

**LMU**

LUDWIG-  
MAXIMILIANS-  
UNIVERSITÄT  
MÜNCHEN

OPEN PUBLISHING IN THE HUMANITIES



MONIKA UNTERREINER

# Versteckte Anerkennungsmechanismen

Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht  
an Mittelschulen

**Herausforderungen des Musikunterrichts  
an Mittelschulen und deren Bewältigung  
im Fokus von Anerkennung**

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von  
Monika Unterreiner  
aus Marktoberdorf  
2020

Referentin: Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel  
Korreferent: Prof. Dr. Ewald Kiel  
Datum der mündlichen Prüfung: 02.11.2020

Monika Unterreiner

Versteckte Anerkennungsmechanismen

Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen

## **Open Publishing in the Humanities**

In der Reihe Open Publishing in the Humanities (OPH) wird die Veröffentlichung von hervorragenden geistes- und sozialwissenschaftlichen Dissertationen gefördert. Die LMU unterstützt damit Open Access als *best practice* in der Publikationskultur von Monografien in den Geistes- und Sozialwissenschaften und engagiert sich zugleich in der Nachwuchsförderung. Herausgeber von OPH sind Prof. Dr. Hubertus Kohle und Prof. Dr. Thomas Krefeld.

Die Universitätsbibliothek der LMU stellt dafür ihre Infrastruktur des hybriden Publizierens bereit und ermöglicht dadurch jungen, forschungsstarken WissenschaftlerInnen, ihre Werke gedruckt und gleichzeitig auch Open Access zu veröffentlichen.

<https://oph.ub.uni-muenchen.de>

# Versteckte Anerkennungsmechanismen

## Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen

von  
Monika Unterreiner

Veröffentlicht durch die

**Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität**

Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München

Gefördert von der Ludwig-Maximilians-Universität München

Text © Monika Unterreiner 2021

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0.

Eine Erläuterung zu dieser Lizenz findet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>. Diese Lizenz erlaubt die Weitergabe der Publikation unter gleichen Bedingungen für privaten oder kommerziellen Gebrauch mit Namensnennung des Autors. Abbildungen unterliegen ggf. eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2021

Zugleich Dissertation der LMU München 2020

Umschlagbild: Musikunterricht, Foto: Monika Unterreiner, CC-BY 4.0

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.dnb.de>

Herstellung über:

readbox unipress

in der readbox publishing GmbH

Rheinische Str. 171, 44147 Dortmund

<http://unipress.readbox.net>

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-275511>

DOI: <https://doi.org/10.5282/oph.16>

ISBN: 978-3-95925-163-1

# Inhalt

Danksagung.....	IX
English Summary.....	XI
1 Einleitung.....	1
2 Theoretischer Hintergrund.....	7
2.1 Musikunterricht und Mittelschule.....	7
2.1.1 Die Mittelschule in Bayern.....	7
2.1.1.1 Das bayerische Schulsystem.....	8
2.1.1.2 Bildungspolitischer Hintergrund.....	12
2.1.1.3 Herausforderung Heterogenität.....	14
2.1.2 Musikunterricht an der Mittelschule.....	17
2.1.2.1 Rechtliche Vorgaben.....	17
2.1.2.2 Schulische Praxis.....	19
2.1.3 Zur Qualifikation von Musiklehrkräften.....	22
2.1.3.1 Die Lehrkraft als Schlüsselperson gelingenden (Musik-)Unterrichts....	23
2.1.3.2 Das bayerische Ausbildungssystem für Musiklehrer*innen.....	26
2.1.4 Zusammenfassung und Fragestellung.....	30
2.2 Bewältigung im Lehrberuf.....	31
2.2.1 Entwicklung des Forschungsfeldes.....	32
2.2.2 Begrifflichkeiten und Modelle.....	35
2.2.3 Belastung und Bewältigung von (Musik-)Lehrkräften.....	39
3 Auswertung I: Herausforderungen des Musikunterrichts.....	45
3.1 Datenerhebung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	45
3.1.1 Methodologie.....	45
3.1.2 Methodisches Vorgehen.....	47
3.1.2.1 Datenerhebung.....	47
3.1.2.2 Datenauswertung.....	51
3.2 Studienergebnisse: Herausforderungen des Musikunterrichts.....	55
3.2.1 Fachbezogene Aspekte.....	56
3.2.1.1 Anspruchsvolle Unterrichtsorganisation.....	57
3.2.1.2 Fehlende Motivation der Schüler*innen.....	63
3.2.1.3 Mangelhafte Vorkenntnisse.....	65
3.2.1.4 Die Lehrkraft als Unterhalter*in.....	67
3.2.1.5 Erhöhter Peinlichkeitsfaktor.....	68



3.2.1.6	Geringer Stellenwert des Faches Musik.....	69
3.2.1.7	Problembehaftete Inhaltsauswahl.....	70
3.2.1.8	Zusammenfassung fachbezogene Aspekte.....	70
3.2.2	Mittelschulklientel.....	72
3.2.2.1	Unterrichtsstörungen.....	73
3.2.2.2	Herausforderungen durch Heterogenität.....	76
3.2.2.3	Fehlende kulturelle Bildung des Elternhauses.....	80
3.2.2.4	Fehlende Schlüsselkompetenzen.....	81
3.2.2.5	Negative altersspezifische Effekte.....	83
3.2.2.6	Zusammenfassung Mittelschulklientel.....	84
3.2.3	Strukturelle und organisatorische Faktoren.....	85
3.2.3.1	Mangelhafte Ausstattung.....	85
3.2.3.2	Zu große Musikgruppen.....	88
3.2.3.3	Autoritätsverlust als Fachlehrkraft.....	89
3.2.3.4	Nachteil Wahlpflichtfachstatus.....	91
3.2.3.5	Ungünstige Musikstundenverteilung.....	92
3.2.3.6	Fehlende Tandem-Partner*innen.....	93
3.2.3.7	Zusammenfassung Struktur und Organisation.....	94
3.2.4	Lehrkräfte.....	94
3.2.4.1	Mangel an Fachlehrkräften.....	95
3.2.4.2	Praxisferne Ausbildung.....	97
3.2.4.3	Zusammenfassung Lehrkräfte.....	98
3.2.5	Fazit.....	98
4	Auswertung II: Bewältigung und Anerkennung.....	101
4.1	Datenerhebung: Kodierverfahren nach Strauss und Corbin.....	102
4.1.1	Methodologie.....	103
4.1.1.1	Zu den »Grenzen der Interpretation«.....	103
4.1.1.2	Interpretation, Abduktion und GTM.....	105
4.1.2	Auswertungsverfahren und Beschreibung des Forschungsprozesses.....	109
4.1.2.1	Verfahren der Datenauswertung.....	109
4.1.2.2	Darstellung des Forschungsprozesses.....	110
4.2	Anerkennung als Analysekatgorie.....	117
4.2.1	Anerkennung im wissenschaftlichen Diskurs.....	117
4.2.1.1	Anerkennung als zentrale Variable im Subjektivierungsprozess.....	119
4.2.1.2	Anerkennung als Prinzip pädagogischen Handelns.....	124
4.2.1.3	Anerkennung als empirische Kategorie.....	128
4.2.1.4	Anerkennung als beständige Verfehlung von Identität.....	131
4.2.1.5	Anerkennung und Musikpraxis.....	133
4.2.1.6	Zusammenfassung.....	138
4.2.2	Anerkennung im Forschungskontext.....	140

4.2.3	Anerkennung: Modell und Analyseraster.....	146
4.2.3.1	Anerkennung im Musikunterricht – Modell.....	147
4.2.3.2	Anerkennung als analytische Kategorie.....	153
4.2.3.3	Anwendungsbeispiel.....	159
4.3	Studienergebnisse: Bewältigung und Anerkennung .....	163
4.3.1	Bewältigungsstrategien der Musiklehrkräfte.....	163
4.3.1.1	Schüler*innenorientierung.....	164
4.3.1.2	Ordnungsrahmen .....	167
4.3.1.3	Struktur und Organisation.....	168
4.3.1.4	Reduktion des Musikunterrichts .....	169
4.3.1.5	Erhöhte Leistungsbereitschaft .....	171
4.3.1.6	Bewusster Vollzug der Lehrer*innenrolle.....	172
4.3.1.7	Reduktion des eigenen Anspruchs.....	173
4.3.2	Systematisierung und Phänomene.....	175
4.3.3	Versteckte Anerkennungsmechanismen und unterrichtliche Bewältigung... ..	179
4.3.3.1	Spannungsfelder unterrichtlicher Bewältigung.....	180
4.3.3.2	Versteckte Anerkennungsmechanismen: Reduktion des Unterrichts .....	187
4.3.3.3	Versteckte Anerkennungsmechanismen: Ordnungsrahmen .....	190
4.3.3.4	Versteckte Anerkennungsmechanismen: Schüler*innenorientierung.....	192
4.4	Bereichsspezifische Theorie und Gesamtmodell .....	196
5	Praktische Perspektiven.....	207
	Abbildungsverzeichnis .....	216
	Tabellenverzeichnis.....	217
	Literaturverzeichnis.....	219



# Danksagung

Viele Menschen haben mich auf ganz unterschiedliche Art und Weise durch meine Promotionszeit begleitet und mir dadurch das Anfertigen dieser Arbeit erst ermöglicht. Es ist mir daher ein persönliches Anliegen, ebendiesen Menschen die ersten Zeilen meiner Dissertation in Form von Dankesworten zu widmen.

Ein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel, die mir durch ihre vielfachen Impulse immer wieder dabei geholfen hat, meine Gedanken neu zu ordnen, mich zu fokussieren und meine Ideen zu argumentieren. Ich danke ihr außerdem für die zahlreichen Gelegenheiten zum wissenschaftlichen Austausch in Master- und Doktorandenkolloquien sowie mit internationalen Musikpädagog\*innen. Diese Begegnungen haben mich stets bereichert und waren eine große Hilfe bei der Reflexion über Inhalte, methodische Schritte und Forschungsergebnisse. Mein fachlicher Dank geht außerdem an Prof. Dr. Ewald Kiel, der mich durch sein kritisch-konstruktives Feedback bei meiner inhaltlichen Positionierung unterstützt hat. Weiter danke ich Dr. Eva Verena Schmid für ihre hilfreichen Anregungen und den gewinnbringenden Austausch während des gesamten Forschungsprozesses. Ich möchte an dieser Stelle außerdem meiner ehemaligen Schulleiterin Frau Corinna Niedring und meinem ehemaligen Schulrat Herrn Thomas Frey für ihre Wertschätzung und ihre Förderung danken. Ohne deren persönliche und organisatorische Unterstützung wäre es vermutlich nie zum Abschluss dieser Arbeit gekommen.

Ganz persönlich und von Herzen möchte ich außerdem meinen lieben Kolleginnen, Freundinnen und Freunden – zu denen für mich auch ganz besonders meine Schwester zählt – für ihre zahlreichen herzlichen Worte und Gesten der Achtsamkeit, der Aufmunterung, des Ansporns und der Ablenkung danken. Dieser Rückhalt hat mir im Verlauf des Forschungsprozesses immer wieder über die kleineren und größeren Krisen hinweggeholfen. Ein ganz großes Danke geht hierzu auch an meine Oma, die mich seit Kindertagen begleitet, mich stets in ihre Gebete einschließt und mir als Frau in vielen Dingen ein großes Vorbild ist. Ganz besonders möchte ich meinen Eltern danken, die mich schon immer bedingungslos in meinen Vorhaben unterstützt haben und mir von klein auf Sicherheit und Halt gaben. Ihr habt mir zwei ganz wesentliche Grundhaltungen mit auf den Weg gegeben: »Glaube an dich selbst« und »Wo ein Wille, da ein Weg«. Ein riesengroßes Dankeschön geht abschließend an meine drei Lieblingsmenschen, die mich beständig auf meiner Forschungsreise begleitet haben. Ich danke meinem Mann, meinem Sohn und meiner Tochter dafür, dass sie mir ermöglicht haben, Beruf, Promotion und Familie mit einem guten Gefühl zu vereinbaren, dafür, dass sie für reichlich Abwechslung und zahlreiche schöne Momente während des anstrengenden Endspurts gesorgt haben, dafür, dass sie nie an mir gezweifelt, sondern immer an mich geglaubt haben und vor allem dafür, dass ich durch sie nie aus den Augen verloren habe, was im Leben wirklich wichtig ist.

Zuletzt möchte ich allen Lehrkräften danken, die sich Zeit für ein Interview genommen und mir dadurch Einblicke in ihre tägliche Unterrichtspraxis gewährt haben. Ich hoffe sehr, ihr nehmt es mir nicht allzu übel, dass ich von meinem ursprünglichen Forschungsanliegen etwas abgekommen bin. In der intensiven Auseinandersetzung mit euren Interviews hat sich für mich eines immer wieder bestätigt: Euer Musikunterricht ist eine Bereicherung für zahlreiche Schüler\*innen, und ihr leistet hervorragende Arbeit. Ich wünsche euch, dass ihr allen Herausforderungen zum Trotz euren Idealismus, eure guten Ideen, eure Begeisterung für das Fach Musik und das ehrliche Interesse an euren Schüler\*innen niemals verliert.

München, März 2021

Monika Unterreiner

# English Summary

## Hidden Recognition Mechanisms

### Challenge and Coping in Music Education in Bavarian Secondary Schools

Due to its importance for personality development and school life, music education in general is viewed positively in the school context and forms part of the standard curriculum in Bavarian schools. But music teachers also face numerous challenges, leading to both a loss of teaching quality and to the imposition of a psychological and physical burden. These challenges sometimes arise from structural and organizational factors, such as the large size of music classes or a lack of material resources. To a large extent, however, they can be attributed to specific characteristics acting as central conditional variables in music teaching practice: physicality, emotionality, self-expression, everyday relevance or the use of subject-specific working methods. In addition, music lessons require more from students than the fulfilment of ›student job‹ requirements. Successful music practice requires a higher degree of motivation to active participation than other school subjects due to the aforementioned characteristics. All these factors suggest that the practice of ›good music teaching‹ places special demands on the teachers concerned. Within this context, the research project is dedicated to music teaching in Bavarian secondary schools, a topic which has hitherto not yet attracted much research, with the aim of developing new perspectives for teaching practice. The study focuses on the following two questions: (1) What are the challenges faced by secondary school teachers in music education and (2) is there a link between the coping strategies they employ and the emergence of specific challenges?

Based on ten interviews with music teachers, a challenge profile for the subject of music is created and the teachers' coping strategies described in this regard are analysed in more detail. In order to relate the evaluated coping strategies to the challenge categories in a theoretically sound and scientifically reproducible manner, the concept of recognition is used. For this purpose, classroom coping strategies are described as addressing events, during which the re-addressing of a teaching challenge situation results in the addressing of the pupils – who in their turn re-address. A neutral, analytical concept of recognition is used to interpret this event. Recognition is therefore seen as a communicative event in which a person is recognized by another person as a person in the context of a concrete situation. Against this background, any communicative act can be examined in more detail with regard to the recognition mechanisms thereby involved. The accompanying literature research resulted in the creation of a subject-specific recognition model in addition to an analysis outline tailored to the available data. This analysis outline acted as a heuristic tool in the further recognition-related interpretation.

Finally, two specific theories result from the data analysis: (1) Music-specific challenges arise in part from the coping strategies used in the classroom. In particular,

unreflected measures designed to address discipline problems, heterogeneity, skills deficits and teaching organisation reinforce or evoke areas of challenge, often without teachers being aware of this effect. (2) A solution to this practical paradox lies in the act of reflection on related mechanisms and effects by the teachers themselves, not in the provision of a normative repertoire of action.

It was possible to work out and confirm the relevance of so-called ›hidden recognition mechanisms‹ in the course of the research. This can be understood to mean the unintentional effects of student-related recognition, which on closer inspection were found to run counter to the actual intention of the teachers. It transpired that challenging categories such as the often criticized low status of music as a subject, certain problems related to music practice such as discipline difficulties, or the high level of effort required in music-related teaching practice, are partly exacerbated or indeed caused by these hidden mechanisms. Particularly significant factors in this context are the teachers' own expectations of their music lessons (which are primarily intended to be fun and introduce variety into school life), differentiation measures in music practice that are not consistently implemented, and the motivation behind didactic decisions. The latter often supposedly focus closely on the students, but in fact rather reflect the teachers' own views or needs. In the last part of the thesis, recognition as a reflection category of music didactics is put forward as a possible practical perspective, resulting in a corresponding catalogue of questions relating to the teachers' understanding of their own role.

# 1 Einleitung

Musikunterricht ist aufgrund seiner Bedeutsamkeit für Persönlichkeitsbildung und Schulleben im schulischen Kontext weitgehend positiv besetzt und gehört in Bayern zum Kerncurriculum der allgemeinbildenden Schularten. Im Musikunterricht können Schüler\*innen ganzheitlich gefördert, soziale und personale Transfereffekte erzielt, Beiträge zur Bereicherung des Schullebens gestaltet und Schultage rhythmisiert werden. Im Musikunterricht sehen sich Lehrkräfte jedoch ebenfalls mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, die sowohl zu einem Verlust an Unterrichtsqualität als auch zu einer psychisch-physischen Mehrbelastung der verantwortlichen Personen führen können. Diese Herausforderungen ergeben sich mitunter aus strukturell-organisatorischen Faktoren, wie beispielsweise zu großen Musikklassen oder fehlenden materiellen Ressourcen. Zu einem Großteil können sie jedoch auf fachspezifische Charakteristika zurückgeführt werden, die als zentrale Bedingungsvariablen musikbezogener Unterrichtspraxis wirken. An dieser Stelle wären Aspekte wie Körperlichkeit, Emotionalität, Selbstdarstellung, Alltagsrelevanz oder der Einsatz fachspezifischer Arbeitsweisen zu nennen. Hinzu kommt, dass Musikunterricht von den Schüler\*innen mehr verlangt als die Erfüllung des ›Schülerjobs‹ (Breidenstein, 2006). Gelingende Musikpraxis setzt aufgrund der genannten Merkmale ein höheres Maß an Motivation zur aktiven Teilnahme voraus, als dies in anderen Schulfächern der Fall ist. Mittlerweile existieren einige Forschungsarbeiten, die sich aspektbezogen mit diesen Themenfeldern auseinandersetzen. Schwerpunkte bilden hier Arbeiten zu musikalischen Praxen und deren Bedingungsvariablen (bspw. Aigner, 2017 Komposition und Digitale Medien; Grow, 2018 Komponieren in der Grundschule; Höfer, 2017 Digitale Medien; Kranefeld, 2008 Gruppenkompositionsprozesse; Müller, 1990 Peergruppennruck; Oberhaus, 2006 & 2017 Leiblichkeit; Rora & Wiese, 2014 verständige Musikpraxis im Musikunterricht; Sakai, 2011 transnationale Musikpräferenzen), zu Musikunterricht und Subjektivierung/Identität (bspw. Campos, 2015 & 2019 Subjektivierung; Honnens, 2016 & 2017 sozio-ästhetische Anerkennung; Ott, 2006 Interkulturalität; Arenhövel, 2012 diversitätsbewusste Musikvermittlung), zur Heterogenität von Lern- und Leistungsvoraussetzungen (bspw. Ahlers & Seifert, 2015 sprachliche Heterogenität; Linn, 2017 Musiklehrende und Heterogenität; Niessen, 2013/ Hasselhorn & Lehmann, 2015/ Heberle, 2019 Leistungsheterogenität) oder zur Persönlichkeit der Lehrkraft (bspw. Hammel, 2011 Selbstkonzept; Niessen, 2006 Individualkonzepte; Schellberg, 2005 musikalische Voraussetzungen). Ein integrativer empirischer Zugriff auf Musikunterricht als komplexe Herausforderungssituation erfolgte dagegen bisher noch nicht. Zudem fokussieren die bisherigen Forschungsarbeiten in der Regel auf die Beschreibung und Erklärung des betrachteten Phänomens und weniger auf die Bereitstellung praxisorientierter Lösungsansätze. Eine Reaktion der Musikpädagogik auf aktuelle Probleme im Musikunterricht wird daher schon länger gefordert, die musikpädagogische Forschung insgesamt als zu wenig pra-



xisrelevant kritisiert (vgl. Lichtinger, 2013; Terhag, 2011). Vor allem hinsichtlich Unterrichtsqualität und Lehrer\*innengesundheit stellt eine empirisch orientierte, ganzheitliche Perspektive auf die Herausforderungssituation des Musikunterrichts, die mit Blick auf mögliche Lösungsansätze auch nach situativen Entstehungshintergründen fragt, ein Desiderat dar. Hier setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an. Ausgehend von zehn Lehrer\*inneninterviews wird ein schulartspezifisches Anforderungsprofil von Musikunterricht erstellt und mit einem Fokus auf mögliche unterrichtsbezogene Bedingungsfaktoren näher untersucht. Um in diesem Zusammenhang praxisrelevante Ergebnisse erzielen zu können, bezieht sich die Datenerhebung ausschließlich auf die bayerische Mittelschule.<sup>1</sup> Die analytische Auseinandersetzung mit den unterrichtsbezogenen Bewältigungsstrategien der Lehrkräfte bildet hierbei den Ausgangspunkt einer Identifikation möglicher Auslöser fachspezifischer Herausforderungsbereiche. Hintergrund dieses Ansatzes sind zwei zentrale Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung, die einen Kausalzusammenhang zwischen der Bewältigung einer Herausforderung im Unterricht und der Entstehung einer neuen Herausforderung vermuten lassen: Zum einen wirkt sich die Art und Weise des Bewältigungsverhaltens wesentlich auf das Belastungsempfinden, sprich auf das Wahrnehmen von Herausforderungen aus (bspw. Bieri, 2002; Kramis-Aebischer, 1995), zum anderen beeinflusst der Einsatz von Bewältigungsstrategien den Ablauf der nachfolgenden Unterrichtssituation, da verschiedene Maßnahmen unterschiedlich konstruktiv auf die Herausforderungssituation zurückwirken (bspw. Lamy, 2015; Lazarus, 1999). Bewältigungshandeln – in diesem Sinne aufgefasst als unterrichtliches Interaktionsgeschehen – kann demnach in Abhängigkeit von Situation und Strategie sowohl indirekt als auch direkt nicht nur als Lösung von Herausforderungen, sondern gleichzeitig auch als deren Auslöser fungieren. Bei den unterrichtlichen Strategien der Lehrkräfte anzusetzen, bietet daher einen konkreten Anknüpfungspunkt für die Entwicklung praxisrelevanter Lösungsansätze.

