [OZ052]	,37	,09	,36	-,14
...ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	,07	-,03	,69	,14
...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen. [OZ054]	-,05	,08	,76	,04
...ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen. [OZ055]	,18	-,25	,25	,51
Itemgruppe DZ06: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“				
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]	-,10	,10	,13	,77

...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	,42	,24	-,19	,52
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]	,09	,38	-,28	,05
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	,60	,28	-,03	-,14
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	,40	,06	,45	,10
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	,51	,02	,05	,09
...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]	,36	-,14	,34	,07
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	,84	-,22	,07	,03
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]	,69	,09	,05	-,02
...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	,58	,14	,06	-,23
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]	,10	,49	,31	-,16
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]	,13	,48	,31	-,14
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	,67	,15	-,07	,22
<hr/>				
Itemgruppe AZ07				
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	,02	,75	,04	,13
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]	,01	,57	,23	-,03
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	,36	,54	-,02	-,18
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	-,11	,74	-,07	,18
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	,27	,47	,09	-,07

Bem.: $N = 181$. Die Faktorenanalyse wurde mittels des Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse und einer obliquen Rotation (*Direct-Oblimin*) durchgeführt. Faktorladungen über ,30 sind fettgedruckt.

Tabelle F7: Faktoreigenwerte, Varianzaufklärung und Korrelation zwischen Faktoren bei einer explorativen Faktorenanalyse (oblique Rotation) mit vier Faktoren

Faktor	Eigenwert	Varianzaufklärung		Korrelation		
		einzel	kumuliert	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faktor 1	3,87	0,17				
Faktor 2	3,36	0,15	0,48	0,34		
Faktor 3	2,43	0,11		0,28	0,20	
Faktor 4	1,46	0,06		0,09	0,05	0,08

Bem.: N = 181. Die Faktorenanalyse wurde mittels der Hauptkomponentenanalyse mit einer obliquen Rotation (Direct-Oblimin) durchgeführt.

Tabelle F8: Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse (orthogonale Rotation) mit drei Faktoren

Item	Faktorladung		
	1	2	3
Itemgruppe OZ05: „Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“			
...lässt sich die Singleleistung einer Klasse als Gruppe erkennbar verbessern. [OZ051]	,04	,47	,37
...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern. [OZ052]	,41	,27	,28
...ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	,17	,18	,68
...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen. [OZ054]	,06	,29	,67
...ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen. [OZ055]	,21	-,20	,49
Itemgruppe DZ06: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“			
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]	,01	,03	,47
...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	,48	,19	,12
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]	,14	,30	-,23
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	,63	,38	-,05
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	,46	,24	,48
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	,52	,11	,14
...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]	,38	,02	,38
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	,79	-,05	,17
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]	,70	,22	,10

...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	,58	,28	-,01
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]	,22	,60	,18
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]	,24	,59	,19
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	,70	,21	,10
Itemgruppe AZ07			
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	,19	,73	,07
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]	,15	,62	,17
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	,44	,60	-,09
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	,05	,65	-,02
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	,36	,53	,06

Bem.: $N = 181$. Die Faktorenanalyse wurde mittels des Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse und einer orthogonalen Rotation (*Varimax*) durchgeführt. Faktorladungen über ,30 sind fettgedruckt.

Tabelle F9: Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse (orthogonale Rotation) mit drei Faktoren ohne Item OZ051

Item	Faktorladung		
	1	2	3
Itemgruppe OZ05: „Im Rahmen kontinuierlicher Arbeit im Klassensingen...“			
...lässt sich die Singleleistung einzelner Schüler*innen erkennbar verbessern. [OZ052]	,51	,19	,18
...ist intonationssicheres mehrstimmiges Singen (auch Kanons) ein realistisch erreichbares Ziel in den Jahrgangsstufen 5 und 6. [OZ053]	,19	,16	,65
...ist es wichtig, dass die Schüler*innen eine Auswahl von Liedern auswendig beherrschen. [OZ054]	,07	,29	,66
...ist es möglich, dass die Schüler*innen nach Noten Singen lernen. [OZ055]	,19	-,18	,51
Itemgruppe DZ06: „Klassensingen ist besonders wichtig, weil...“			
...dadurch Inhalte aus dem Bereich der Musiklehre veranschaulicht bzw. erfahrbar gemacht werden können. [DZ0601]	-,02	,06	,50
...Schüler*innen auf diese Weise ästhetische Erfahrungen sammeln können. [DZ0602]	,48	,19	,12
...es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit ist, selbst aktives Musizieren zu erfahren. [DZ0603]	,16	,27	-,25
...Schüler*innen Singen als etwas persönlich Bedeutsames erfahren können. [DZ0604]	,66	,34	-,08
...die Schüler*innen sich darüber ein eigenes Liedrepertoire aufbauen. [DZ0605]	,47	,24	,47
...die Schüler*innen darüber Zugang zu verschiedenen Kulturen erhalten. [DZ0606]	,47	,15	,19