Vor dem hier skizzierten Hintergrund stehen mit dem Ziel, Unterrichtsbedingungen im Fach Musik an bayerischen Mittelschulen nicht nur zu erfassen, sondern auch Perspektiven für Veränderungen aufzuzeigen, folgende zwei Forschungsfragen im Zen-

<sup>1</sup> Insbesondere im Musikunterricht führt die traditionelle Dreigliedrigkeit des bayerischen Schulsystems zu schularttypischen Bedingungsvariablen, da ebenso wie die ›Schulwahl‹ an sich auch die Ausbildung musikbezogener Kompetenzen sozialschichtabhängig verläuft (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2013, S. 170). Mittelschüler\*innen stammen zu einem Großteil aus sogenannten bildungsfernen Schichten, die privat oftmals keine Möglichkeiten zu oder kein Interesse an (musik-)kultureller Teilhabe besitzen. Schulische Musikpraxis erfolgt daher an der Mittelschule aufgrund fehlender Vorkenntnisse weitgehend voraussetzungslos und muss einer kognitiv, motorisch, sprachlich, affektiv-emotional und fachspezifisch stark heterogenen Schüler\*innenschaft gerecht werden. Lehrkräfte sehen sich in der Praxis hinsichtlich der didaktischen Reduktion von Unterrichtsinhalten und der schüler\*innengerechten Bereitstellung von Lehr-Lern-Umgebung mit besonderen Anforderungen konfrontiert. Da der Schwerpunkt der bayerischen Unterrichtsforschung nach wie vor auf dem Musikunterricht an Gymnasien oder Grundschulen liegt, existieren im Mittelschulkontext bisher kaum empirische Daten, die als evidenzbasierte Grundlage mittelschulgerechter Unterrichtsentwicklung herangezogen werden könnten. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die allmählich einsetzende Begleitforschung zum *klasse.im.puls*-Projekt der FAU Erlangen Nürnberg, die den Musikklassenunterricht an Mittelschulen evaluiert. Die Projekt-homepage findet sich unter <https://www.klasse-im-puls.de/> (Zugriff vom 12.02.2021).

trum des Erkenntnisinteresses: Mit welchen Herausforderungen sehen sich Mittelschullehrkräfte im Musikunterricht konfrontiert, und gibt es einen Zusammenhang zwischen angewendeten Bewältigungsstrategien und der Entstehung benannter Herausforderungen? Ausgangspunkt und Ziel der Forschung sind die einzelnen Lehrpersonen, deren Wahrnehmungen, Bewertung und Bewältigung von Musikunterricht. Die grundsätzlich empirisch-qualitative Ausrichtung des Forschungsvorhabens liegt daher in der Subjektbezogenheit des Forschungsinteresses begründet. Zur Identifikation und Systematisierung der unterschiedlichen Herausforderungsbereiche wurden die transkribierten Interviews dazu in einem ersten Schritt nach dem Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2015) ausgewertet. Angesichts des Desiderates zum Musikunterricht an der Mittelschule ermöglichte dieser methodische Zugang eine sowohl regel- als auch materialgeleitete Hypothesenerstellung unter Berücksichtigung des gesamten Datenmaterials. Die so gewonnenen Erkenntnisse konnten dadurch als reliable Ausgangslage des zweiten methodischen Zugangs argumentiert und herangezogen werden: In einem weiteren interpretativen Zugriff wurden ausgehend vom identischen Datenmaterial nach einem Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie (Strauß & Corbin, 1996) Bewältigungsstrategien evaluiert und mithilfe des Anerkennungskonzeptes zu den Herausforderungskategorien in Beziehung gesetzt. Hierzu erfolgte eine Bestimmung unterrichtlicher Bewältigungsmaßnahmen als Adressierungsgeschehen, in dessen Verlauf aus der Re-Adressierung einer unterrichtlichen Herausforderungssituation die Adressierung der Schüler\*innen, die abermals re-adressieren, hervorgeht. Es wurde hierbei auf einen neutral-analytischen Anerkennungs begriff zurückgegriffen, wie er unter anderem bei Balzer (2014), Honnens (2017) oder Rose & Ricken (2018) für pädagogische Kontexte argumentiert wird. In begleitender Literaturrecherche erfolgte die Erstellung eines fachspezifischen Anerkennungsmodells. Dieses diente der Verortung des eigenen Forschungsprojektes im komplexen unterrichtlichen Anerkennungs geschehen und fungierte als Grundlage einer systematischen Verwendung des Anerkennungskonzeptes als Bezugstheorie der anschließenden Dateninterpretation. Hierfür wurde in Anlehnung an die Analyse-schritte bei Balzer (2014) und anknüpfend an fachspezifische anerkennungstheoretische Überlegungen bei Campos (2019), Honnens (2017), Kaiser (2008), Niessen (2013), Schatt (2020) und Vogt (2009 & 2013) ein Analyseraster erstellt, das im Kontext des selektiven und axialen Kodierens eine anerkennungsbezogene Interpretation der Bewältigungsstrategien ermöglichte. Zur Generierung der bereichsspezifischen Theorie erfolgte beziehungsweise auf einen ethisch-normativ ausgerichteten Anerkennungs begriff (bspw. Honneth, 1992; Prengel, 2013) eine entsprechende Umdeutung der zuvor gewonnenen Erkenntnisse. Dies wurde mit Blick auf die im gesellschaftlichen System Schule gültigen sozio-kulturellen Normen und Werte als notwendig erachtet, um letztlich praxisrelevante Aussagen treffen zu können (vgl. auch Blazer, 2014, S. 609). In Erweiterung einer wertorientierten Auslegung bisher gewonnener Studienergebnisse konnten die Bedingungsvariablen für Herausforderungssituationen im Musik-

unterricht systemgerecht mit den angewandten Bewältigungsstrategien in Beziehung gesetzt werden. Das Ergebnis dieser zweischrittigen anerkennungsbezogenen Analyse führte abschließend zu einer Bestimmung unterrichtlicher Bewältigungsmaßnahmen als (Mit-)Ursache fachspezifischer Herausforderungen. Aus methodischer Sicht stellt dieser zweifache Zugang zum Datenmaterial mittels Qualitativer Inhaltsanalyse und Codierverfahren der GTM die Besonderheit des Forschungsprojektes dar. Ausschlaggebend für dieses Vorgehen war ein im Verlauf des ersten Auswertungsprozesses formulierter Abduktionsschluss, der das Erkenntnisinteresse auf die Bedingungsvariablen fachspezifischer Herausforderungen lenkte. Ausgehend von Umberto Eco's Schriften zu Abduktion und Interpretation (Eco, 1987, 1997 & 2004) erfolgten diese anhand des Kodierverfahrens nach Strauss & Corbin (1996).

### **Aufbau der Arbeit**

Die Arbeit ist in insgesamt vier Teile untergliedert: Theoretischer Hintergrund, Auswertung I, Auswertung II und Praktische Perspektiven.

Zu Beginn der Arbeit wird eine Einführung in das Forschungsfeld gegeben. Hierzu werden das bayerische Schulsystem näher erläutert und wesentliche Bedingungsvariablen von Unterricht an Mittelschulen beschrieben. Diese Ausführungen werden mit allgemeinen Erkenntnissen zum Musikunterricht und einem Einblick in die Qualifikationsmöglichkeiten Musik unterrichtender Mittelschullehrkräfte ergänzt. Das zweite Theoriekapitel widmet sich dem Thema Bewältigung im Lehrberuf. Nach einer Klärung themenrelevanter Begrifflichkeiten und Modelle werden zentrale empirische Erkenntnisse zur Belastungs-Bewältigungs-Situation von (Musik-)Lehrkräften vorgestellt.

Ausgangspunkt des ersten Auswertungsteiles ist die Frage nach den Herausforderungen des Musikunterrichts an Mittelschulen aus Perspektive der Lehrkräfte. Diese Fragestellung diene gleichsam als Selektionskriterium während des ersten methodischen Zugriffs auf die Interviewtranskripte. Ein Einblick in die zugehörigen methodologischen und methodischen Überlegungen fungiert als Grundlage der anschließenden Ergebniszusammenfassung. Insgesamt resultierte ein dreistufiges, linear-hierarchisch organisiertes Kategoriensystem, das auf vier Hauptkategorien basiert: fachbezogene Aspekte, Mittelschulklientel, strukturelle und organisatorische Faktoren und Lehrkräfte.

Der dritte Abschnitt befasst sich mit einer Zusammenführung von unterrichtsbezogenen Bewältigungsstrategien und fachspezifischen Herausforderungskategorien. In Kapitel 4.1 wird die hierfür verwendete Methode argumentiert und der zugehörige Forschungsprozess »nacherzählt«. Im anschließenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen einer Anwendung von Anerkennung als empirische Bezugskategorie erörtert. Hierzu erfolgt eine Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses, deren Systematik sich an den verschiedenen Facetten des Anerkennungsbegriffes orientiert: Anerkennung als Variable im Subjektivierungsprozess, Anerkennung als Prinzip pädagogischen Handelns, Anerkennung als empirische Kategorie, Anerkennung als beständige Verfehlung und Anerkennung und Musikpraxis. Aus dieser Recherchearbeit gehen

ein fachspezifisches Anerkennungsmodell und ein auf Interviewdaten abgestimmtes Analyseschema hervor. Beide Komponenten werden anhand von Beispielen näher erläutert. Kapitel 4.3 umfasst die Ergebnisse des Kodierprozesses. Die Auswertung des Datenmaterials hinsichtlich der angewandten Bewältigungsstrategien führte zur Kernkategorie der auf Schüler\*innen, Lehrkraft, Unterrichtsgegenstand oder Rahmenbedingungen *gerichteten Bewältigungsstrategien*. Diese wurden im nächsten Schritt unter Zuhilfenahme des entwickelten Analyseschemas anerkennungsgeleitet interpretiert. Der Begriff der versteckten Anerkennungsmechanismen entwickelte sich im weiteren Verlauf zur zweiten Kernkategorie. Es stellte sich insgesamt heraus, dass sich unterrichtliche Bewältigung in vier Spannungsfeldern antinomischen Charakters abspielt. Bewältigungsstrategien, die auf eine Reduktion von Unterricht, den Ordnungsrahmen oder eine stärkere Schüler\*innenorientierung abzielen, erwiesen sich hierbei als besondere Wirkbereiche versteckter Anerkennungsmechanismen. Die zentralen Erkenntnisse zu den beiden Kernkategorien werden in den Kapiteln 4.3.1 und 4.3.2 anhand verschiedener Analysebeispiele dargestellt. Abschließend wird die aus dem Kodierprozess resultierende bereichsspezifische Theorie entfaltet.

Im letzten Abschnitt werden als mögliche praktische Perspektive Überlegungen zu einer Anwendung von Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie ange stellt. Ausgehend von einem auf Selbstreflexivität ausgerichteten Reflexionsbegriff werden hierzu – die Lehrkraft als Schlüsselperson von Unterricht im Blick – vier Reflexionsbereiche definiert: Rollenverständnis, Interaktion und Kommunikation, inhaltliche Planung und strukturelle Organisation. Verdeutlicht werden diese theoretischen Überlegungen anhand eines exemplarisch entwickelten Fragenkatalogs zum erstgenannten Reflexionsbereich.



## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Musikunterricht und Mittelschule

Aufgrund der herrschenden Länderhoheit im Bildungswesen haben sich in den einzelnen deutschen Bundesländern unterschiedliche Schulsysteme entwickelt und manifestiert. Zugrunde liegt eine bundesweit einheitliche Untergliederung in Primar-, Sekundar-, Tertiär- und Quartärbereich des Bildungssystems.<sup>2</sup> Wesentliche Unterscheidungsaspekte betreffen auf Länderebene die detaillierte Ausformung des Schulsystems, die Festlegung von Lehrplaninhalten und die Ausbildung von Lehrkräften (Wrase, 2013). In Bayern werden die Lehrpläne im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (KM) vom Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) ausgearbeitet. Grundlagen für die Ausbildung der Lehrkräfte bilden im Wesentlichen die Lehrerprüfungsordnungen I und II (LPO I und II, Bayerische Staatskanzlei, 2004 & 2008) sowie das Bayerische Lehrerbildungsgesetz (BayLBG, Bayerische Staatskanzlei, 1995).<sup>3</sup> Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Musikunterricht an der bayerischen Mittelschule.

#### 2.1.1 Die Mittelschule in Bayern

»Abschied von der Hauptschule« titulierte Ernst Rösner bereits 1989 und knapp 20 Jahre später ähnlich: »Hauptschule am Ende – Ein Nachruf« (2007). Vom »qualvollen Sterben« dieser Schulform in Bayern spricht Klaus Wenzel, Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, 2009 in einem Interview. Doch die Hauptschule ist nicht tot, sie besteht trotz Kritik vielerorts weiter. In Bayern fand im Zuge der Schulreform von 2010/11 eine Umstrukturierung der Hauptschule zur Mittelschule statt, die seitdem die dritte weiterführende Regelschulform neben Realschule und Gymnasium bildet.<sup>4</sup> Aufgrund der nur geringen strukturell-organisatorischen Modifikationen auf Schulebene konstatiert Klaus Wenzel jedoch: »Wo Mittelschule drauf steht, ist immer noch Hauptschule drin« (2009, o. S.). Ziel der Umformung war die qualitative Aufwertung dieser Schulart durch berufsfeldbezogene Spezifizierungsangebote und Möglichkeiten zum internen Abschluss der Mittleren-Reife-Prüfung (Fenn, 2012, o. S.). Die ursprünglichen Schlussprüfungen – der erfolgreiche Abschluss und der qualifizierende

2 Der Primarbereich entspricht der Grundschule, im Sekundarbereich sind Haupt-, Mittel- und Gesamtschule sowie das Gymnasium aber auch Berufsschulen oder Fachoberschulen einzuordnen, der Tertiärbereich umfasst Ausbildungseinrichtungen nach dem Erwerb der (eingeschränkten) Hochschulreife wie beispielsweise Universitäten oder Fachhochschulen, der Quartärbereich alle Maßnahmen der privaten und beruflichen Weiterbildung.

3 Nähere Informationen zur gesetzlichen Grundlegung sind auf der Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus unter <https://www.km.bayern.de/> (Zugriff vom 12.02.2021) zu finden.

4 Die Mittelschule ist in Bayern zwar nicht mehr Hauptschule im wortwörtlichen Sinn, dennoch ist sie schulische bzw. berufliche Heimat von etwa 30 % der Schüler\*innen und Pädagog\*innen in der regulären Sekundarstufe (StMUK, 2019c, S. 6ff.).

Abschluss der Mittelschule (kurz QUALI) – blieben bestehen und werden vom Gros der Mittelschüler\*innen absolviert. Bereits bei der Einführung der neuen Mittelschule zeigten sich Betroffene jedoch skeptisch und sprachen von einem »Etikettenschwindel«, der lediglich durch eine neue Namensgebung versuche, Altes als Neues zu verkaufen (Wenzel, 2009, o. S.). Studien zeigen, dass auch in der Praxis von der Idee des Imagewandels nicht viel geblieben ist. Über 90 Prozent der Mittelschüler\*innen betrachten sich selbst als »Verlierer des Bildungssystems« (BLLV 2013/2014, o. S.). Gesellschaftlich als Schule mit nur schlechten Berufsaussichten und großem Konfliktpotenzial »verrufen« und von den Lehrkräften selbst als »Restschule« bezeichnet (BLLV 2013, o. S.), stellt die Mittelschule für viele Erziehungsberechtigte keine Option mehr für die Schulbildung ihrer Kinder dar. Dies bestätigen Daten zum Probeunterricht nach der 4. Jahrgangsstufe. Im Schnitt nehmen im Vergleich zum Gymnasium dreimal so viele Schüler\*innen am Probeunterricht für die Realschule teil. Auf diesem Weg kann trotz verfehlten Notenschnitts im Endzeugnis der 4. Grundschulklasse nachträglich der Absprung von der Mittelschule bewältigt werden. Nur circa ein Fünftel der Schüler\*innen besteht diesen jedoch (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2015, S. 115). Auf der anderen Seite sind Mittelschulabgänger\*innen in Ausbildungsberufen nach wie vor durchaus gefragt (Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern, 2016, S. 7). Viele Mittelschulen gehen innovative Wege, um für aktuelle Herausforderungen zeitgemäße Lösungen zu finden und gesamtgesellschaftliche Aufgaben wie Integration und Inklusion zu bewältigen. Ein Alleinstellungsmerkmal der Mittelschule stellt hierbei nach Angaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) das praxisorientierte und »umfassende Bildungsangebot für Schülerinnen und Schüler aller Leistungsstufen« (o. D.a, o. S.) dar. Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Wahrnehmung und tatsächlicher Leistung der Mittelschule erschließt sich teilweise bei näherer Betrachtung des bayerischen Schulsystems.

### 2.1.1.1 Das bayerische Schulsystem

Das bayerische Schulsystem zeichnet sich im Ländervergleich nach wie vor durch seine traditionelle Dreigliedrigkeit im Bereich der weiterführenden Schulen aus.<sup>5</sup> Obwohl im Bundesdurchschnitt eine deutliche Tendenz hin zur Auflösung dieser Dreiteilung im Anschluss an die Primarstufe zu beobachten ist (Matic, 2013, S. 20), wurde sie in Bayern im Zuge der letzten beiden großen Schulreformen insgesamt verfestigt. Im Jahr 2000 wurde die 6-stufige Realschule beschlossen, die das bis dato geltende 4-stufige Modell nach und nach ablöste und zu einer Selektion aller Schüler\*innen bereits nach dem 4. Schuljahr in Hauptschule, Realschule und Gymnasium führte (Piopiunik, 2013, S. 22–23). Anstelle einer Installation von Gesamtschulen oder eines Zusammenschlusses von Haupt- und Realschule ersetzt seit 2010/11 die Mittelschule die ehema-

<sup>5</sup> Eine kurzgefasste Übersicht zur historischen Entwicklung der Hauptschule seit Ende des Zweiten Weltkrieges findet sich bei Matic (2013).

lige Hauptschule. Zusätzlich wird seit dem Schuljahr 2013/14 an der dauerhaften Einführung der Wirtschaftsschule ab Jahrgangsstufe 6 gearbeitet. Die Wirtschaftsschule ist eine allgemeinbildende Schule mit Möglichkeit zum mittleren Schulabschluss bei gleichzeitigem Schwerpunkt auf Wirtschaft und Verwaltung (StMUK, 2019a, o. S.). Laut Klaus Wenzel, Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. (2009), geschieht somit »das Gegenteil dessen, was wir seit den PISA-Studien mühsam lernten« (o. S.). Anstatt die »Schulformen sachte zusammenzuführen«, erfolgt eine weitere Zergliederung des bayerischen Schulsystems (ebd.). Aktuell schließen demnach an die 4-jährige Primarstufe die Mittelschule, die Realschule und das Gymnasium an. Ab Jahrgangsstufe 6 besteht zusätzlich das Angebot der Wirtschaftsschule. Die Möglichkeiten des Schulbesuchs hängen von den erzielten Zeugnisnoten ab. Zusätzlich gibt es von Beginn der Schullaufbahn an Schulen für Kranke sowie Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen. Nach der 9. Klasse können Förder- und Mittelschule mit dem erfolgreichen oder qualifizierenden Mittelschulabschluss beendet werden. Erfolgte aufgrund guter Zensuren ein Übertritt in den Mittlere-Reife-Zug (M-Zug) der Mittelschule, können auch Förder- und Mittelschule, ähnlich wie Real- und Wirtschaftsschule, mit der Mittlere-Reife-Prüfung abgeschlossen werden. Nach Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I ist für alle Schüler\*innen der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis möglich. Je nach Ausbildungsberuf bedingt dies den Besuch einer Berufsschule im dualen System<sup>6</sup> oder einer Berufsfachschule. Für alle Schüler\*innen, die keinen mittleren Schulabschluss erreicht haben, besteht eine dreijährige Berufsschulpflicht (Bayerische Staatskanzlei, 2000, Art. 39). Diese kann in Abhängigkeit von Ausbildungsberuf und Leistung auf zwei Jahre verkürzt werden. Unter bestimmten Voraussetzungen kann nach der Ausbildung die Anerkennung der Mittleren Reife beantragt werden. Hierzu gehören beispielsweise der Nachweis über mindestens fünf Jahre Englischunterricht, abgeschlossen mit der Note ausreichend, und ein Notendurchschnitt von 3,0 im Berufsschulabschlusszeugnis (StMUK, o. D.c, o. S.). Der erfolgreiche Mittlere Schulabschluss allein (Ende Realschule, M-Zug Mittelschule oder Wirtschaftsschule) ermöglicht den Besuch der Fachoberschule, der zur Fachhochschulreife oder, gebunden an Notenschnitt, Fremdsprachenkenntnisse sowie Fachoberschulmodell, zur fachgebundenen bzw. allgemeinen Hochschulreife führt. Berufsoberschulen (BOS), Fachakademien und Fachschulen können gewählt werden, wenn sowohl Mittlere Reife als auch eine Berufsausbildung vorliegen. Im Gegensatz zu FOS/BOS steht im Anschluss an Fachakademie und Fachschule mit bestandener Ergänzungsprüfung jedoch ausschließlich der Besuch einer Fachhochschule offen. Mit Bestehen des Abiturs am Ende der gymnasialen Oberstufe wird die allgemeine Hochschulreife erlangt (StMUK, o.D.b, o.S.) (Abb. 1).

<sup>6</sup> Dual bedeutet, dass die Ausbildung an zwei Lernorten erfolgt, dem Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule. Kennzeichnend sind lernortübergreifende Prozesse, die Theorie (Schule) und Praxis (Betrieb) miteinander verbinden.



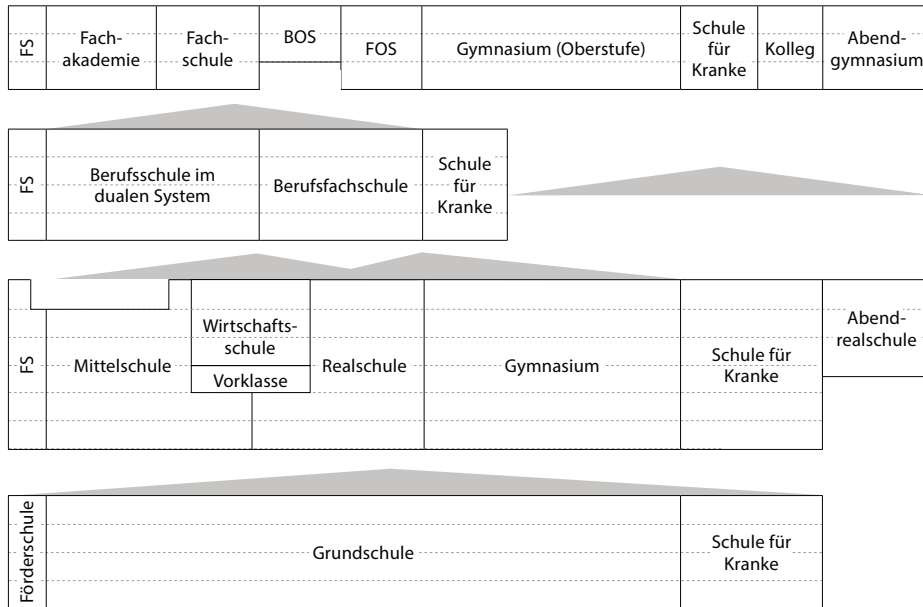


Abbildung 1: Das bayerische Schulsystem (StMUK, o. D. b)

Theoretisch ist in Bayern demnach unabhängig von der zensurabhängigen Schulwahl nach der Grundschule über unterschiedliche Wege der Erwerb der Hochschulreife möglich. Zudem besteht an jeder weiterführenden Schulart die Option des Mittleren-Reife-Abschlusses. Das Kultusministerium betont diese »Durchlässigkeit« des bayerischen Schulsystems ebenso wie die Grundsätzlichkeit, mit jedem erreichten Schulabschluss die Türen für das »nächst höhere schulische Ziel« öffnen zu können – sofern bestimmte Leistungen erbracht wurden (StMUK, o. D. b, o. S.). Beide Fakten lassen zwar Eltern hoffen, deren Kinder nach der Grundschule »nur« den Notenschnitt für die Mittelschule erreicht haben, werten jedoch gleichzeitig den regulären Mittelschulabschluss sowie die daran gebundenen Berufe ab. Die Installation der Mittleren-Reife-Prüfung an allen Schularten vermittelt den Eindruck, dass nicht der qualifizierende Mittelschulabschluss, sondern die Mittlere Reife als erstrebenswertes Ziel der Schullaufbahn gilt. Zusätzlich irreführend ist, dass »der mittlere Abschluss der Mittelschule kein Realschulabschluss [ist]«, obwohl offiziell so dargestellt, sondern sich lediglich als Annäherung an diesen versteht (Wenzel, 2009, o. S.). Obwohl Kritiker einen Mangel an Bildungsgerechtigkeit und den selektiven Charakter des dreigliedrigen Systems ab Jahrgangsstufe 5 beklagen und dieses generell als »strukturell mitverursachend« (Rösner, 2007, S. 153) für die schlechten PISA-Resultate einschätzen, hält die bayerische Regierung am tradierten Schulsystem grundsätzlich fest. Anstatt jedoch das Profil der Mittelschule zu stärken und die mit dem qualifizierten Abschluss verbundenen Berufswahlmöglichkeiten aufzuwerten, wurde ein System geschaffen, dass durch zusätzliche Angebote

(M-Zug, 4-stufige Wirtschaftsschule) noch mehr zu Selektion führt – nun auch schulformintern – und den QUALI gegenüber der Mittleren Reife herabsetzt.

Ebenso an der Mittelschule angesiedelt sind je nach Standort Deutschklassen, Praxisklassen, Kooperationsklassen und Partnerklassen. Deutschklassen »werden für Schüler angeboten, die als Quereinsteiger\*innen in das bayerische Schulsystem eintreten und nur rudimentäre oder gar keine Deutschkenntnisse haben. Durch stark differenzierte Unterrichtsformen sollen die Schüler\*innen besonders in der deutschen Sprache gefordert und gefördert werden und bei entsprechendem Lernfortschritt in der deutschen Sprache in die entsprechende Jahrgangsstufe der Regelklasse zurückgeführt werden« (StMUK, 2019c, S. 58). Die Praxisklasse wiederum richtet sich an Schüler\*innen mit großen »Lern- und Leistungsrückständen« (StMUK, 2011b, o. S.) und zielt durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit Arbeitgeber\*innen sowie die Ableistung intensiver Praktika auf alternative Einstiegsmöglichkeiten in das Berufsleben (ebd.). Kooperationsklassen und Partnerklassen sind Einrichtung der Zusammenarbeit mit Förderschulen und ermöglichen das gemeinsame Unterrichten von Schüler\*innen mit und ohne diagnostiziertem Förderbedarf.

Insgesamt stellt die Mittelschule die unterste Qualifikationsstufe der weiterführenden Schulen in Bayern dar. Schulpolitische Maßnahmen wie die Stärkung der Mittleren-Reife-Prüfung und die weitere Zergliederung des Schulsystems führten in der Vergangenheit zu einer Schwächung dieser Schulart und befördern das negative gesellschaftliche Image. Dies hat zur Folge, dass Grundschüler\*innen oftmals bereits demotiviert in die 5. Jahrgangsstufe wechseln, weil sie nicht auf das Gymnasium oder die Realschule »dürfen«, sondern an die Mittelschule »sollen« (Schule in Deutschland, 2019, o. S.). Da die Zuweisung an die weiterführenden Schulen in der Regel ausschließlich auf der erbrachten Schulleistung basiert, blicken viele Lernende, die an die Mittelschule wechseln, zudem häufig auf einen »langen, aus einer Verkettung von Kränkungen zusammengesetzten, Weg zurück« (Prengel, 2013 S. 67). Auch Regelungen zur Integration von Schüler\*innen mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund sowie die schulpolitischen Vorgaben zur inklusiven Schule betreffen fast ausschließlich die Mittelschule (vgl. StMUK, 2019c, S. 23 oder Bayerisches Landesamt für Schule, 2018, S. 23), da an dieser Schule die Aufnahme nicht an bestimmte Voraussetzungen geknüpft ist. Lehrer\*innen fühlen sich im Umgang mit diesen neuen Herausforderungen jedoch zu wenig unterstützt, und zwar sowohl auf personeller als auch auf konzeptioneller Ebene. Zur Vermeidung von Unterrichtslücken werden nicht selten Lehrkräfte ohne Mittelschulqualifikation eingesetzt, einschlägige Fortbildungen gibt es kaum (vgl. Hüfner & Schneider, 2015, o. S.). Fritz Schäffer, Leiter der Abteilung Schul- und Bildungspolitik im BLLV, spricht gar von einem »Ausbluten der Mittelschulen durch [...] [einen] Mangel an Lehrkräften« (2020, S. 17). Auch diese Faktoren verstärken die negative Außenwahrnehmung, beruhen auf der selektiven Grundstruktur des Schulsystems und führen letztlich zu einer gesellschaftlichen »Demütigung« der betroffenen Personen (Kiel & Kahlert, 2016, S. 23). Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und insbesondere die Schü-

ler\*innen an Mittelschulen selbst sehen sich häufig mit Vorurteilen und Stigmatisierung konfrontiert (Völcker, 2014, S.45ff.).<sup>7</sup> Die Existenz der Mittelschule selbst trägt dabei per se zur Hervorbringung entsprechender Schüler\*innenstereotype bei (Matic, 2013, S. 77), da Schule als Ort institutionalisierter Bildung und Erziehung grundsätzlich als Ort der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnungen fungiert.

### 2.1.1.2 Bildungspolitischer Hintergrund

Die Ausformung von Schule, Lehrplänen und Lehrer\*innenbildung ist eingebunden in gesamtpolitische Prozesse. An allgemeinbildenden Schulen stellen die Vorgaben der Bildungspolitik auf Bundes- und auf Länderebene den Hintergrund für Schulentwicklung und letztlich auch die Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen dar. Die Schwerpunktsetzung der Bildungspolitik resultiert dabei in der Regel aus den Bedürfnissen der »aktuellen geschichtlichen Situation« (Keuchel, 2017, S. 21–22). In Deutschland prägt seit den 2000er-Jahren ein allgemeiner Wertewandel, der in Grundsatzdebatten zum Umgang mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen oder zur gelingenden Integration von Personen mit Migrationshintergrund seinen Niederschlag findet, die bildungspolitische Debatte (Keuchel & Kelb, 2017, S. 9). Dieser als Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik bezeichnete Fokus auf Partizipation an und Gerechtigkeit von Bildungsprozessen liegt vor allem in den Resultaten der ersten PISA-Studie (2000) begründet und beeinflusst bis heute nachhaltig die schulpolitische und gesellschaftliche Diskussion.<sup>8</sup> Die Ergebnisse dieser internationalen schulleistungsbezogenen Vergleichsstudie warfen ein unerwartet schlechtes Bild auf die Bildungssituation in Deutschland (PISA-Schock) und legten zudem – ebenso wie die im darauffolgenden Jahr durchgeführte IGL-Untersuchung – den bestehenden Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Migrationsstatus und Bildungserfolg offen (Hepp, 2011, S. 203). Ungefähr zeitgleich setzte auf internationaler Ebene die Auseinandersetzung zum Recht auf Teilhabe an Bildungsprozessen ein.<sup>9</sup> Bildungsgerechtigkeit und -teilhabe rückten daher erstmals

7 Hintergründe, Kontexte und Auswirkungen der gesellschaftlichen Stigmatisierung von Haupt- und Mittelschüler\*innen finden sich unter anderem in den Veröffentlichungen von Völcker (2014) zu den »identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit« und Wellgraf (2012) zur »gesellschaftlichen Produktion von Verachtung« von Hauptschüler\*innen.

8 In Bayern stellt die auf allgemeinen Bildungsstandards basierende Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne eine der wesentlichen Neuerungen in diesem Zusammenhang dar (Sachsenröder, 2011, S. 11).

9 Bereits im Jahr 2000 verpflichteten sich alle unterzeichnenden Länder der UNESCO-Initiative EFA (Education for all) explizit zur Optimierung der Bildungsteilhabe beispielsweise für Kinder mit Beeinträchtigung oder Migrationshintergrund aber auch für Jugendliche und Erwachsene. Der UNESCO world report 2009 »Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue« befasste sich eingehend mit dem Phänomen der kulturellen Vielfalt und forderte einen konstruktiven Umgang mit Diversität im Bildungssektor (UNESCO, 2009, S. 31–32). 2015 organisierte die UNESCO (u.a.) das World Education Forum 2015 und formulierte gemeinsam mit den Vertretern von 160 teilnehmenden Ländern die Rahmenbedingungen und Ziele nationaler Bildungspolitik bis 2030: »Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all« (UNESCO, 2015, S. 20). Richtungsweisend im Hinblick auf die Unumgänglichkeit eines flächendeckenden, auf Diversität ausgerichteten Bildungsangebotes für alle Menschen dieser Erde ist zudem die UNESCO-Veröffentlichung von 2015 »Rethinking Education: Towards a global common good?« Die Wichtigkeit von

vermehrt in die Aufmerksamkeit öffentlichen Interesses und weiter in das Zentrum der Bildungspolitik (ebd.). 2002 thematisierte Gerhard Schröder erstmals im Rahmen einer Regierungserklärung die Wichtigkeit von gleichen Bildungschancen für alle (ebd., S. 126). Er steht mit seiner Aussage somit am Beginn des »Paradigmenwechsels« auf bundespolitischer Ebene (Buchhaas-Birkholz, 2010). Zusätzliche Impulse bekam dieser Prozess 2005 durch das Zuwanderungsgesetz, »das zum ersten Mal den Begriff der ›Integration‹ in einer migrationspolitischen Gesetzgebung verwendet« (Mecheril, 2015/13, S. 1), 2008 durch die neuen Bestimmungen zur Inklusion der UN-Behindertenrechtskonvention, welche in Art. 24 ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen festschreiben, sowie ab 2015 durch die Verabschiedung der Asylpakete mit den darin enthaltenen Vorgaben zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung. Diese Veränderungen auf politischer Ebene spiegeln sich, initiiert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), auch in der Bildungsforschung wider. Mit einem Fokus auf nachweisorientierte Forschung steuerte das BMBF durch entsprechende Fördermaßnahmen die »Empirische Wende« in den zugehörigen Forschungsbereichen (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 29). Dabei stand ein Argument im Vordergrund: »Deutschland [...] [muss] künftig angesichts der demographischen Entwicklung, der notwendigen weltweiten Mobilität eines Großteils der Bildungsteilnehmer und der weltweiten Konkurrenz um die besten Köpfe und die besten Produkte die Leistungsfähigkeit seines Bildungssystems erheblich stärken« (ebd., S. 29–30) – und zwar vordergründig durch eine optimierte Bildung für alle, unabhängig von sozialer und ethnischer Herkunft (ebd., S. 30).<sup>10</sup> In Zusammenarbeit von BMBF und ständiger Kultusministerkonferenz der Länder wurde bzw. wird dieser Weg der Bildungspolitik ebenso auf Länderebene transportiert und umgesetzt. Entsprechend der Bedürfnisse der Länder werden die Schwerpunktsetzungen und Ziele angepasst oder ergänzt, um Lösungsansätze für gegenwärtige Probleme im Bildungsbereich zu entwickeln. Aktuell sollen die im neuen Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung geförderten Projekte zur »Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit« sowie »zum gelingenden Umgang mit Heterogenität in Bildungseinrichtungen« beitragen (BMBF, 2017, o. S.).

Zusammengefasst gibt es demnach seit dem Jahr 2000 eine Entwicklung in Forschung und Politik, die eng vernetzt mit sich verändernden Bildungswerten, aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen und internationalen Bestrebungen bis heute eine intensive Auseinandersetzung mit diversitätsbewusster Partizipation an Bildung allgemein sowie an kultureller Bildung im Besonderen nach sich zieht und sich in den

global gleichermaßen zugänglichen Bildungsmöglichkeiten, die den Anforderungen von Moderne, Digitalisierung und Vernetzung gerecht werden, sich aber trotzdem an den Gegebenheiten vor Ort orientieren, steht im Mittelpunkt der Publikation. Im Bereich der Musikpädagogik gilt auf internationaler Ebene die International Society for Music Education (ISME) als wegweisende Organisation für die diesbezügliche inhaltliche Entwicklung der Fachdisziplin (Kertz-Welzel, 2018, S. 145).

<sup>10</sup> Einschlägige geförderte Forschungsprojekte des BMBF im Feld kultureller Bildung betrafen unter anderem das Thema Transfereffekte kultureller Bildung und das mit jährlich 1 Million Euro geförderte Forschungsprogramm *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi) (Keuchel, 2013/12, S. 4).

letzten Jahren aufgrund gegenwärtiger Ereignisse noch verstärkt hat. Bildungsgerechtigkeit und Diversitätsbewusstsein als Grundlage für die Planung und Durchführung von Bildungsprozessen sind aus der modernen Bildungsdiskussion nicht mehr wegzudenken. Ebenso verhält es sich mit der Anhebung des nationalen Bildungsstandards, basierend auf fachspezifisch und überfachlich formulierten Kompetenzerwartungen. Beide Schwerpunkte tangieren die bayerische Mittelschule in besonderem Maße, da sie auf der einen Seite für einen Großteil der schulischen Aufgaben zu Inklusion und Integration verantwortlich ist (vgl. nachstehendes Kapitel) und auf der anderen Seite trotzdem einem schulartspezifischen Kompetenzaufbau gerecht werden soll.

### 2.1.1.3 Herausforderung Heterogenität

Die bayerische Mittelschule versteht sich als Schule der Vielfalt, die Heterogenität bewusst als Chance für soziales und interkulturelles Lernen begreift (ISB, 2020, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Mittelschule). Sie ist die einzige weiterführende bayerische Schulform, die Schüler\*innen ohne Zugangsvoraussetzungen aufnimmt, und zwar unabhängig von Sprachkenntnissen, sozioökonomischem Hintergrund, Kompetenzstruktur, affektiven, kognitiven oder motorischen Fähigkeiten (ausgenommen sind lediglich Jugendliche, die aufgrund ihres Alters bereits der Berufsschule zugeordnet werden<sup>11</sup>). Dies führt zu einer entsprechenden Heterogenität in der Klassenzusammensetzung, die alle Beteiligte, ganz besonders auch hinsichtlich des Anspruchs an individuelle Förderung, vor große Herausforderungen stellt (Zarzycki, 2011, S. 1ff.). Aktuelle Daten und Fakten zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen verdeutlichen, dass die bayerische Mittelschule im besonderen Maß von den schulpolitischen Beschlüssen zu Inklusion und Integration betroffen ist (vgl. StMUK o. D. d. o. S.; StMUK, 2019c, S. 23; Bayerisches Landesamt für Schule, 2018, S. 23). In Art. 30a Abs. 5 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) beispielsweise ist vorgegeben, dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf »keinen Anspruch auf den Besuch einer bestimmten Schulart haben. Vom Besuch weiterführender Schulen beziehungsweise Schulzweige, wie der Realschulen, der Gymnasien oder der M-Züge an den Mittelschulen, sind sie ausgeschlossen, solange sie nicht die spezifischen Zugangsvoraussetzungen erfüllen und den Lernzielen und Prüfungsmodalitäten der Schulart beziehungsweise dem Schulzweig folgen können« (Landeshauptstadt München, 2016, S. 193). So wurden im Einzugsgebiet der Landeshauptstadt München im Schuljahr 2012/13 von den insgesamt 6.262 Förderschüler\*innen 146 Kinder und Jugendliche ins Regelschulsystem zurückgeführt, davon 135 zu ungefähr gleichen Teilen in Grund- und Mittelschule, zwei an Realschulen, neun an sonstige Schulen und keine\*r an ein Gymnasium (ebd., S. 201). Eine schulinterne

<sup>11</sup> An Berufsschulen wurden beispielsweise sogenannte Berufsintegrationsklassen gebildet, um berufliche Perspektiven für jugendliche Asylbewerber und Flüchtlinge zu eröffnen (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2016, S. 1–2).

Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf findet an Real- und Wirtschaftsschulen generell eher begrenzt statt, an Gymnasien spielt Inklusion kaum eine Rolle (Wocken, 2016, S. 2). Auch die Einrichtung von Kooperationsklassen ist ein Modell zum schulartübergreifenden Unterrichten, das jedoch hauptsächlich zwischen Förderschulen und Grund- oder Mittelschulen eingerichtet wird (Landeshauptstadt München, 2016, S. 194). Ebenso sind bis auf wenige Ausnahmen alle bayerischen Partnerklassen von Förderzentren an Regelschulen (179 im Schuljahr 13/14) an Grund- oder Mittelschulen angesiedelt (Landeshauptstadt München, 2015, S. 262). Was die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung betrifft, verhält es sich ähnlich: Sprachbezogene Fördermaßnahmen und die Einrichtung von Deutschklassen sind zum Großteil auf Grund- und Mittelschule beschränkt. Erst unter dem Druck der Flüchtlingswelle seit 2015 wurden auch an Realschulen (SPRINT) und Gymnasien (InGYM)<sup>12</sup> entsprechende Modelle installiert, die allerdings nur von ausgewählten Schüler\*innen besucht werden können. Bayernweit existierten im Schuljahr 2016/17 insgesamt 17 SPRINT-Klassen – die Zahlen sind rückläufig – (StMUK, 2019b, o. S.) sowie fünf InGYM-Klassen (StMUK, 2016, o. S.). Zum Vergleich: Im selben Schuljahr gab es 596 Übergangsklassen an Grund- und Mittelschulen (ISB, o. D., o. S.). Laut dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK, 2018, o. S.) besucht zusammengefasst knapp ein Drittel aller Schüler\*innen in Bayern die Mittelschule. Etwa 60 Prozent aller ausländischen und circa 90 Prozent aller inklusiv unterrichteten Schüler\*innen in der regulären Sekundarstufe gehören der Mittelschule an. Rein statistisch betrachtet, besitzen demnach durchschnittlich 40 Prozent der Mittelschüler\*innen einen besonderen Förderbedarf. Nicht berücksichtigt sind hier alle Kinder und Jugendliche, die aufgrund statistisch nicht erfasster Faktoren wie ADHS, Legasthenie, Lernschwäche, Dyskalkulie, emotional-affektiver Beeinträchtigungen oder anderer besonderer Persönlichkeitsfaktoren ebenfalls individualisierten Unterricht benötigen. Schüler\*innen mit diesen Persönlichkeitsmerkmalen können oftmals auch trotz ausreichender kognitiver Kompetenzstruktur die für Realschule und Gymnasium erforderlichen Leistungen nicht erbringen und werden daher auch an Mittelschulen unterrichtet.

Obwohl Heterogenität im Kontext von Schule gemeinhin als Chance und Bereicherung aufgefasst wird (Vock & Gronostaj, 2017, S. 6), entwickelt sich der Umgang mit Diversität im Schulalltag der Mittelschulen oftmals zum Problem. Dies liegt zum einen an fehlenden institutionellen, personellen sowie zeitlichen Ressourcen, um den soeben dargestellten schulformspezifischen Herausforderungen gerecht zu werden (Schneider, 2015, S. 16ff.). Die in den letzten Jahren gestiegenen Zahlen der Schüler\*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf in Bayern wird vermehrt durch eine Beschulung in den Grund- und Mittelschulen aufgefangen (ISB, 2009, S. 16). Trotzdem belegt ein Zahlenvergleich seit dem Schuljahr 2002/03, dass die Zunahme

12 SPRINT: Sprachförderung intensiv. InGym: Integration am Gymnasium.

der Lehrer\*innenstunden im Verhältnis zur Zunahme der Schüler\*innenzahlen geringer ist. Das bedeutet, dass den Lehrkräften insgesamt weniger Zeit für neue Aufgaben zur Verfügung steht und somit »die je Schüler\*in aufgewendete Zeit im betrachteten Zeitraum abgenommen hat« (ISB, 2009, S. 15). Ebenso verhält es sich mit der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung. Für zeitintensive Individualisierung von Unterricht als Kernaspekt des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität bleibt insgesamt zu wenig Raum (vgl. Schneider, 2015, S. 21). Zusätzlich fehlen allgemein Lehrkräfte und besonders Förderlehrer\*innen, die gezielt zur Differenzierung von Unterricht eingesetzt werden, bzw. sind im Umkehrschluss die Klassenstärken zu groß, um als Einzellehrkraft ausreichend differenzieren zu können (ebd., S. 21–22). Zum anderen mangelt es an sinnvollen, inhaltlich auf die Anforderungen abgestimmten Materialien, Unterstützungsmaßnahmen sowie Weiterbildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten im Umgang mit Heterogenität (Hüfner & Schneider, 2015, S. 12). Da Lehrkräfte in der Begegnung mit den Schüler\*innen auf bereits bestehende Verhaltensmuster zurückgreifen, bedienen sie sich in der Regel eines feststehenden verbalen und non-verbalen Kommunikationsrepertoires. Ein zentrales Ziel der Lehrkraft ist dabei, die Situation generell und insbesondere das Verhalten der Schüler\*innen kontrollieren zu können (vgl. Goffman, 1991, S. 7). Neue, heterogene Klassenzusammensetzungen führen jedoch zu Unterrichtssituationen, die mit dem etablierten Handlungsrepertoire der Lehrkraft nicht übereinstimmen. Agiert oder reagiert die Lehrkraft infolgedessen häufiger nicht situationsangemessen, wirkt sich dies auf drei Ebenen der »sozialen Realität« negativ aus (ebd., S. 221): Es kommt zum Konflikt zwischen Schüler\*innen und Lehrenden und infolgedessen zur Unterrichtsunterbrechung (»Störung der sozialen Interaktion«), die Lehrkraft an sich verliert an Glaubwürdigkeit (»Störung vom Stand der Sozialstruktur her«) oder die Selbstdarstellung und Persönlichkeit der Lehrkraft oder einzelner Schüler\*innen werden angegriffen (»Störungen unter dem Gesichtswinkel der Einzelpersonlichkeit«) (ebd., S. 221–222). Je nach Schwere der Herausforderungssituation leidet längerfristig die Unterrichtsqualität, das Verhältnis zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft, die Motivation der Schüler\*innen, aber auch die gesundheitliche Konstitution der betroffenen Personen. Da im Kontext heterogener Klassen »die Wahrscheinlichkeit der Störung von einer Interaktion zur anderen sehr verschiedenartig ist und auch die Bedeutung möglicher Störungen stark variiert« (ebd., S. 222), wäre es im Sinne der Situationskontrolle elementar, als Lehrkraft über ein möglichst breit angelegtes Handlungsrepertoire zu verfügen und somit flexibel handeln und interagieren zu können. Fehlen jedoch Maßnahmen, mit deren Hilfe Lehrkräfte ihr Repertoire erweitern und reflektieren können, kommt es zum Konflikt. Heterogenität als Auslöser dieser Konfliktsituationen wird nicht mehr als Bereicherung, sondern als Belastung des täglichen Unterrichts wahrgenommen.

## 2.1.2 Musikunterricht an der Mittelschule

Neben den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen allgemeinen Rahmenbedingungen des Unterrichts an Mittelschulen liefern die Mittelschulordnung (MSO) und der LehrplanPLUS die fachspezifischen Grundlagen für die konkrete Ausgestaltung des Faches Musik. Die daraus resultierende tatsächliche unterrichtliche Praxis unterscheidet sich von Lehrkraft zu Lehrkraft und weist dennoch aufgrund der besonderen Fachspezifika schulartübergreifende Gemeinsamkeiten im Anforderungsprofil auf. Veröffentlichungen zur schulischen Praxis des Musikunterrichts beziehen sich bisher überwiegend auf Grundschule und Gymnasium, teilweise auf Gesamt- und Realschulen. Da es sich in den Darstellungen oftmals um fachspezifische Phänomene des Musikunterrichts handelt, können die zentralen Erkenntnisse zur Unterrichtspraxis jedoch schulartübergreifend interpretiert und somit auch zur Beschreibung schulischer Praxis in der bayerischen Mittelschule herangezogen werden.

### 2.1.2.1 Rechtliche Vorgaben

Die Grundlage für den Musikunterricht bildet aus rechtlicher Sicht die Mittelschulordnung, die den Fächerstatus sowie die Stundentafel für Musik festlegt (Bayerische Staatskanzlei, 2013, Stundentafel Anlage 1–3). Die inhaltlichen Vorgaben sind im aktuellen LehrplanPLUS (ISB, 2020) der Mittelschule vorgegeben. Das Fach Musik ist laut Stundentafel der bayerischen Mittelschule für den regulären Zweig sowie den M-Zug (Mittlere Reife) mit zwei Schulstunden Pflichtfach für die Jahrgangsstufen 5 und 6, ab der 7. Klasse gemeinsam mit Kunst Wahlpflichtfach. Es kann am Ende der 9. Klasse als Prüfungsfach zur Erlangung des qualifizierten Mittelschulabschlusses gewählt werden (Bayerische Staatskanzlei, 2013, Anlage 1 zu § 11). Die Abschlussprüfungen in Musik werden intern von der Musiklehrkraft erstellt (ebd., § 23). In der 10. Klasse kann Musik als zusätzliches, zweistündiges Wahlfach angeboten werden. Für Deutschklassen ist Musik ausschließlich im Fächerverbund mit Kunst, Werken und Gestalten vierstündig für die Jahrgangsstufen 5 und 6 vorgesehen. Praxisklassen<sup>13</sup> erhalten laut MSO keinen Musikunterricht (ebd., Anlage 3 zu § 11). Mittelschulen ist es jedoch freigestellt, weitere Musikangebote zu installieren. Hierzu zählt beispielsweise die Einrichtung von stundenplanintegrierten Arbeitsgemeinschaften (AGs) im Ganztagesbereich oder von Musikklassen<sup>14</sup>. Auch für die Durchführung zusätzlicher schulischer und außerschulischer musikbezogener Projekte, die Kooperation mit Musiker\*innen oder Musikgruppen und die Inanspruchnahme konzertpädagogischer Angebote gibt es an Mittelschulen in der Regel zeitliche und finanzielle Kapazitäten. Es besteht zudem die

<sup>13</sup> Erläuterungen zu Deutsch- und Praxisklassen s. Kap. 2.1.1.

<sup>14</sup> Musikklassen werden überwiegend in Zusammenarbeit mit dem Förderprojekt *klasse.im.puls* aufgebaut. An Mittelschulen werden häufig Bandklassen im Ganztagsbereich initiiert. Teilnehmende Klassen erhalten eine Stunde mehr Musikunterricht pro Woche, die für das Erlernen eines Bandinstruments in Kleingruppen eingesetzt wird.



Möglichkeit der Finanzierung über Drittmittelprojekte. Die Vorgaben der Stundentafel sind somit als Mindestanforderung zu betrachten, die je nach Interesse von Lehrkräften und Schulleitung sowie zur Verfügung stehenden Ressourcen zu einem breiteren Musikangebot ausgebaut werden können. Den Rahmen für die Inhaltsauswahl des Musikangebotes bildet der LehrplanPLUS (ISB, 2020). Dieser trat für die Mittelschule zum Schuljahr 2017/18 in Kraft und wird seitdem von der 5. bis zur 10. Klasse sukzessive eingeführt. Im Zuge der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskussion seit der Jahrtausendwende (s. Kap. 2.1.1) ist der Erwerb von »überdauernden Kompetenzen« (ISB, 2020, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Mittelschule) ein zentrales Kriterium bei der Erstellung und Umsetzung von Lehrplänen. Kompetenz wird im Kontext des LehrplanPLUS als »fachspezifische und überfachliche Fähigkeit, die Wissen und Fertigkeiten miteinander verbindet und die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, zu verstehen, zu reflektieren, schlüssig zu argumentieren, fundiert zu urteilen und neue Anforderungen zu bewältigen« aufgefasst (ebd.). Den Ausgangspunkt des Musiklehrplans im LehrplanPLUS bildet daher, wie in allen anderen Schulfächern auch, ein fachspezifisches Kompetenzstrukturmodell<sup>15</sup>, dem die einzelnen Fachinhalte zugeordnet werden können. Es stellt die Basis der Fachlehrpläne von Grund- und Mittelschulen, Realschulen sowie Gymnasien dar und umfasst prozessbezogene Kompetenzen (äußerer Ring) und Gegenstandsbereiche (innere Felder) (Abb. 2).

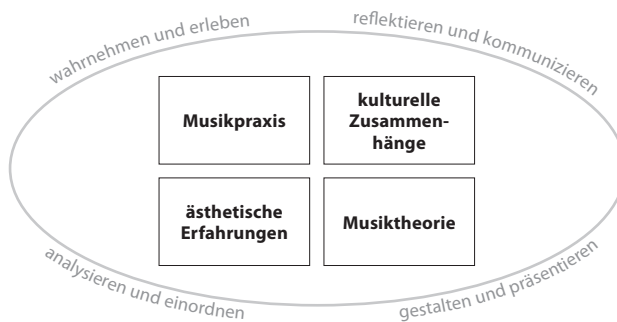


Abbildung 2: Kompetenzstrukturmodell für das Fach Musik (ISB, 2020, Fachprofil Musik)

Basierend auf diesem Kompetenzstrukturmodell sind alters- und lebensweltbezogene Kompetenzerwartungen sowie Inhaltsbereiche formuliert, die sich auf das Ende der jeweiligen Jahrgangsstufe beziehen. Das Fach Musik an der Mittelschule zeichnet sich gegenüber den anderen Schulformen im Besonderen durch »praktische und handlungsorientierte Zugänge« aus (ebd., Fachprofil Musik). »Aktives Musizieren« und das Schaffen von »Raum zur Entfaltung eigener musikpraktischer Erfahrungen« stehen

<sup>15</sup> Zum Kompetenzbegriff in der musikpädagogischen Diskussion vgl. beispielsweise Vogt (2008) »Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik« oder Knigge (2014) »Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven«.

dabei im Mittelpunkt (ebd.). Vom Aufbau her sind sowohl die Kompetenzerwartungen als auch die den Kompetenzen zugeordneten Inhalte in vier Lernbereiche untergegliedert: Sprechen – Singen – Musizieren, Musik – Mensch – Zeit, Bewegung – Tanz – Szene sowie Musik und ihre Grundlagen. Zum Verhältnis zwischen Kompetenzerwartung, zugehörigem Inhalt und einzelner Lernbereich findet sich im Fachprofil des LehrplanPLUS folgende Ausführung:

Je nach Lerngegenstand werden Kompetenzerwartungen und Inhalte sowohl innerhalb der einzelnen Lernbereiche als auch lernbereichsübergreifend im Unterricht aufeinander bezogen und miteinander verknüpft. So wird beispielsweise ein Lied von den Schülerinnen und Schülern gesungen und musiziert, thematisch oder geschichtlich eingeordnet, szenisch gestaltet und anhand seiner musikalischen Merkmale untersucht (ebd.).

Grundsätzlich können auch Inhalte thematisiert werden, die über das Fachprofil, die übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziele oder die Jahrgangsstufenprofile im Lehrplan zu verorten sind. Sofern diese inhaltliche Zuordnung gewährleistet ist, lässt der LehrplanPLUS mit einer Betonung auf Musikpraxis und Kompetenzorientierung insgesamt Freiräume bezüglich der konkreten Ausgestaltung des Musikunterrichts. Musikpraxis umfasst dabei alle fachspezifischen Arbeitsweisen, wie sie bereits bei Dankmar Venus (1969) zu finden sind: Produktion, Reproduktion, Komposition und Transposition von sowie Reflexion über Musik (ISB, 2020, Mittelschule – Fachinhalte – Musik).

### 2.1.2.2 Schulische Praxis

Ästhetische Erfahrung, voraussetzungsloses Musizieren, Gemeinschaftserleben, Flow-Effekt, Leiblichkeit, Alltagsrelevanz und Motivation: Musikunterricht birgt durch die Besonderheiten des Faches in vielerlei Hinsicht ein großes Potenzial, das neben einer klientelorientierten und motivierenden Vermittlung von Fachinhalten auch zu positiven Effekten hinsichtlich Persönlichkeitsbildung sowie Identitätsentwicklung und kultureller Teilhabe oder Bildungsgerechtigkeit führen kann. Hermann-Josef Wilbert (2009) spricht dennoch – oder gerade deswegen – »von der Mühsal, Musik zu unterrichten«, da die Lehrkräfte ein inhaltlich und methodisch anspruchsvolles Fach unterrichten sollen, zugleich aber mit Herausforderungen wie Inklusion, Migration, sozialen Missständen, Problemen im Elternhaus und der daraus resultierenden heterogenen Schüler\*innenklientel konfrontiert sind (ebd., S. 15). Vielfach wird sich vor diesem Hintergrund im wissenschaftlichen Diskurs mit den besonderen Unterrichtsbedingungen im Fach Musik auseinandergesetzt. Wie eingangs erwähnt gibt es bisher keine empirischen Studien, die sich gezielt mit der Unterrichtssituation an der bayerischen Mittelschule befassen. Erkenntnisse aus Veröffentlichungen, die sich auf die schulische Musikpraxis im Allgemeinen beziehen, können jedoch für eine erste Beschreibung der vielfältigen Herausforderungen musikalischer Praxis auch an dieser Schulart herangezogen werden.

Zum einen herrscht im Fach Musik in der Regel eine auffallende Heterogenität bezüglich der fachbezogenen Kompetenzstruktur aufseiten der Schüler\*innen. Diese tritt insbesondere dann zutage, wenn Schüler\*innen mit und ohne instrumentale Vorkenntnisse zusammen musizieren sollen (Hasselhorn & Lehmann, 2015, S. 172–173), bringt aber auch für »Musikrezeption oder das Erlernen von Musiktheorie neue Herausforderungen mit sich« (Schneider-Binkl, 2018, S. 14). Da weder die überforderten noch die unterforderten Schüler\*innen dauerhaft vom Unterricht profitieren, resultiert aus den Bedürfnissen einer heterogenen Schüler\*innenschaft die Notwendigkeit gezielter Differenzierungsmaßnahmen. Es gibt jedoch nach wie vor eine merkliche Diskrepanz zwischen der pädagogisch-wissenschaftlichen Forderung nach Differenzierung im Unterricht und der Unterrichtsrealität. Lehrkräfte wissen zwar in der Regel um den Nutzen von Individualisierung, berücksichtigen diese aber kaum in ihrer Unterrichtsplanung (Drinhaus & Werner, 2015, S. 107–108). Inklusions- und Migrationsprozesse führen zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Schüler\*innenschaft und somit zu einer Verschärfung dieser Problematik. Trotz der sich bietenden Chancen und Möglichkeiten zieht die zunehmende Heterogenität daher auch negative Konsequenzen nach sich. Lehrkräfte, »die sich einer defizitären systemischen Umsetzung einerseits und eigenen Kompetenzdefiziten andererseits hilflos gegenübersehen« (Eberhard, 2017, o. S.), sind mit der neuen Unterrichtssituation überfordert und entwickeln »Beklemmungen und Ängste« (ebd.). Auch aufseiten der Schüler\*innenschaft »gibt es Hürden, zum Beispiel in Bezug auf Offenheit, Flexibilität, Leistungsbeurteilung, Identitätsbildung« (ebd.), die im Musikunterricht (kultur-)sensibel wahrgenommen und abgebaut werden müssen. Die besondere Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung stellt die Lehrkräfte vor weitere Aufgaben: Studien belegen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ein sogenanntes »bi-kulturelles Selbstbewusstsein« (Ott, 2008, S. 9) entwickeln. Neben der deutschen Kultur bildet die Herkunftskultur der Familie einen wesentlichen Orientierungspunkt bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes. Musik stellt hier oftmals das zentrale Identifikationsinstrument dar (ebd.). Diese Tatsache gilt es im Musikunterricht sowohl im Sinne der Interkulturellen Musikpädagogik als auch mit Blick auf die im System Schule allgegenwärtigen Sozialisations- und Subjektivierungsprozesse zu berücksichtigen.

Zum anderen sind Musiklehrkräfte in ihrer Schullaufbahn und in ihrem Studium grundsätzlich anders musikalisch sozialisiert worden als ihre Schüler\*innen. Trotzdem sollen sie die »Herangehensweise Jugendlicher an Musik als gleichberechtigte Zugänge zur Musik wertschätzen« (Müller, 1992, S. 60). Dies schließt auch die unterschiedlichen Musikpräferenzen und Rezeptionsgewohnheiten mit ein und kann in einem System, das normalerweise »von oben herab« regelt, was gelernt werden soll, zu Unsicherheit und Überforderung aufseiten der Lehrpersonen führen. Die Eigenheit des Faches Musik beruht in diesem Zusammenhang nicht zuletzt auch auf der ins Private hineinragenden Materie. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Musikkulturen und die Entwicklung von musikalischen Vorlieben stellen wesentliche Variablen im

Subjektivierungsprozess der Schüler\*innen dar. Die Ausbildung des musikbezogenen Selbstkonzeptes ist dabei kein rein intrapersonaler Prozess, sondern in besonderem Maße peergruppenabhängig. Musikalische Praxen besitzen hier grundsätzlich »einen *identitätsbildenden und -erhaltenden* Charakter, da sie stets eine spezifische Form der Selbst- und Gruppenerfahrung darstellen« (Vogt, 2013, S. 16)<sup>16</sup>. Schulische Musikpraxis kann daher immer nur in Abhängigkeit von der im Klassenverband herrschenden Peerstruktur gedacht werden. Eine spezielle Funktion kommt dabei der Leiblichkeit (Oberhaus, 2006) musikalischer Praxen zu, die in diesem Zusammenhang mit zunehmendem Alter zu Hemmungen während des praktischen Vollzugs von Musik führt. Sowohl dieser »Peergruppendruck« (Müller, 1992, S. 61) als auch die Wirksamkeit von im Klassenverband vertretenen Klischees (z. B. Genderspezifika) besitzen Einfluss auf das Verhalten im und die aktive Teilnahme am Musikunterricht (ebd.).