...dadurch das betreffende Liedgut gepflegt und weitergegeben wird. [DZ0607]	,32	,07	,44
...Schüler*innen damit ihre Hörfähigkeit schulen. [DZ0608]	,80	-,07	,16
...Schüler*innen dabei ihrem Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken, nachkommen können. [DZ0609]	,72	,20	,08
...Schüler*innen dadurch lernen, ihre Stimme kreativ und experimentell einzusetzen. [DZ0610]	,58	,28	,00
...dadurch Schulleben gestaltet werden kann. [DZ0611]	,21	,62	,19
...Schüler*innen in diesem Zusammenhang Auftrittssituationen erleben können. [DZ0612]	,22	,61	,22
...Schüler*innen ihre ästhetische Urteilsfähigkeit schulen. [DZ0613]	,66	,24	,15
Itemgruppe AZ07			
Klassensingen wirkt sich positiv auf die soziale Kompetenz von Schüler*innen aus. [AZ071]	,18	,74	,08
Klassensingen wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus. [AZ072]	,12	,66	,20
Klassensingen wirkt persönlichkeitsbildend. [AZ073]	,46	,58	-,10
Klassensingen wirkt emotional regulierend. [AZ074]	,09	,62	-,06
Klassensingen schult die Kreativität. [AZ075]	,33	,57	,09

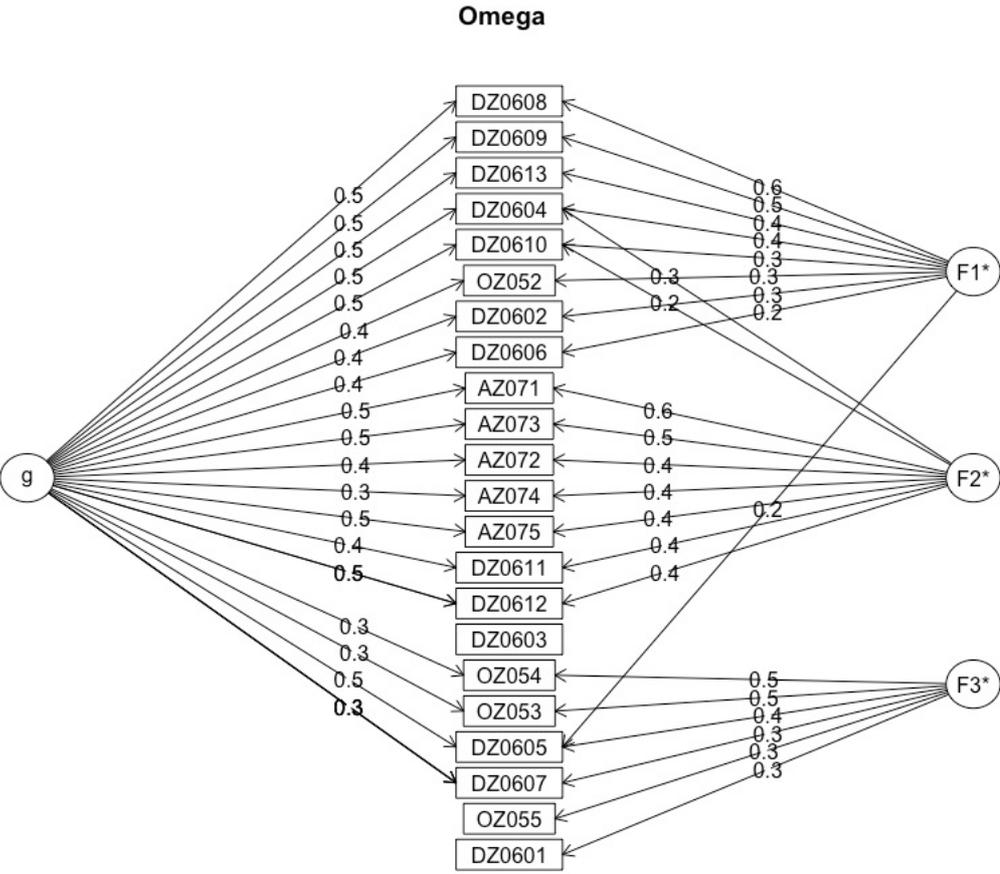
Bem.: $N = 181$. Die Faktorenanalyse wurde mittels des Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse und einer orthogonalen Rotation (*Varimax*) durchgeführt. Faktorladungen über ,30 sind fettgedruckt.

Tabelle F10: *Faktoreigenwerte und Varianzaufklärung bei einer explorativen Faktorenanalyse (orthogonale Rotation) mit drei Faktoren (ohne Item OZ051)*

Faktor	Eigenwert	Varianzaufklärung	
		einzel	kumuliert
Faktor 1	3,97	0,18	
Faktor 2	3,46	0,16	0,44
Faktor 3	2,14	0,10	

Bem.: $N = 181$. Die Faktorenanalyse wurde mittels der Hauptkomponentenanalyse mit einer orthogonalen Rotation (*Varimax*) durchgeführt.

Abbildung F1: Faktorenmodell



Anhang G: Link

Unter dem folgenden Link können die MAXQDA-Dateien, die bei der Auswertung der curricularen Vorgaben zum Einsatz kamen, die bei der Lehrkräftebefragung erhobenen Daten sowie die für die Auswertung verwendeten R-Skripte und Dateien heruntergeladen werden:

<https://osf.io/ubqdr/>