Ein weiterer Aspekt betrifft die Medialisierung und Internationalisierung von Musik. Die Entwicklung von digitalen Medien, Technologien und Musikangeboten auf der einen und Formen der Musikrezeption auf der anderen Seite ist seit jeher eng miteinander verknüpft (Schläbitz, 1997). Die Nutzung digitaler Medien fungiert dabei als wesentlicher Faktor im musikalischen Subjektivierungsprozess von Kindern und Jugendlichen sowie in der Adaption von Jugendmusikkulturen (Höfer, 2016). Die Einbindung dieser Medien in den schulischen Musikunterricht scheint daher sowohl aus inhaltlicher als auch aus didaktischer Sicht gewinnbringend, zumal das »lernförderliche Potenzial digitaler Medien« (Herzig & Grafe, 2010, S. 184) als erwiesen gilt. Obwohl sich die Musikpädagogik bereits seit den 1980er-Jahren (bspw. Batel, 1989) und verstärkt nach der Jahrtausendwende (z. B. Gembris, Krämer & Maas, 2004; Krämer, 2002) mit didaktischen Fragen zu digitalen Medien und schulischem Musikunterricht beschäftigt, haben diese nach wie vor keinen flächendeckenden Einzug in die Unterrichtsgestaltung genommen (vgl. Höfer, 2016). Zugleich haben Schüler\*innen heutzutage aufgrund der technischen Entwicklung Zugang zu verschiedensten Formen von Musik und Musikkultur. Musikpräferenzen und Hörgewohnheiten bilden sich dementsprechend variantenreich aus, ebenso die Beschäftigungstiefe im Umgang mit Musik. Bei der Planung von Musikunterricht kann deswegen schon lange nicht mehr von einer »einheitlichen musikalischen Grunderfahrung« ausgegangen werden (Jäger, 2008, S. 23). Die Tatsache, dass musikalische Bildung im privaten Bereich nach wie vor von der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Schichten abhängt, verstärkt diesen Effekt. Nur eine Minderheit der Schüler\*innen an der Mittelschule verfügt über musikpraktische oder musiktheoretische Kompetenzen sowie über die Rezeption hinausgehende musikalische Erfahrungswerte. Unter diesen Voraussetzungen erfolgreich Musik zu unterrichten, stellt bereits eine Herausforderung an sich dar, zumal die universitäre Ausbildung angehende Musiklehrkräfte meist nicht ausreichend auf diese Situation vorbereitet (vgl. Fuchs, 2013, S. 97). Der »unüberschaubaren Fülle verschiedener Musikkulturen bzw.

16 Hervorhebungen und Markierungen in Zitaten erfolgen in der gesamten Arbeit dem Originaltext entsprechend.

musikalisch-gesellschaftlicher Gebrauchspraxen« kann nicht nach Schema F begegnet werden, zumal jede unterrichts- und musikbezogene Handlung auf die Identität der an der Handlung beteiligten Individuen zurückwirkt und insofern in ihrer Wirkungsweise unberechenbar ist (Jank, 2011, S. 31).

Weiter gibt es einige strukturell-organisatorische Faktoren, die sich nachteilig auf die schulische Praxis von Musikunterricht auswirken. Musikunterricht hat an vielen Schulen keinen hohen Stellenwert und wird zudem oftmals fachfremd unterrichtet (Pabst-Krüger, 2011, S. 21). Der generell im Mittelschulbereich beklagte Musiklehrer\*innenmangel (vgl. Ott, 2008, S. 14) wirkt sich negativ auf das Klassenmusizieren aus und trägt wesentlich zu einer Diskontinuität bei der Durchführung von Musikunterricht sowie der Vermittlung fachbezogener Lerninhalte bei. Eine beständige Weiterentwicklung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ist daher in vielen Fällen nur schwer möglich. Fehlende Räumlichkeiten, ein Mangel an Equipment und grundsätzlich zu wenig Unterrichtszeit (Wilbert, 2009, S. 15) verstärken diesen Effekt und bestätigen das Bild von Musik als unbedeutendem Nebenfach. Terhag (2011) beschreibt vor dem Hintergrund des hier dargestellten fachspezifischen Herausforderungsprofils die Fähigkeit der Musiklehrenden, »mit einer im Regelfall musikalisch heterogenen Schulklasse in einem oft heiklen Gemisch aus Motivation, Angst, Widerstand und freudiger Erwartung stilistisch möglichst vielfältige und musikalisch wie gruppendynamisch passgenaue Musiziererlebnisse zu initiieren« (S. 7–8), als zentrale musikpädagogische Schlüsselqualifikation (ebd., S. 11).

### 2.1.3 Zur Qualifikation von Musiklehrkräften

Im Zentrum der Forschungsarbeit stehen die Musiklehrkräfte an bayerischen Mittelschulen. Die Lehrkraft wird dabei dem aktuellen Forschungsstand entsprechend als Schlüsselperson gelingenden Unterrichts betrachtet. Spätestens seit Hattie (2009) ist auch über wissenschaftliche Kreise hinaus die Bedeutung der Lehrkraft für den Lernerfolg der Schüler\*innen bekannt und die Professionalisierung dieser Berufsgruppe als Grundlage erfolgreichen Schulunterrichts dauerhaft im Gespräch. Das bayerische Aus- und Weiterbildungssystem für Lehrkräfte als Ausgangspunkt berufsbezogener Qualifikation steht dabei im Zentrum wissenschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Erörterungen. Der Ausbildungsprozess an sich ist in drei Phasen unterteilt. Die erste Phase umfasst das Studium bzw. die Ausbildung zur Fachlehrkraft, die zweite Phase besteht aus dem zweijährigen Vorbereitungsdienst – auch Seminarzeit oder Referendariat genannt, die dritte Phase bezieht sich auf die berufliche Weiterbildung nach dem zweiten Staatsexamen, beispielsweise in Form von Fortbildungen. Grundsätzlich können sich Lehrkräfte daher auf vier Wegen für das Unterrichten von Musik qualifizieren: Ausbildung zur Fachlehrkraft für Musik, Studium des Didaktikfaches Musik, Studium des Unterrichtsfaches Musik oder freiwillige Weiterbildung im Rahmen der dritten Phase der Lehrer\*innenbildung. Trotz dieser Möglichkeiten wird Musikunterricht an

der bayerischen Mittelschule oftmals fachfremd, das heißt ohne fachspezifische Qualifikation der betreffenden Lehrkräfte, unterrichtet<sup>17</sup>. Dieses Kapitel befasst sich neben grundsätzlichen Ausführungen zum Stellenwert professionell ausgebildeter (Musik-) Lehrkräfte mit dem bayerischen Ausbildungssystem für Musiklehrer\*innen.

### 2.1.3.1 Die Lehrkraft als Schlüsselperson gelingenden (Musik-)Unterrichts

Seit den Ergebnissen der ersten internationalen Vergleichsstudien (PISA 2000 & IGLU 2001) und der damit einhergehenden Wende in Bildungspolitik sowie Bildungsforschung (vgl. Kap. 2.1.1) rückten die Lehrperson sowie deren Professionalisierung in den Fokus bildungspolitischer Bestrebungen. Der vonseiten der Kultusministerkonferenz formulierte Reformbedarf der Lehrer\*innenbildung als Grundlage einer breit angelegten Veränderung von Unterrichtswirklichkeit mündete 2004 in der Festsetzung von Standards für die Ausbildung von Lehrberufen (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2004). Vor dem Hintergrund der aufkommenden Debatte gerieten Schlagworte wie Demokratisierung des Unterrichts, Partizipation, Bildungsgerechtigkeit oder Dezentralisierung von Unterricht vermehrt ins Zentrum der Diskussion. Lehren als »Zur-Verfügung-Stellen von [auf die Schüler\*innenindividuen abgestimmten] Lerngelegenheiten« bei effektiver Organisation von Unterrichtsablauf und -zeit löste die Vorstellung einer alles beherrschenden Lehrer\*innenpersönlichkeit als Grundlage guten Unterrichts ab (Gudjons, 2006, S. 165). Ein bis dahin eher »leise schleichender Wandel« weg vom Frontalunterricht hin zu Öffnung von Unterricht und Selbsttätigkeit wird zunehmend forciert und empirisch begleitet (ebd., S. 27). Die Ursprünge dieses Methodenwandels reichen bis zu den Anfängen des letzten Jahrhunderts zurück und finden in der Reformpädagogik wesentliche Vordenker\*innen (vgl. bspw. Kerschensteiners Arbeitsschule, 1912 oder Montessoris Schule des Kindes, 1916). Veränderte berufsbezogene Qualifikationsanforderungen – Stichwort »Schlüsselqualifikationen« (Beck, 1993) – und neue Erkenntnisse der Kognitionspsychologie (vgl. bspw. Neisser, 1974 & 1976) weisen zudem bereits seit etwa dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auf die Notwendigkeit eines Umdenkens in Lehr-Lern-Situationen hin. Bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren beschäftigte sich die Bildungsforschung vor dem Hintergrund dieser neuen Anforderungen und Erkenntnisse mit der Frage nach der/m »guten« Lehrer\*in (Mulder & Gruber, 2011, S. 427). Bemisst man beispielsweise die Güte der Lehrperson am Lernerfolg der Schüler\*innen, zeigen die zusammengefassten Erkenntnisse zugehöriger Forschung, dass die Kombination pädagogischer Wissensbestände mit einem »konstruktivistisch orientierten Lernverständnis« und einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung deutlich mehr Effekt haben als fachbezogenes Expert\*innenwissen (Lipowsky, 2006, S. 53ff., Zitat S. 54). Mulder & Gruber stellen in diesem Zusammenhang fest, dass »die Vielfalt der

17 Zum fachfremd unterrichteten Musikunterricht vgl. beispielsweise Hammel (2011) und Schellberg (2005), die sich mit diesem Phänomen im Grundschul-Kontext beschäftigen.

Versuche, wissenschaftlich begründete Aussagen über die gute Lehrperson zu treffen, [...] augenscheinlich den Stellenwert der Thematik [bestätigt]« (2011, S. 427). Entsprechend intensiv findet eine Auseinandersetzung mit Professionalisierungsmodellen und darauf abgestimmten Qualifikationsmöglichkeiten für Lehrkräfte statt, überfachlich sowie fachspezifisch. Professionsforschung, Kompetenzforschung und Expertiseforschung beschäftigen sich mit dieser Thematik<sup>18</sup> und blicken aus drei unterschiedlichen Perspektiven auf die Lehrkraft als Schlüsselperson (1) für den Erfolg von Unterricht (vgl. bspw. Hattie, 2009), (2) für die Vergabe von Anerkennung im Klassenverband (vgl. bspw. Prengel, 2013, S. 115) oder (3) für die Entwicklung des Sozialklimas im Klassenzimmer (vgl. bspw. Götz, Frenzel & Pekrun, 2008, S. 511). Terhart (2011) stellt jedoch fest, dass der Lehrberuf für das »klassische [...] Professionen-Konzept [...] immer ein Rätsel geblieben« ist, da es sich unter anderem bei der Klientel der Lehrkräfte um »zwangsweise zugeführte« Personengruppen und nicht freiwillig anwesende Individuen handelt (ebd., S. 205). Auch die Eingebundenheit der Lehrkräfte in den Staatsapparat Schule erschwert einen Zugang zu Fragen der Professionalität aus traditioneller Perspektive (ebd.).<sup>19</sup> Ein weiteres Begriffspaar, das im Zuge dieser Professionalisierungsdebatte seit den 2000er-Jahren Konjunktur in den Erziehungswissenschaften hat, ist das der »reflexiven Lehrerbildung« (Dirks & Hansmann, 1999). Bei einer gewissen begrifflichen Unschärfe des Kernwortes »Reflexion« geht es grundlegend um die Anbahnung von Reflexionskompetenz als Schlüsselkompetenz für den Lehrberuf. Das Nachdenken über das eigene Handeln zielt dabei dauerhaft auf die Erlangung von »Bewusstheit über das eigene Tun«, um letztlich auch in komplexen unterrichtlichen Handlungssituationen handlungsfähig zu bleiben (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017, S. 11). Unabhängig von den unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansätzen und Positionen besteht Einigkeit darüber, dass Lehrpersonen die ausschlaggebende Variable hinsichtlich der Güte von (Musik-)Unterricht darstellt (vgl. auch Niessen, 2006).

Auch in der Musikpädagogik wurden ausgehend von dieser schulpädagogischen Debatte vermehrt Überlegungen dazu angestellt, was eine gute Musiklehrkraft auszeichnet und wie diese professionalisiert werden kann. Bereits 2001 formulierte Jürgen Vogt Professionalisierung als »Kernaufgabe« (ebd., S. 2) der universitären Musiklehrer\*innenausbildung. Seit einigen Jahren finden sich in unterschiedlichen Kontexten Aufzählungen und Zusammenfassungen zu fachspezifischen Kompetenzbereichen oder Anforderungsprofilen. Terhag (2011) konkretisiert mit Bezug auf das Klassenmusizieren die Fähigkeiten von Lehrenden »auf Wünsche, Abneigungen, Befindlichkeiten sowie auf situative Bedingungen im Musikunterricht flexibel mit musikalischen Mitteln (!)

<sup>18</sup> Ein kurzer Einblick in diese drei Forschungsbereiche findet sich bei Mulder & Gruber (2011).

<sup>19</sup> Terhart (2011) unterscheidet in einer Zusammenschau drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität: den strukturtheoretischen, den kompetenztheoretischen und den berufsbiografischen Bestimmungsansatz (ebd., S. 205ff.). In seiner Veröffentlichung zu »Lehrerberuf und Professionalität« (2011) beschreibt er diese drei Ansätze und gibt Verweise auf die zentrale Forschungsliteratur zu Professionalität im Allgemeinen sowie im Kontext des Lehrberufes.

reagieren zu können« (o.S.). Neben dieser Flexibilität betont er die Fertigkeit zur Entwicklung und Anwendung eines umfassenden Repertoires »an musikalischem Material, mittels dessen die unterschiedlichen musikalischen Vorlieben und Fähigkeiten in einer Gruppe zunächst herausgefunden und dann evtl. aufgegriffen und weitergeführt werden können« (ebd.). An anderer Stelle wird die Notwendigkeit umfassender Kompetenzen, die zur musikalischen Arbeit mit heterogenen Laiengruppen befähigen, hervorgehoben. Hierzu zählen »Leitung von leistungsheterogenen Laien-Ensembles, Arrangieren für variable Besetzungen, Instrumentenkunde von ›Schulinstrumenten‹, eigene Spielfähigkeit auf ›Schulinstrumenten‹, Kinder- und Jugendchorleitung, Kenntnis aktueller Musikkulturen [und] Agieren im Spannungsfeld von (Fach-)Unterricht und Erziehung« (Pabst-Krüger, 2011, S. 24). Mit Fokus auf inklusiven Musikunterricht fasst Eberhard (2017) »vertieftes, forschungsbasiertes fachliches und überfachliches, pädagogisches, sonderpädagogisches und psychologisches Wissen, vertiefte fachdidaktische bzw. künstlerisch-pädagogische Kompetenz sowie ausgewählte Aspekte der Persönlichkeitsbildung« (o.S.) als Kernbestandteile der Lehramtsausbildung zusammen. Musiklehrkräfte sollten in diesem Zusammenhang über »theoretisch fundierte, pädagogische und didaktisch-methodische Kenntnisse im Kontext von Inklusion, über ein reichhaltiges Handlungsrepertoire hinsichtlich der unterschiedlichen musikalischen Umgangsweisen, der Klassenführung und des Sozialmanagements sowie über geeignete Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Offenheit, Flexibilität, Empathie, Kreativität) verfügen« (ebd.). Grundlage sind laut Eberhard fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf:

- musikalische (Gruppen-)Improvisation
- Ensemblesmusizieren
- vokale und instrumentale Praxis
- Differenzierung
- Diagnose, Messung und Bewertung von Schüler\*innenleistungen

Trotz dieser intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung und zahlreicher bestätigender empirischer Befunde zur Qualifikation von Lehrkräften und zur Öffnung von Lehr-Lern-Prozessen stellt lehrer\*innenzentrierter Unterricht auch im Fach Musik nach wie vor mit die gängigste Unterrichtsform dar: »Das Modell, für das der Frontalunterricht beispielhaft steht, wird heute pädagogisch kaum noch favorisiert, ist aber in der Realität durchaus sehr präsent« (Hornberger, 2015, S. 265). Die Gründe dafür sind vielseitig und liegen oftmals nicht in einer grundsätzlichen Verweigerung neuer Methoden und Unterrichtsformen, sondern in auftretenden Problemen bei der praktischen Umsetzung. Diese resultieren zu einem Teil auch aus den etablierten Qualifikationssystemen für (Musik-)Lehrkräfte. 2015 trat mit aus diesem Grund bundeslandübergreifend die Initiative »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« (BMBF, o.D.) in Kraft. Sie zielt auf eine breit angelegte Optimierung der Lehramtsausbildung an deutschen Hochschulen:



Um die Leistungsfähigkeit des Schulsystems in Deutschland zu steigern, kommt es daher entscheidend darauf an, das Wissen und Können im Lehrerberuf durch eine Qualitätsverbesserung in allen Phasen der Ausbildung weiter zu erhöhen. [...] Ziel einer Reform der Lehrerbildung und eines Qualitätswettbewerbs für eine exzellente Lehrerbildung muss es daher sein, sowohl die Struktur der Lehrerbildung an den Hochschulen im Sinne einer Profilbildung nach innen und außen zu befördern als auch die inhaltlichen Konzepte der Lehrerbildung in Forschung und Lehre evidenzbasiert und berufsfeldbezogen fortzuentwickeln (Kauder, Hasselfeldt & Brüderle, 2012, S. 2).

In zwei Förderphasen von 2015 bis 2023 werden im Umfang von bis zu 500 Millionen Euro Maßnahmen zur Förderung der Qualität der Lehramtsausbildung an Hochschulen finanziell unterstützt (BMBF, o. D.). Deutschlandweit werden über 90 überfachliche sowie fachspezifische Projekte gefördert, darunter auch musikpädagogische und -didaktische Initiativen (ebd.). Im Verlauf des im Frühjahr 2020 stattgefundenen Netzwerktreffens der an der Qualitätsoffensive Lehrerbildung beteiligten musikpädagogischen Projektleiter\*innen wurde offensichtlich, dass die Diskussion um geeignete Professionalisierungs- sowie Kompetenzmodelle für Musiklehrkräfte ebenso wenig abgeschlossen ist, wie die umfassende Formulierung entsprechender Anforderungsprofile. Nach wie vor liegen bisher weder länderübergreifend noch bundeslandintern einheitliche inhaltliche Leitlinien bezüglich deren Professionalisierung vor. Es wird zudem diskutiert, ob und inwieweit eine entsprechende Vereinheitlichung in diesem Zusammenhang der Sache dienlich wäre.

### 2.1.3.2 Das bayerische Ausbildungssystem für Musiklehrer\*innen

#### **Fachlehrer\*innenausbildung Musik**

Sogenannte Fachlehrkräfte sind Lehrkräfte, die eine Unterrichtsqualifikation für die Mittelschule im Rahmen einer Fachlehrer\*innenausbildung erworben haben. Die Fachlehrer\*innenausbildung für Musik findet in Bayern ausschließlich am Staatsinstitut in Ansbach statt, umfasst zwei Jahre und basiert auf den Bestimmungen der Studienordnung des Staatsinstituts für die Ausbildung von Fachlehrern (FISO, Bayerische Staatskanzlei, 2005). Voraussetzung der Aufnahme ist der mittlere Schulabschluss und eine abgeschlossene Ausbildung im Fach Musik (bspw. Diplommusiklehrer\*in oder staatlich geprüfte\*r Kirchenmusiker\*in). Es handelt sich hierbei um ein Doppelfachstudium im Fächerverbund mit Kommunikationstechnik. Die volle Unterrichtszeit beträgt im Anschluss an die Ausbildung 34 Wochenstunden, wobei die Stundenverteilung zwischen Musik und WiK (Wirtschaft und Kommunikation) je nach Schuleinsatz und Stundenplangegebenheiten variiert. Charakteristikum des Fachlehrkraftstatus ist die beschränkte Unterrichtsbefähigung auf die während der Ausbildung gewählte Fächerkombination. Aufgrund der Aufnahmekriterien findet am Staatsinstitut keine fachpraktische Ausbildung für Musik statt, sondern ausschließlich eine pädagogisch-

didaktische (Staatsinstitut, o. D.). Der an die Fachausbildung anschließende Vorbereitungsdienst ist geregelt durch die Zulassungs-, Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Fachlehrer (ZAPO-F II, Bayerische Staatskanzlei, 1996). Für die Zeit des Vorbereitungsdienstes werden die angehenden Fachlehrkräfte Schulen zugeteilt. Im ersten Jahr halten sie derzeit zehn, im zweiten Jahr 16 Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterricht. Einmal pro Woche findet eine Seminarsitzung statt, im Rahmen derer unter Anleitung der Seminarleiter\*in die theoretische Begleitung dieser zweiten Ausbildungsphase erfolgt. Während der restlichen zur Verfügung stehenden Zeit hospitieren die Anwärter\*innen im Unterricht ihrer Betreuungslehrkräfte vor Ort oder führen zusätzlichen Unterricht durch. Fachlehrer\*innen für Musik verfügen in der Regel nach Abschluss ihrer zweiten Prüfung infolge ihrer beruflichen Vorbildung zwar über eine grundständige fachlich-künstlerische Ausbildung, Inhalte zur Musikdidaktik beschränken sich in der ersten Ausbildungsphase jedoch auf sechs Semesterwochenstunden (Schulpraktika inbegriffen). Themen der wissenschaftlichen Musikpädagogik sind nicht Bestandteil der Fachlehrer\*innenausbildung.

### **Studium Musik als reguläre Mittelschullehrkraft**

In Bayern stellen landesweit die Lehramtsprüfungsordnungen I und II (LPO I, Bayerische Staatskanzlei, 2008 & LPO II, Bayerische Staatskanzlei, 2004) sowie die Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen (ZALGM, Bayerische Staatskanzlei, 1992) die gesetzliche Grundlage für die Zulassung zum Lehrberuf dar. Die Studien- und Prüfungsordnungen der einzelnen Universitäten sowie zugehörige konkrete Modulpläne gelten ausschließlich standortbezogen. Das Studium des Lehramtes für Mittelschulen umfasst neben den Erziehungswissenschaften das Studium eines Unterrichtsfaches (Schwerpunkt Fachwissenschaft und im Fall von Musik und Kunst auch künstlerische Praxis) sowie das Studium der Didaktiken einer Fächergruppe. Da sich Letzteres schwerpunktmäßig mit der didaktischen Vermittlung der jeweiligen Fachinhalte befasst, werden die hierfür gewählten Fächer auch Didaktikfächer genannt (StMUK, o. D.e). Musik kann als Unterrichtsfach oder Didaktikfach gewählt werden. Während das Studium des Unterrichtsfaches Musik an eine Aufnahmeprüfung geknüpft ist, ist Musik als Didaktikfach zulassungsfrei. Dies hat zur Folge, dass sich zwar insgesamt mehr Student\*innen für dieses Fach entscheiden, jedoch auch Personen ohne musikpraktische und -theoretische Kenntnisse Musik als Didaktikfach belegen. In diesen Fällen beschränken sich die »Vorkenntnisse in Musik [...] überwiegend auf die Erfahrungen aus dem Musikunterricht der eigenen, in der Regel gymnasialen, Schullaufbahn. [...] Fachbezogene Fähigkeiten zur didaktischen Aufbereitung der Inhalte für die studierte Schulform, zum Beispiel Kenntnisse in Harmonie- und Satzlehre, im Umgang mit der eigenen Stimme oder im Spielen eines Instrumentes, sind oft nicht oder nur unzureichend ausgeprägt« (Unterreiner, 2020, S. 128). Während die im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelten Modulpläne für das Unterrichtsfach Musik nach wie vor einen Schwerpunkt auf musikprak-

tische Inhalte legen, stellen sie für das Didaktikfach Musik »einen Kompromiss aus der Vermittlung wesentlicher fachspezifischer Kenntnisse und methodisch-didaktischer Grundlagen zur Umsetzung in der Schule dar« (ebd., S. 129). Unterrichtspraktische Erfahrungen in der ersten Phase der Lehramtsausbildung werden in authentischen Situationen meist nur im Rahmen des fachdidaktischen Praktikums ermöglicht. Ein Praktikum in Musik ist allerdings laut LPO I nur für das Unterrichtsfach, nicht für das Didaktikfach Pflicht. Im Anschluss an das Studium folgt der zweijährige Vorbereitungsdienst, auch Seminarzeit oder Referendariat genannt. Im ersten Jahr halten die Lehramtsanwärter\*innen acht Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterricht in den studierten Fächern (Deutsch und Mathematik ausgenommen), nehmen an zwei Tagen pro Woche an der Seminarveranstaltung teil und führen weitere zehn Wochenstunden Praktikum bei der Betreuungslehrkraft durch. Im darauffolgenden Jahr werden die zukünftigen Lehrer\*innen in der Regel bereits als Klassenleiter\*innen eingesetzt, unterrichten 15 Wochenstunden in all ihren studierten Fächern eigenverantwortlich, führen weiterhin Hospitationen durch und besuchen erneut an zwei Tagen pro Woche das Mittelschulseminar. Auch hier ist die Anzahl der Musikstunden abhängig von den Gegebenheiten vor Ort. Am Ende des Referendariats steht das zweite Staatsexamen, mit dessen Bestehen die endgültige berufliche Qualifikation für das Lehramt an Mittelschulen einhergeht (StMuK, o. D.f). Ein wesentlicher Unterschied zur Seminarzeit an Realschulen und Gymnasien besteht darin, dass es im Mittelschulseminar keine fachspezifischen Seminarleiter\*innen gibt. Nicht selten tritt für das Fach Musik der Fall ein, dass sowohl Betreuungslehrkraft als auch Seminarleiter\*in Musik weder studiert noch selbst unterrichtet haben. Da es für die Unterrichtsreflexion in dieser Ausbildungsphase keine offiziellen fachspezifischen Standards gibt (vgl. Kertz-Welzel, 2016a, S. 499) bilden Erfahrungswerte der Seminarleiter\*innen, schulpädagogische Grundlagenwerke (bspw. Meyer, 2004) oder alltagsdidaktische, aus der Praxis ehemaliger Musiklehrer\*innen heraus entwickelte Materialien (bspw. Autorenteam Seminarleiter Oberbayern, 2019) die Grundlage für die Besprechung und Bewertung von Unterricht.<sup>20</sup> Was »guten Musikunterricht« ausmacht, resultiert eher aus den Erwartungshaltungen der jeweiligen Seminarleiter\*innen als aus objektiven Kriterienkatalogen (Kertz-Welzel, 2016a, S. 501). Es fehlt daher aus fachwissenschaftlicher Sicht an einem durchgängigen, professionellen Kompetenzaufbau bis hin zum Einsatz als eigenverantwortliche Musiklehrkraft.

### **Fachfremder Musikunterricht und Lehrer\*innenfortbildung**

Lehrkräfte, die Musik unterrichten, ohne im Rahmen der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung dafür qualifiziert worden zu sein, werden im Alltagssprachgebrauch als »fachfremd« bezeichnet. Da die Ausbildung für das Lehramt an Mittelschulen eine

<sup>20</sup> Angaben mehrerer oberbayerischer Seminarleiter\*innen auf schriftlich bzw. mündliche Anfrage. Weitere Informationen hierzu können bei Interesse über die Autorin bezogen werden.

schulart- und keine fachbezogene Qualifikation darstellt, wird davon ausgegangen, dass jede reguläre Mittelschullehrkraft nach Abschluss des Zweiten Staatsexamens dazu imstande ist, jedes Fach (mit Ausnahme von Religions- und Schwimmunterricht) zu unterrichten, demnach auch Musik. Grundsätzlich können reguläre Mittelschullehrer\*innen im Stundenplan für alle Fächer eingeteilt werden, unabhängig ihrer Fächerwahl im Studium (Unterreiner, 2021, Kapitel 3.1). Dabei wird davon ausgegangen, »dass sich die Lehrkräfte in den nicht-studierten Fächern im Rahmen der 2. und 3. Phase der Lehrer\*innenbildung selbstständig nachqualifizieren« (ebd.). Grundsätzlich wird die Fortbildungsverpflichtung im Bayerischen Lehrerbildungsgesetz geregelt (Bayerische Staatskanzlei, 1995, Art. 20 Abs. 2) und »gilt als erfüllt, wenn Fortbildung im Zeitumfang von zwölf Fortbildungstagen à fünf Stunden innerhalb von vier Jahren nachgewiesen ist« (StMUK, o. D.g). Dabei können Fortbildungen über die zentrale Onlineplattform FIBS (Fortbildung in bayerischen Schulen, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung [ALP], o. D.) auf vier unterschiedlichen staatlichen Ebenen belegt und anschließend angerechnet werden: Der schulinternen Ebene (SchilF), der lokalen (Schulamt), der regionalen (Regierungsbezirk) und der zentralen Ebene (Akademie Dillingen). Auch ein Besuch von zugelassenen Veranstaltungen externen Veranstalter, wie beispielsweise Universitäten, ist möglich (ebd.). Im Regelfall gibt es für die Auswahl der Kurse keine thematischen Vorgaben, die Teilnahme muss allerdings von der zuständigen Schulleitung genehmigt werden. Für Kernfächer, insbesondere Englischunterricht, werden teilweise von Regierungs-, Schulamts- oder Schulleitungsseite Qualifikationsfortbildungen vorgeschrieben, sofern die Fächer nicht studiert worden sind, trotzdem aber unterrichtet werden. Für das Fach Musik ist dies nicht der Fall. Ein Blick in das Online-Portal FIBS zeigt im aktuellen musikbezogenen Fortbildungsangebot insgesamt eine Schwerpunktsetzung auf Rhythmik, Trommeln und Klassenmusizieren sowie kompetenzorientierten Musikunterricht gemäß dem LehrplanPLUS. Kurse zu variantenreicher Musikpraxis, Musizieren in heterogenen Gruppen, Praxis der Populärmusik oder spezifische Angebote für fachfremde Musiklehrkräfte in der Mittelschule finden sich eher selten. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit es Personen ohne musikspezifische Vorkenntnisse im Rahmen sporadischer Seminar- und Fortbildungsangebote überhaupt möglich ist, ausreichende Kompetenzen für schüler\*innengerechte Musikpraxis an der Mittelschule zu erwerben. Zumal das fachspezifische Fortbildungsangebot ohne fachliches Grundlagenwissen nur schwer mit Blick auf die eigenen Bedürfnisse beurteilt werden kann. Da Lehrkräfte, die Musik in der ersten Ausbildungsphase als Fach belegt haben, zahlenmäßig unterrepräsentiert sind, stellt der Einsatz von fachfremden Lehrkräften an vielen bayerischen Mittelschulen den Regelfall dar.

## 2.1.4 Zusammenfassung und Fragestellung

Im zurückliegenden Kapitel wurde sich mit den institutionellen, organisatorischen, bildungspolitischen und pädagogischen Rahmenbedingungen von Musikunterricht an der bayerischen Mittelschule sowie mit den Besonderheiten von schulischem Musikunterricht im Allgemeinen befasst: Auf der einen Seite ist ein sich verändernder Anspruch an das Bildungssystem in Deutschland und die damit verbundene Professionalisierung von an Bildung beteiligten Personen nachzuvollziehen. Die Formulierung nationaler Standards für die Ausbildung an allgemeinbildenden Schulen sowie für die dort unterrichtenden Lehrkräfte resultiert als logische Konsequenz aus der bildungspolitischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik. In Bayern kam es unter dem Leitbegriff der Kompetenzorientierung zu einer Überarbeitung und Aktualisierung der schulischen Lehrpläne, die seit dem Schuljahr 2013/14 sukzessive und in Kombination mit darauf abgestimmten Fortbildungsangeboten eingeführt werden. Für das Fach Musik an der Mittelschule wird die praxisorientierte Erarbeitung von Lehrplaninhalten in unterschiedlichen musikpraktischen Arbeitsweisen explizit festgehalten und im Kontext fachspezifischer Kompetenzen konkretisiert. Dies bedeutet, dass eine Öffnung von Unterricht, die Dezentralisierung von Lernprozessen und eine individualisierte Unterrichtspraxis angesichts einer immer heterogener werdenden Schüler\*innenklientel auch für das Fach Musik und alle damit verbundenen fachspezifischen Arbeitsformen zur Unterrichtsnorm werden soll. Auf der anderen Seite sehen sich Musiklehrende an der Mittelschule bei der Umsetzung dieser Vorgaben mit anspruchsvollen systembedingten Problemfeldern konfrontiert: Die bayerische Mittelschule hat aufgrund ihrer Stellung im Schulsystem, der daraus resultierenden besonderen Aufgaben für Inklusion und Integration sowie anhaltender Negativschlagzeilen ein gesellschaftliches Imageproblem. Schüler\*innen, die aufgrund zu schlechter Leistungen in der Grundschule ausschließlich zum Besuch der Mittelschule zugelassen sind, gelten als ›Schulversager‹ und starten entsprechend in die Schullaufbahn der Sekundarstufe. Da es ab der 6. Klasse beständig die Möglichkeit zum Wechsel auf Realschule, Wirtschaftsschule oder Mittleren-Reife-Zug der Mittelschule gibt, findet bis zur 8. Klasse eine fortschreitende schulische Segregation statt. In der Lehrer\*innenbildung für das Fach Musik fehlt es mit Blick auf eine schulartspezifische Qualifikation angehender Lehrpersonen an einem durchgängigen Qualitätsmanagement. Zum einen findet die Ausbildung von Musiklehrkräften im Rahmen der vier verschiedenen Qualifikationsmöglichkeiten (Ausbildung zur Fachlehrkraft Musik, Studium des Unterrichtsfaches Musik, Studium des Didaktikfaches Musik, fachbezogene Lehrer\*innenfortbildung) mit deutlich unterschiedlichen Schwerpunkten statt, zum anderen sind die erste, zweite und dritte Ausbildungsphase trotz gegenteiliger Bemühungen nach wie vor zu wenig miteinander vernetzt. Musikunterricht an bayerischen Mittelschulen wird aufgrund des herrschenden Fachkräftemangels zudem oftmals fachfremd unterrichtet. In Anbetracht der fachspezifischen Herausforderungen von Musikunterricht scheint dies jedoch fragwürdig und trägt zu

einer Minderung des Stellenwertes von Musik im Fächerkanon sowie zu erheblichen Lücken im fachspezifischen Kompetenzaufbau der Schüler\*innen bei. Neben Faktoren wie Heterogenität, veränderten Ansprüchen an Bildungsgerechtigkeit, nationalen Bildungsstandards, neuen Lehrplänen und systembedingten emotional-volitionalen Aspekten wirken sich somit auch die Folgeerscheinungen des Ausbildungs- und Qualifikationssystems von Musiklehrkräften zum Teil negativ auf die Unterrichtsrealität im Fach Musik aus.

Zugleich existiert bezüglich des Musikunterrichts an bayerischen Mittelschulen ein erkennbares Forschungsdesiderat. Es stellt sich daher vor dem Hintergrund der hier skizzierten Einflussvariablen vordergründig die Frage nach der Unterrichtssituation im Fach Musik sowie nach den aus ihr resultierenden Herausforderungen für die Lehrkräfte als Schlüsselpersonen von schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Die evidenzbasierte Bestimmung dieser Ausgangslage als Voraussetzung aller weiterführenden Überlegungen ist daher Inhalt des ersten empirischen Teils dieser Forschungsarbeit (Kap. 3.2): Mit welchen Herausforderungen sehen sich Musiklehrkräfte an bayerischen Mittelschulen im Unterrichtsalltag konfrontiert? In einem zweiten Schritt werden ausgehend vom identischen Datenmaterial unterrichtliche Bewältigungsstrategien evaluiert, die in Auseinandersetzung mit den täglichen Herausforderungen zum Einsatz kommen (Kap. 4.3.1). Die hier leitende Fragestellung lautet: Auf welche Art und Weise bewältigen die Lehrkräfte die unterrichtlichen Herausforderungen im Fach Musik? Im Gesamten zielt die Arbeit auf eine Analyse dieser Bewältigungsstrategien als mögliche Auslöser unterrichtlicher Herausforderungssituationen. Um diese beiden Kategorien – Bewältigungsverhalten und Herausforderung – theoriebasiert entsprechend miteinander in Beziehung setzen zu können, wird auf das Konzept der Anerkennung zurückgegriffen (Kap. 4.3.2 und 4.3.3): ›Als wen‹ oder auch ›wie‹ erkennen die Lehrkräfte ihre Schüler\*innen im Zuge der von ihnen beschriebenen Bewältigungsmaßnahmen an, welche Zu- und Festschreibungen sind in diesem Zusammenhang im Verlauf der Interviews erkennbar? Welche Rückschlüsse lassen sich hieraus auf mögliche Anerkennungsmechanismen in der konkreten Unterrichtssituation ziehen?

## 2.2 Bewältigung im Lehrberuf

Im Kontext der Interviews sprechen sich die befragten Lehrkräfte auffallend positiv gegenüber dem Fach Musik und dessen Bedeutung für Schüler\*innen und Schulumfeld aus. Dennoch äußern sie sich auf der anderen Seite auch vermehrt zu dessen besonderem Anforderungs- bzw. Anstrengungscharakter. Um mögliche Ursachen dieser Diskrepanz zwischen positiver Einstellung zum Fach und negativ empfundener Realisation zu klären, werden die unterrichtlichen Bewältigungsstrategien der Lehrkräfte genauer untersucht. Zugrunde liegt der Gedankengang, dass sich aus dem Modus der Bewältigung fachbezogener Herausforderungen eventuell Rückschlüsse auf das beschriebene Missverhältnis zwischen Unterrichtsideal und Unterrichtsrealität ziehen lassen. Hin-

tergrund ist aus Perspektive der Lehrerbelastungsforschung die empirisch bestätigte Tatsache, dass sich die Art und Weise des Bewältigungshandelns wesentlich auf Arbeitszufriedenheit und Belastungsempfinden auswirkt (vgl. bspw. Bieri, 2002; Kramis-Aebischer, 1995). Berufliche Bewältigung im Lehrberuf stellt ein ausführlich beforschtes Bezugsfeld dar, das aus zweierlei Hinsicht Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteresses ist: Zum einen geht es im Kontext von Lehr\*innenbelastung und -beanspruchung um das Thema Gesundheit am Arbeitsplatz, zum anderen um das Erreichen und Bewahren von Unterrichtsqualität. Mittlerweile existiert eine Vielzahl an Studien, Modellen, Theorien und Konzepten, die teilweise erheblich differierende Schwerpunkte vorweisen und mitunter auch zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Gleichzeitig gibt es wenig zusammenfassende Überblicksarbeiten, die eine Systematisierung versuchen, es herrscht im Allgemeinen eher ein »unsystematisches nebeneinander Herforschen« (Stiller, 2015, S. 141). Stiller führt dieses Interesse vor allem auf die große Anzahl der im System Schule betroffenen Personen zurück (ebd., S. 140). Aus diesem Grund kann und soll es nicht Ziel dieses Kapitels sein, die Forschungslandschaft zur Lehrerbelastungs- und -bewältigungsforschung in ihrer Gesamtheit wiederzugeben bzw. zu diskutieren. Vielmehr wird ein reduzierter Überblick über die Genese des Forschungsfeldes und die zentralen Begrifflichkeiten gegeben, die im Kontext der Arbeit Relevanz besitzen. Das vorliegende Forschungsvorhaben ist insgesamt auf einer Metaebene anzusiedeln, da es berufliche Bewältigung aus anerkennungstheoretischer Perspektive zu begreifen und dadurch mögliche Kausalzusammenhänge bezüglich der Auswirkungen angewandter Bewältigungsstrategien abzuleiten versucht (vgl. Kap. 4).

### 2.2.1 Entwicklung des Forschungsfeldes

Bezugnehmend auf Barth (1992), die sich in ihrer Studie zur Burnout-Problematik bei Grund- und Hauptschullehrer\*innen intensiver mit der Thematik auseinandersetzt, kann der Begriff ›Lehrerkrankheiten‹ bis ins Jahr 1911 im deutschsprachigen Raum zurückverfolgt werden. Eine erstmalige Nennung des Wortes Burnout in der psychologischen Fachliteratur findet sich 1974 bei Freudenberger im *Journal of Social Issues* (30/1) (Barth, 1992, S. 13). Bereits Ende der 1950er-Jahre gab es in Deutschland Arbeitszeitstudien zu Lehrkräften, überwiegend jedoch aus arbeitswissenschaftlicher Sicht (Krause, Dorsemagen & Alexander, 2011, S. 790). Untersuchungen zu Classroom-Management und Stressbewältigungstrainings im Rahmen psychologischer Verhaltensforschung erfolgten im englischsprachigen Raum seit Mitte der 1980er-Jahre, vergleichbare Modelle aus dem deutschen Raum finden sich in einer Zusammenschau bei Lehr (2011b) jedoch erst ab Ende der 1990er-Jahre (ebd., S. 782). Das vor allem seit den 1970er-Jahren steigende Interesse an Arbeitsbelastungsforschung im Allgemeinen begründet Barth nicht mit einem plötzlichen Erscheinen der diesbezüglichen Problematik am Arbeitsplatz, sondern mit einem deutlichen Anstieg der davon betroffenen Personenzahl aufgrund veränderter Lebensbedingungen und der damit einhergehen-

den Beschleunigung von Alltag und Beruf (Barth, 1992, S. 14). Auf einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Relevanz und Forschungsinteresse lässt auch die offenkundige Zunahme von Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum in den 1990er-Jahren schließen, die mit der Veröffentlichung deutlich gestiegener Zahlen zur Frühpensionierungsrate im Lehrberuf korreliert (Lehr, 2011a, S. 757). Eine zunehmend theoriegestützte Burnout-Forschung mit Bezug zum Berufsfeld erfolgt in den 1980er-Jahren noch zögerlich, ab Mitte der 1990er-Jahre immer umfassender sowohl im englisch- als auch im deutschsprachigen Raum.<sup>21</sup> In den darauffolgenden Jahrzehnten kommt es zu einer auffallenden Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes, die vermehrt auch äußere Faktoren als Bedingungsvariablen beruflicher Belastung mitberücksichtigt und einen deutlichen Anstieg praxisorientierter Ratgeberliteratur nach sich zieht. Die Art und Weise, wie neue Herausforderungen beispielsweise von der Schulleitung transportiert und als gemeinsame Aufgabe im Kollegium angegangen werden, stellt eine bedeutsame Variable im Bewältigungsprozess des Individuums dar (Weiß, Muckenthaler, Heimlich, Kuchler, & Kiel, 2019, § 37ff.).

Eine Mehrzahl der Studien konzentriert sich jedoch nach wie vor auf die Burnout-Forschung sowie die Lehrer\*innenpersönlichkeit mit ihren entsprechenden Ressourcen (Krause et al., 2011, S. 789; Lehr, 2011a, S. 759). Obwohl Schulart und Fach als relevante Faktoren in der Belastungssituation der Lehrkräfte gelten (Krause, Dorsemag, & Baeriswyl, 2013, S. 64; Hofbauer, 2017, S. 19–20), sind schulform- oder fachspezifische Forschungsprojekte mit einem Schwerpunkt auf Haupt-/Mittelschule oder Musik vergleichsweise rar (vgl. Hofbauer, 2017, S. 20). Als gesicherte allgemeine Erkenntnisse zu diesen beiden Variablen gelten der bestehende Zusammenhang zwischen Schulart, Größe der Schule sowie Unterrichtsfach und gefühlter Belastungssituation der Lehrkräfte, wobei Gymnasial- und Gesamtschullehrkräfte stärker beansprucht sind als Grundschullehrer\*innen. Ebenso bestätigt hat sich die Existenz erheblicher Belastungsunterschiede auch zwischen Lehrkräften, die an derselben Schulart mit ähnlichem Arbeitsumfeld tätig sind (Krause et al., 2013, S. 64). Empirische Ergebnisse zum konkreten Schulformvergleich mit Teilnehmer\*innen aus Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium liefern beispielsweise Käser & Wasch (2009). Die Auswertung hinsichtlich beruflicher Belastung zeigt einen deutlichen Unterschied zugunsten der Grundschule bei ungefähr ähnlich empfundener Belastung an den weiterführenden Schularten. In einer bereits etwas älteren Studie von Sauer & Gamsjäger (1996) ergibt die Auswertung der Stichprobe unter österreichischen Hauptschullehrkräften einen hohen Burnoutwert für mehr als ein Viertel der Lehrer\*innen. Insbesondere soziale Unterstützungssysteme und aktiv-konstruktive Bewältigungsstrategien wirken sich hier positiv auf die Gesundheit aus (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 83). Anderson

21 Einen Forschungsstand zum Thema Burnout im Allgemeinen findet sich bereits bei Kleiber & Enzmann (1990): »Burnout. Eine internationale Bibliografie«. Als Beispiele für frühe Veröffentlichungen mit Schulbezug wären die deutschsprachigen Erscheinungen von Meyer (1991) »Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung« oder Schmitz & Leidl (1999) »Brennt wirklich aus, wer entflammt ist? [...]« zu nennen.



(2003) belegt anhand einer Längsschnittstudie die »psychosoziale Destabilisierung und damit Verringerung sozialpädagogischer Kompetenz bei den Hauptschullehrern in nur 15 Monaten« (ebd., S. 195) und konstatiert ein Praxistrauma als Erweiterung des Praxischocks für diese Lehrer\*innenberufsgruppe (ebd., S. 194). Sie führt dies überwiegend auf die Schüler\*innenklientel zurück, welche »häufig aus besonders problematischen Milieus stamm[t] und zu Schulunlust sowie extremen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten neig[t]« (ebd., S. 194). Eine neuere Veröffentlichung mit Fachbezug Musik führt die Bedingungsfaktoren der besonderen Belastungssituation im Schulfach Musik zusammen und untersucht die Auswirkungen ausgewählter intrapersonaler Ressourcen auf das Bewältigungsverhalten (Hofbauer, 2017). Sowohl Motivation als auch fachliche Expertise erwiesen sich als eindeutig positive Variablen im Umgang mit beruflichen Anforderungen (ebd., S. 258).

Die parallel stattfindende arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung untersucht Zusammenhänge zwischen Lehrerbelastung und Rahmenbedingungen des Berufsumfeldes. Relevant erscheinen hier neben personenbezogenen Ressourcen externe Bedingungsvariablen wie Klassengröße, räumliche Ausstattung oder Stundenplan. Krause et al. (2011) bemängeln, dass diese Faktoren im Gesamtgeschehen von Bewältigung noch zu wenig berücksichtigt werden und Forschungsdesigns meist eine Kombination aus personen- und arbeitsplatzbezogenen Komponenten vermissen lassen. Die Autor\*innen betonen, dass der Lehrberuf mehr aus arbeitswissenschaftlicher Sicht betrachtet werden müsse, und fordern Forschungsvorhaben, »die sowohl Situations- als auch Personenmerkmale angemessen in Längsschnitt- und Interventionsstudien berücksichtigen« (S. 807), zumal arbeitsplatzbezogene Komponenten oftmals Bedingungsfaktoren darstellen, die von der einzelnen Person nicht verändert werden können. Da aus dieser Perspektive bisher kaum konkrete Antworten auf Fragen der Praxis geliefert wurden, würden »Überforderungen und Erkrankungen von Lehrpersonen *in erster Linie* auf eine bestimmte Prädisposition bzw. ungeeignete Bewältigungsstile [...] [zurückgeführt]« (ebd.). Ein Vorteil der arbeits- und bedingungsbezogenen Forschung ist, dass viele Kriterien anhand objektiver Forschungsmethoden erfasst werden können: »Objektive Erfassungen sind unabhängig vom Urteil der arbeitenden Person, wobei meist technische Geräte herangezogen werden (z. B. Schallpegelmessgerät). Daneben gibt es *objektivierbare* Verfahren, welche gegebenenfalls unter Beteiligung der arbeitenden Personen Daten erheben, die unabhängig von den persönlichen Einstellungen sein sollen (z. B. detaillierte Angaben zur Arbeitszeit)« (Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2007, S. 66). Durch eine stärkere Berücksichtigung dieser Faktoren könnte dem Vorwurf einer zu subjektiv-orientierten und somit nicht mehr verallgemeinerungsfähigen Erkenntnisgewinnung im Bereich der Lehrerbelastungsforschung begegnet werden. Diesem Anliegen versucht die vorliegende Arbeit insofern zu begegnen, als externale Bedingungsvariablen, die von den Lehrkräften als Belastungsfaktoren identifiziert werden, gleichwertig in den ersten Teil der Auswertung miteinbezogen werden.

## 2.2.2 Begrifflichkeiten und Modelle

Berufliche Bewältigung, Belastungsregulation und der Begriff des Copings werden in der Literatur oftmals synonym verwendet und umfassen »sämtliche individuelle [...] Formen des Umgangs mit den beruflichen Anforderungen« (Lamy, 2015, S. 121) und Belastungen.<sup>22</sup> Coping bezieht sich insgesamt jedoch eher auf die Bewältigung von als krisen- oder stressreich empfundenen Belastungssituationen (Hofbauer, 2017, S. 93; Morgenroth, 2015, S. 100). Im Gegensatz zum Begriff der Anforderung, die eher positiv als Weiterentwicklungsmöglichkeit im Rahmen der Arbeitstätigkeit verstanden werden kann, hat Belastung einen negativen Beigeschmack und wirkt sich abträglich auf das Erreichen der beruflichen Aufgaben aus (Leitner, 1999, S. 61–62). Die Kombination beider Termini umfasst »die Gesamtheit aller äußeren Einflüsse auf die Lehrerin und den Lehrer [...], die sich durch die Arbeitsaufgaben und die Arbeitsbedingungen ergeben und in irgendeiner Weise das Empfinden, Denken und Handeln des Betroffenen beeinflussen« (Hennig, 2005, S. 42). Wie eine berufliche Situation wahrgenommen und eingeschätzt wird, hängt dabei von den jeweiligen Voraussetzungen der einzelnen Personen ab. Je nach verfügbaren Ressourcen kann dieselbe Ausgangssituation zu entgegengesetzten Bewertungen führen (Eckert, Ebert, & Sieland, 2013, S. 197): Was den einen als neue Herausforderung motiviert, schreckt den anderen als potenzielle Gefahrensituation ab. Alle Variablen, die das Individuum bei der erfolgreichen Erfüllung seiner beruflichen Aufgabe unterstützen, können dabei unter den Ressourcenbegriff subsumiert werden (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 27). Generell wird zwischen externen und internen Ressourcen unterschieden. In Relation zum Lehrberuf konkretisiert Hennig (2005):

Innere Ressourcen sind Handlungsvoraussetzungen der Person, wie Motive, Einstellungen, soziale Kompetenz, pädagogische Qualifikation, Berufserfahrung, emotionale Stabilität und körperliche Leistungsfähigkeit. Äußere Ressourcen finden sich in der Situation und ergeben sich letztendlich aus der individuellen und kollektiven Arbeitsorganisation. Als wichtige Faktoren sind hier soziale Unterstützung, individueller und kollektiver Handlungsspielraum, Transparenz von und Partizipation bei Entscheidungen und gemeinsame pädagogische Vorstellungen zu nennen (S. 43–44).

Eine stressreduzierende und gesundheitsschützende Wirkung wurde bisher insbesondere für folgende Ressourcenbereiche empirisch nachgewiesen: Externe soziale Ressourcen – insbesondere Unterstützersysteme –, eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, ausgeprägtes Kohärenzgefühl und Achtsamkeit (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 27). Insgesamt gilt die Relevanz personaler und sozialer Ressourcen für die Prob-

<sup>22</sup> Bei Lamy (2015) findet sich eine ausführlich recherchierte und übersichtlich zusammengefasste Darstellung des Forschungsstandes zur beruflichen Bewältigung.

lemlösung im beruflichen Alltag als empirisch gesichert. Erst wenige Erkenntnisse gibt es hingegen dazu, ob sich die Ressourcenbereiche zielgerichtet einrichten oder nachträglich verändern lassen. Resultate bisheriger Begleitstudien belegen, dass im Rahmen gezielter Schulungen eine Modifikation personenbezogener Variablen möglich ist (ebd., S. 31). An dieser Stelle setzten sogenannte Stressbewältigungstrainings (STBs) an:

Stress-Bewältigungs-Trainings stellen eine Teilgruppe von Interventionen zur Gesundheitsprävention dar [...] Sie haben das Ziel, eine Person dazu zu befähigen, die Intensität von Stressoren zu reduzieren, die Bewertung der stressauslösenden Situation zu verändern und/oder den Umgang mit der Belastung bzw. den Stressreaktionen zu verbessern (Lehr, Koch, & Hillert, 2013, S. 251).

Metaanalysen zum Erfolg solcher Trainings gibt es im Kontext der Verhaltensforschung bzw. -therapie bereits Mitte der 80er-Jahre im englischsprachigen Raum. Sharp und Forman untersuchten 1985 die Erfolge eines Trainings zum Classroom-Management und eines mit Entspannung kombinierten Stressimpfungstrainings mit positivem Ergebnis. Richardson und Rothstein legten 2008 eine Metaanalyse vor, die den Erfolg zielgerichteter, auf ein bis zwei Komponenten und zeitlich ca. vier Wochen reduzierter Trainings bestätigt. Grundsätzlich erwiesen sich »Entspannungstrainings [...] als wirksam, während durch multimodale und organisationale Trainings nur schwache Effekte erreichbar waren« (Lehr, 2011b, S. 782). In Bayern fand unter der Projektleitung von Prof. Kiel (LMU München), der Trägerschaft der Robert-Bosch-Stiftung und der Kooperation der Kliniken Roseneck in Prien (Andreas Hillert) sowie St. Augustinus in Neuss (Martin Köhne) die Durchführung des Projektes LeguPan (Lehrergesundheit: Prävention an Schulen) statt. Als Reaktion auf aktuelle empirische Befunde der Lehrbelastungsforschung zielte »das LeguPan-Projekt [...] auf die präventive Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit berufsspezifischen Belastungen« (LeguPan, o.D., o.S.). Eingesetzt wurden die zwei berufsspezifischen Trainingsprogramme AGIL und PAUER.<sup>23</sup> Die Evaluation des Projektes ergab, »dass sich über den gesamten Untersuchungszeitraum in der Gesamtgruppe die Depressivität, weitere Stresssymptome und ungünstige Bewältigungsstrategien verringern, während sich positives Erleben und funktionale Strategien steigern« (Lüdtke, 2019, S. 5). Insgesamt bestätigt die Auswertung von Stressbewältigungstrainings die Ressourcenabhängigkeit individueller Situationsbewertungen. Diese Bewertung beruflicher Anforderungssituationen kann

<sup>23</sup> AGIL (Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf) beinhaltet die Schulung gesundheitsfördernden Verhaltens im Schulalltag, PAUER (Sicher und erfolgreich im Lehrerberuf) Klassenführungstrainings zur Vorbeugung von Belastungssituationen. AGIL erschien als Konzept bereits 2012 im Schattauer Verlag (Hillert, Lehr, Koch, Bracht, Ueing & Sosnowsky-Waschek), PAUER wurde im Rahmen der LeguPan-Initiative entwickelt und bedeutet als ausgeschriebenes Akronym: P = Präsenz, A = Aktivierung, U = Unterrichtsfluss, E = Empathie, R = Regel. Es wird unter anderem in der Veröffentlichung von Geist (2013) »Lehrergesundheit kompakt« näher beschrieben. Eine Zusammenschau deutscher Trainingskonzepte, die in der Regel auf spezifische Kompetenz- oder Trainingsbereiche ausgelegt sind, findet sich bei Lehr (2011b, S. 784).

bereits als wesentlicher Schritt im Prozess des gesamten Bewältigungsverhaltens verstanden werden, da von ihr alle weiteren Entscheidungen und Maßnahmen abhängig sind, unter anderem die Auswahl der Bewältigungsstrategie (s. Abb. 3). Die zugehörigen Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozesse können dabei bewusst und auch unbewusst ablaufen bzw. auf unterschiedlichen Denk- und Handlungsebenen auch verschiedene Bewusstseitslevel gleichzeitig kombinieren (Döring-Seipel & Dauber, 2013, S. 42). Die im Modell dargestellten Beanspruchungsfolgen stehen in direkter Abhängigkeit zum Ergebnis der Situationsbewertung: »Fühlt sich die Person den situationalen Anforderungen gewachsen, wird sie eher positive Emotionen und Kognitionen (z. B. Freude, Kompetenzerleben) haben und diese auch im (Ausdrucks)Verhalten zeigen. Fällt der Vergleich der Belastungen und Bewältigungsmöglichkeiten negativ aus, dann wird dies bei dem Betroffenen zu einer Stressreaktion führen« (Hennig, 2005, S. 42).<sup>24</sup>

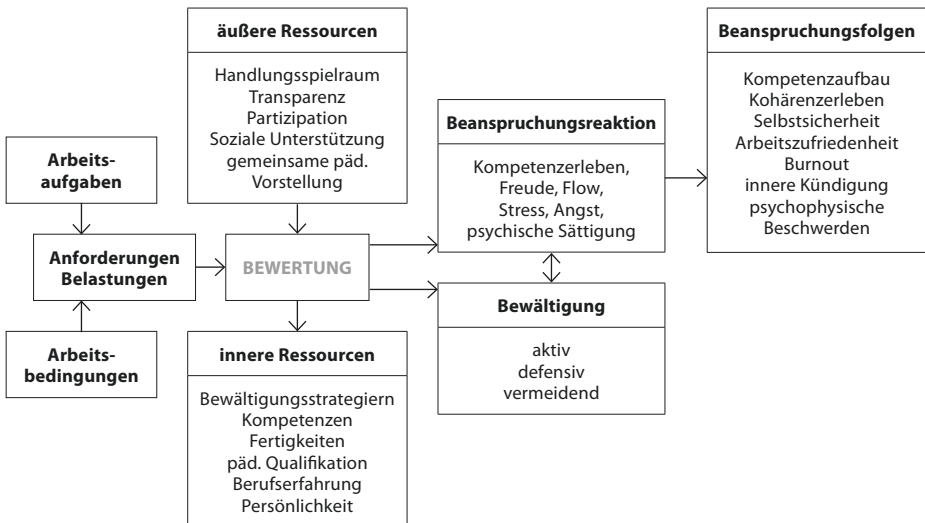


Abbildung 3: Belastungs-Beanspruchungsmodell, entnommen aus Hennig, 2005, S. 43

<sup>24</sup> Eine Zusammenschrift berufsspezifisch relevanter Belastungs-Ressourcen- bzw. Stressmodelle findet sich bei van Dick & Stegmann (2013) oder bei Geist (2013). Aufgeführt werden hier u.a. das Belastungs-Beanspruchungsmodell nach Rudow (1994), das objektive Belastungsfaktoren des Berufs in den Kontext subjektiver Handlungsvoraussetzungen setzt. Im transaktionalen Stressmodell nach Kyriacou & Sutcliffe (1978) durchlaufen potenzielle Stresssituationen drei Bewertungsphasen und führen bei fehlender Bewältigung zu chronischem Stress. Stress wird als Folge einer von der betroffenen Person als belastend bewerteten Transaktion mit seiner Umwelt definiert. Das Job-Characteristics-Model nach Hackman & Oldham (1980) stammt aus der allgemeinen Arbeitspsychologie. Es befasst sich mit den Folgen möglicher Veränderungen von Tätigkeitsprofilen auf die Arbeitszufriedenheit. Oesterreich & Volpert (1987) haben die allgemeinspsychologische Theorie der Handlungsregulation für die Analyse von Arbeitsbedingungen von Lehrkräften adaptiert. Ziel ist die objektive Erfassung derselben anhand von Beobachtung und Interview.

Bewältigungsstrategien fungieren im Gesamtablauf der Bewältigung als Regulationsmechanismen innerhalb einer Herausforderungs- oder Belastungssituation. Sie umfassen »automatische, unwillkürliche Reaktionen ebenso wie reflexive, absichtsvolle Bewältigungsversuche, die auf unterschiedlichen Ebenen (aktional, intrapsychisch, interpersonell) erkennbar werden und eine je spezifische Konfiguration bilden« (Filipp & Aymans, 2009, S. 54). Dabei erschließt sich oftmals erst aus dem Zusammenhang, ob ein bestimmtes Verhalten auch tatsächlich als Bewältigungshandlung einzustufen ist (Lamy, 2015, S. 123). Ausschlaggebend für die Kategorisierung ist letztlich nicht der Erfolg einer Bewältigungshandlung, sondern deren Zweck. Entsprechende Maßnahmen sind nicht als Handlungsergebnis zu verstehen, sondern als komplexer Prozess, der sich in Abhängigkeit von den sich verändernden situativen Variablen entfaltet. Je nach Situationsdynamik, vorhandenen Ressourcen und eingesetzter Strategie *kann* Bewältigung daher erfolgreich sein, *muss* es aber nicht, um als solche definiert zu werden (ebd., S. 121). Ist eine Person imstande, Herausforderungssituationen grundsätzlich konstruktiv anzugehen und dabei zusätzlich einen Lernzuwachs hinsichtlich der Lösung zukünftiger Problemsituationen zu erzielen, spricht man von Resilienz (Eckert et al., 2013, S. 194).

Aus der oben gewählten Definition von Bewältigung ergibt sich, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen, Verhaltensweisen und Reaktionsmuster als Bewältigungsstrategie klassifiziert werden können. In der Literatur finden sich diesbezüglich einige Wege, diese zu kategorisieren und somit systematisch zu erfassen. Im Text bereits genannt wurden die von Filipp und Aymans (2009) vorgeschlagene Grobeinteilung in unbewusst/bewusst herangezogene Strategien und eine Einordnung hinsichtlich der Umsetzungsebene (aktional, intrapsychisch, interpersonell). Eckert et al. (2013) führen zudem eine Kategorisierung in unwirksame bzw. nebenwirkungsreiche oder wirksame Strategien auf (ebd., S. 200). Im Kontext der vorliegenden Arbeit weiter von Bedeutung ist eine Unterscheidung in konstruktiv-aktive, passiv-defensive und vermeidende Strategien (Hennig, 2005, S. 43) sowie die Einteilung nach Lazarus (1999) in problemzentrierte Strategien zur Lösung des situativen Problems (Assimilation) und emotionsbezogene Strategien zur Regulation der individuellen negativen Gefühle (Akkommodation)<sup>25</sup>. Eine reine Regulierung auf Gefühlsebene, ohne das Problem an sich zu lösen, bezeichnet Lazarus als dysfunktional (Eckert et al., 2013, S. 200). Diese Ansicht wurde jedoch relativiert: »Das einseitige Regulieren von Emotionen [kann] dann gewinnbringend sein [...], wenn das Problem nicht lösbar ist« (ebd.).

<sup>25</sup> Die Begriffe der Assimilation und Akkommodation im Kontext von Bewältigung gehen zurück auf Brandstädter und Greve (1994). Im Falle problemorientierten, assimilativen Handelns strebt die Person durch ihr Verhalten eine Veränderung des Ist-Zustandes an: »Die Person will also die Aufgabe angehen, indem sie sich dem unveränderten Soll-Zustand zu nähern versucht. Die zweite Form ist emotionsorientiert, akkommodativ, das heißt, die eigene Person und die persönliche Sicht auf die Anforderung sollen verändert werden. Es sind dementsprechend die Vorstellungen in Bezug auf die Soll-Komponente, die verändert werden« (Lamy, 2015, S. 124).

Dies bedeutet für die Datenauswertung im Kontext des vorliegenden Forschungsprojektes, dass ausgehend von den eben genannten Klassifizierungsmodellen die evaluierten Bewältigungsstrategien hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Ausrichtung (Welche Situationsvariable versucht die Lehrkraft zu verändern bzw. zu modellieren?) erfasst, sowie die Intentionalität deren Anwendung (unwillkürlich – absichtsvoll, assimilativ – akkommodativ, konstruktiv – vermeidend) näher bestimmt werden kann (s. Kap. 4.3.1). In Anlehnung an Lamy (2015) wird dabei »die Wahrnehmung jeglicher beruflicher Anforderungen als Auslöser für Bewältigungshandeln betrachtet« (ebd., S. 121) und im Umkehrschluss jede Maßnahme, die in Reaktion auf eine Anforderungssituation erfolgt, als Bewältigungsstrategie eingestuft.

### 2.2.3 Belastung und Bewältigung von (Musik-)Lehrkräften

Bereits in den 1970er-Jahren entwerfen Kyriacou & Sutcliff (1978) ein »Model of Teacher Stress«, in dem sie die berufsbedingten Stressfaktoren von Lehrkräften bündeln. Gleichzeitig belegen sie in ersten Studien den Lehrberuf als einen »very stressful« oder gar »extreme stressful« Job (ebd., 1979, S. 228). Heutzutage bestätigt eine nach wie vor hohe Anzahl an diagnostizierten psychischen und psychosomatischen Erkrankungen bei Lehrkräften eine hohe berufliche Belastung, die in nicht wenigen Fällen zur Frühpensionierung führt (Hennig, 2005, S. 44). Es liegt die Vermutung nahe, dass Lehrkräfte am Arbeitsplatz besonderen Beanspruchungsbedingungen ausgesetzt sind, die sich oftmals negativ auf Gesundheitszustand und Unterrichtsqualität auswirken. Aber warum ist dem so? Bereits »nach Sigmund Freud [haben Lehrkräfte] einen ›unmöglichen Beruf‹, weil sie sich ihres ungenügenden Erfolges sicher sein können. Selbst bei überdurchschnittlichen fachlichen und didaktischen Kompetenzen können überfachliche Personen- und/oder Kontextmerkmale wie fehlende Frustrationstoleranz oder ein destruktives Klima im Kollegenkreis den beruflichen Erfolg entscheidend behindern« (Eckert et al., 2013, S. 193). Dies bedeutet, dass das erfolgreiche Lösen einer beruflichen Aufgabe oftmals nicht nur von der individuellen Expertise, sondern auch von zahlreichen anderen, teilweise nicht zu beeinflussenden Variablen abhängt und somit die Gefahr eines unverschuldeten Scheiterns sowie erzwungener Hilflosigkeit mit sich bringt. Dazu kommt, dass sich Lehrkräfte nach der Conservation of Resources-Theorie (COR nach Hobfoll, 1989) aufgrund des beruflichen Aufgabenprofils oftmals in einer Ressourcenverlustspirale befinden: »Die Theorie der Ressourcenerhaltung baut auf dem Grundsatz auf, dass Individuen danach streben, solche Dinge zu erhalten, zu vermehren und zu schützen, die sie wertschätzen« (Buchwald & Hobfoll, 2013, S. 128), um den »subjektiv wahrgenommene[n] sowie [...] den tatsächliche[n], objektive[n] Verlust von Ressourcen« (ebd., S. 76) ausgleichen zu können. Dies ist für Lehrkräfte im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit oftmals nicht ausreichend möglich. Sie sind auf der einen Seite vermehrt stressreichen Situationen ausgesetzt, können auf der anderen Seite in ihrer praktischen Arbeit jedoch kaum Ressourcengewinne erzielen, da sie kaum

Fremdverstärkung erfahren (vgl. Eckert et al., 2013, S. 201). Lehrkräfte sehen sich weiter mit zahlreichen unterschiedlichen Stressfaktoren auf unterschiedlichen Belastungsebenen konfrontiert. Eckert et al. (2013) listen folgende Faktoren, die die Beanspruchung von Lehrkräften im beruflichen Alltag erhöhen (können):

- Erzwungene Zusammenarbeit
- Asymmetrisches Verhältnis zwischen den Schüler\*innen und Lehrkräften
- Hohe Anforderungen und Verantwortung bei eingeschränkter Erfolgskontrolle
- Geringe Situationskontrolle und Planbarkeit – laufende Diskrepanz zwischen Planung und Wirklichkeit
- Unklare Ergebniskontrolle
- Diskrepanz zwischen Selbstanspruch und Wirklichkeit
- Kontrollverlust aushalten
- Fehlende Fremdverstärkung
- Extreme Aufgabenbreite
- Nie fertig sein
- Hohe Entscheidungsdichte bei unzureichender Information
- Laufend neue Zusatzaufgaben durch den Dienstherrn (ebd., S. 200–201).

Auch das etablierte Pflichtstundenmodell wird in diesem Zusammenhang äußerst kritisch betrachtet, da es mit Blick auf die »extreme Ausweitung außerunterrichtlicher Berufsaufgaben« (ebd., S. 203) als überholt gilt. Mehrfach empirisch bestätigt sind der Einfluss weiterer externer Variablen wie Lärmbelastung (vgl. bspw. Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler, 2003) Arbeitszeit oder Arbeitspensum (vgl. bspw. Nido, Ackermann, Ulich, Trachsler & Brügggen, 2008; Sust & Lazarus, 1997). Auffallend häufig wird der Umgang mit als schwierig empfundenen Schüler\*innen als zentraler Stressor benannt. Gleichzeitig werden Schüler\*innen jedoch auch als wesentliche Auslöser von Positiverfahrungen im Unterrichtsalltag wahrgenommen. Problematisch ist in vielen Fällen jedoch nicht ein einzelner Belastungsfaktor, sondern deren oftmals situativ bedingte Parallelität (Hennig, 2005, S. 46–47). Lehrkräfte sind auf unterschiedlichen Ebenen des komplexen Systems Schule Belastungsfaktoren ausgesetzt (Tab. 1):

Arbeitsaufgaben/ schulorganisatorische Bedingungen	Schulhygienische Bedingungen	Soziale Bedingungen	Gesellschaftlich- kulturelle Bedingungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsaufgaben</li> <li>• Arbeitszeit, Pausen</li> <li>• Unterrichtsfach</li> <li>• Lehrplan</li> <li>• Klassenfrequenz</li> <li>• Klassenrekrutierung</li> <li>• Stunden-/Raumplan</li> <li>• Schultyp/-größe</li> <li>• Lehrer*innenfunktionen</li> <li>• Unterrichtsmethode</li> <li>• Lehr-/Lernmittel</li> <li>• Prüfungen</li> <li>• Weiterbildung</li> <li>• Physische Belastung</li> <li>• Sprechbelastung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lärm</li> <li>• Mikroklima</li> <li>• Luftbeschaffenheit</li> <li>• Beleuchtung</li> <li>• Klassenraum</li> <li>• Bildschirmarbeit</li> <li>• Unterrichtsfach- spezifische Faktoren</li> <li>• Pausen-/ Entspannungsraum</li> <li>• Schulgebäude</li> <li>• Schulausstattung</li> <li>• Sanitärräume</li> <li>• Schulstandort</li> <li>• Infektionsgefahr</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler*innen</li> <li>• Kolleg*innen</li> <li>• Schulleitung</li> <li>• Eltern/-beirat</li> <li>• Schulbehörden</li> <li>• Betriebe</li> <li>• Sozialarbeiter*innen/- pädagog*innen</li> <li>• Externe Fachkräfte</li> <li>• Schulsekretär*in</li> <li>• Hausmeister*in</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulkultur/-klima</li> <li>• Schulimage</li> <li>• Medien</li> <li>• Berufsstatus</li> <li>• Berufsbild</li> <li>• Gehalt</li> <li>• Schulreformen/ -innovationen</li> <li>• Gesellschaftliche Erwartungen</li> </ul>

Tabelle 1: Belastungskategorien und -faktoren in der Lehrer\*innenarbeit nach Rudow (1994, S. 60)

Die daraus resultierenden Ansprüche und Herausforderungen »lassen sich oft nicht zugleich erfüllen, so dass entweder die Anstrengungen über die eigenen Kräfte erhöht werden müssen oder fremde und eigene Erwartungen enttäuscht werden müssen« (Hennig, 2005, S. 47). Hofbauer (2017) ergänzt in einer Zusammenführung entsprechender Forschungsvorhaben folgende fachspezifischen Stressfaktoren für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen (Tab. 2):

#### Stress bei Musiklehrenden

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsorientierung</li> <li>• Hoher Lärmpegel</li> <li>• ‚Entlastungsfach‘</li> <li>• Disziplinprobleme</li> <li>• Rollenkonflikt (Musiker*in vs. Lehrer*in/Erzieher*in)</li> <li>• Individuelle Förderung</li> <li>• Rollenüberlastung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlendes Ausleben musikalischer Fähigkeiten</li> <li>• Rollenkonflikt zwischen der persönlichen und der professionellen Rolle</li> <li>• Die zeitliche Restriktion im Fach Musik</li> <li>• Eine ständige Legitimierung von Musikunterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desinteressierte, demotivierte und unkonzentrierte Schüler*innen</li> <li>• Gehäufte, vielseitige Lehransprüche</li> <li>• Unkooperative Verwaltung</li> <li>• Mangel an finanziellen Mitteln</li> <li>• Klassenfrequenz</li> </ul>
--	--	--

Tabelle 2: Ausgewählte Stressfaktoren von Musiklehrkräften nach Hofbauer (2017, S. 92)

Eine weitere geschlechtersensible Perspektive auf Belastungssituationen im Musikunterricht eröffnet Kertz-Welzel (2009). Ausgehend von Forschungsergebnissen, die grundsätzliche Unterschiede in der Erscheinungsform des Burnout-Syndroms bei Männern und Frauen belegen, beschreibt sie eine höhere Burnoutgefährdung von weiblichen Musiklehrenden gegenüber männlichen (ebd., S. 146–147):

The school environment, which is often [...] output-oriented, and focused on achievement, is sometimes not a good place for a female music educator's creativity, intuition, and search for personal growth (ebd., S. 144).



Als fachspezifische Burnout-Variablen beschreibt Kertz-Welzel in diesem Zusammenhang die systembedingte Diskrepanz zwischen Leistungsorientierung auf der einen und Musik als kreativem, emotionalem Prozess auf der anderen Seite sowie den Rollenkonflikt der Musiklehrerin zwischen Künstlerin und Pädagogin.<sup>26</sup>

Wie bereits beschrieben wurde, hängen Einfluss und Auswirkung der genannten Stressoren bzw. Beanspruchungsvariablen von der verfügbaren personalen, sozialen und organisatorischen Ressourcenstruktur sowie weiteren Persönlichkeitsmerkmalen ab. Ein Hang zu Akribie wirkt sich hier beispielsweise gleichsam verstärkend negativ aus (Eckert et al., 2013, S. 201). Perfektionismus hingegen kann auch adaptive Effekte haben (Braun, Weiß, & Kiel, 2020). Mit Blick auf die Anwendung von Bewältigungsstrategien stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte mit ihrem beruflichen Anforderungsprofil umgehen. Kyriacou (2001) evaluierte als wesentliche Strategien der Bewältigung:

- Probleme nicht überbewerten
- Konfrontationen vermeiden
- Nach der Arbeit entspannen
- Probleme aktiv anpacken
- Gefühle unter Kontrolle halten
- Besonderen Aufgaben mehr Zeit widmen
- Probleme und Gefühle mit anderen besprechen
- Ein gesundes Privatleben führen
- Vorausplanen und Prioritäten setzen
- Die eigenen Grenzen kennen (Hennig, 2005, S. 47).

Buchwald & Ringeisen (2007) bilden in ihrer Studie zum Umgang von Lehrkräften mit interkulturellen Konfliktsituationen die Kategorien »selbstbehauptendes, indirektes, vorsichtiges, antisoziales und aggressives Handeln sowie Teambildung [...] und instinktives Handeln, Vermeidung und die Suche nach Unterstützung« (ebd., S. 89). Erstere werden von den Testpersonen im Kontext der Studie als erfolgreiche, letztere als nutzlose Maßnahmen empfunden.

Als spezifisch fachbezogenes Copingverhalten von Musiklehrkräften beschreibt Hofbauer (2017) (Tab. 3):

<sup>26</sup> Insgesamt gibt es kaum Studien, die sich explizit mit dem Bewältigungsverhalten schulischer Musiklehrkräfte auseinandersetzen. Arbeiten, die im Kontext einer Beschäftigung mit Individual- bzw. Selbstkonzepten von Musiklehrenden auch deren Auswirkungen auf Unterrichtsqualität und Wohlbefinden näher betrachten, können hier allerdings ergänzende Daten zu personenbezogenen Ressourcen im Bewältigungsprozess liefern (vgl. hierzu die Studien von Bechtel, 2010; Hammel, 2011; Lenord 2010; Liermann, 2009 oder Niessen, 2006). Diese bestätigen einen positiven Zusammenhang zwischen gefestigtem Selbstkonzept und beruflicher Zufriedenheit/erfolgreicher Bewältigung unterrichtlicher Herausforderungen. Dem Vertrauen in die eigenen musikpraktischen Fähigkeiten kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu.

<b>Coping bei Musiklehrenden</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzierung der fachlichen Ansprüche</li> <li>• Vereinfachung der Inhalte</li> <li>• Ausgleich durch eigenes Musizieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtsinhalte an die Interessen der Schüler*innen anpassen</li> <li>• Beurteilung auf einer individuell-menschlichen Ebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortbildungen</li> <li>• Motivierte (bzw. motivierbare) interessierte und lernwillige Schüler*innen</li> </ul>

Tabelle 3: Ausgewählte Copingansätze von Musiklehrkräften nach Hofbauer (2017, S.104)

Die in Tabelle 3 gelisteten Gruppen motivierter, interessierter und lernwilliger Schüler\*innen können beispielsweise über die Einrichtung von freiwilligen schulischen Angeboten wie Musik-Arbeitsgruppen oder mithilfe entsprechend ausdifferenzierter sowie schüler\*innenorientierter Wahlpflichtbereiche geschaffen werden. Neben Studien, die sich gezielt mit der Evaluation angewandter Bewältigungsstrategien beschäftigen, existiert mittlerweile eine Vielzahl an Veröffentlichungen zum effektiven Umgang mit beruflichen Belastungen im Lehrberuf. Diese beschreiben in der Regel mit unterschiedlichen Schwerpunkten Möglichkeiten der Prävention sowie Intervention in den Bereichen Verhaltensmanagement (Stärkung interner Ressourcen z. B. im Rahmen der bereits erwähnten STBs) und Verhältnismanagement (Stärkung externer Ressourcen z. B. im Rahmen von Maßnahmen zur organisatorischen Arbeitsentlastung) (Hennig, 2005, S. 48).<sup>27</sup>

Der Schwerpunkt des vorliegenden Forschungsvorhabens liegt auf der Identifikation beruflicher Herausforderungen im Musikunterricht der Mittelschule (Kap. 3.2) sowie auf der Evaluation und Analyse der diesbezüglichen *unterrichtlichen* Bewältigungsstrategien von Musiklehrenden (Kap. 4.3). Darunter sind alle Maßnahmen zu verstehen, die sich entweder präventiv oder reaktiv auf konkret in der Situation des Musikunterrichts entstehende Anforderungssituationen beziehen. Strategien beispielsweise des persönlichen Ausgleichs außerhalb von Unterricht (Entspannungsmaßnahmen, Hobbies, Psychohygiene...) stehen nicht im Forschungsinteresse.

27 Ein erster Überblick hierzu ebenso nachzulesen bei Hennig (2005, S. 48ff.).



## 3 Auswertung I: Herausforderungen des Musikunterrichts

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Herausforderungen des Musikunterrichts an bayerischen Mittelschulen aus Perspektive der Lehrkräfte. Mithilfe von Interviews wurden entsprechend Daten erhoben und nach dem Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung als »spezielle Technik« (Mayring, 2015, S. 65–66) der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Es folgt eine Darstellung der Forschungsmethode und des Auswertungsverfahrens (3.1) sowie eine Interpretation der daraus hervorgegangenen Ergebnisse (3.2). Neben der Generierung neuer Erkenntnisse zum Musikunterricht an der Mittelschule erfüllte dieser Abschnitt eine weitere, wesentliche Funktion im laufenden Forschungsprozess: Die Resultate der Datenauswertung fungierten als empirisch gesicherte Ausgangsbasis des zweiten methodischen Zugangs in Kapitel 4.

### 3.1 Datenerhebung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

#### 3.1.1 Methodologie

Das vorliegende Forschungsvorhaben wurde mit Blick auf sein Erkenntnisinteresse in der qualitativen Sozialforschung verortet (vgl. Kap. 1). Die Auswahl der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) als einen der beiden methodischen Zugänge zum Datenmaterial bedarf bezüglich dieser Ortsbestimmung allerdings einer weiteren Klärung. Die Qualitative Inhaltsanalyse wird in der Literatur als Hybridansatz titulierte, der qualitative und quantitative Merkmale in sich vereint (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010). Mit diesem Charakteristikum einher geht ein gewisser Definitionsdruck »zum einen gegenüber dem Pendant der quantitativen Inhaltsanalyse, deren Protagonisten die qualitative Vorgehensweise bisweilen als ›Ergänzung‹ oder ›Vorstudie des Eigentlichen‹ (sprich: der quantifizierenden Auswertungsverfahren) zu verstehen scheinen, zum anderen gegenüber den ›rekonstruktiven‹ Verfahren innerhalb der qualitativen Sozialforschung, deren Protagonisten die Inhaltsanalyse als ›oberflächlich‹ kritisieren« (Koch, 2016, S. 27). Bei dieser Systematisierung als Hybridmethode tritt jedoch in den Hintergrund, dass ausgehend von einer rein induktiv erfolgenden Kategorienbildung auch im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse auf Quantifizierung verzichtet werden kann (Mayring, 2015, S. 17). Das Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung entspricht in etwa dem Schritt des offenen Kodierens innerhalb der Grounded Theory nach Strauss & Corbin (1996), einem eindeutig qualitativen Verfahren (Mayring, 2015, S. 86). Es ermöglicht sowohl eine Hypothesenbildung aus dem Material heraus (ebd., S. 87) als auch subjekt- und fallbezogenes Arbeiten. Eine systematische Verortung der

Qualitativen Inhaltsanalyse innerhalb der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Methoden ergibt sich aufgrund ihrer vielfältigen Einsatzmöglichkeiten erst aus der Fragestellung, zu deren Beantwortung sie herangezogen wird, aus dem Forschungsgegenstand sowie aus dem gewählten Vorgehen bei der Kategorienbildung. In diesem Sinne findet die Qualitative Inhaltsanalyse in der vorliegenden Forschungsarbeit unter Rückgriff auf das Prozessmodell zur induktiven Kategorienbildung als eindeutig qualitative Methode Anwendung. Induktiv meint, »dass das Textmaterial Ausgangspunkt ist und die Kategorien möglichst eng an den Textpassagen orientiert formuliert werden« (Mayring, 2008, S. 11). Angesichts des Desiderates zum Musikunterricht an der Mittelschule war ein methodischer Zugang notwendig, der sowohl eine regel- als auch eine materialgeleitete Hypothesenerstellung unter Berücksichtigung des gesamten Datenmaterials erlaubte. Regelgeleitet, um die »Nachvollziehbarmachung des Kategoriensystems« (Kühlmeier, Muckel & Breuer, 2020, § 48) zu gewährleisten und somit im Sinne der Reliabilität für das Heranziehen der gewonnenen Ergebnisse als Ausgangsbasis der zweiten Datenauswertung argumentieren zu können. Materialgeleitet, weil aufgrund fehlender empirischer Erkenntnisse ausschließlich basierend auf dem zur Verfügung stehenden Datenmaterial alltagsrelevante Aussagen zu den herrschenden Unterrichtsbedingungen getroffen werden konnten. Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode zur induktiven Systematisierung von Inhalten mit einem Schwerpunkt auf der zugehörigen Reliabilitätsprüfung dieser Systematisierung erfüllt beide Kriterien (ebd.). Da sie nicht darauf abzielt, »etwas über die kollektiven oder individuellen Bedingungsfaktoren des analysierten Inhalts« (Koch, 2016, S. 31) auszusagen, sondern sich auf die Systematisierung der expliziten Inhalte beschränkt, besteht jedoch ein grundsätzlicher Unterschied zu rekonstruktiven Vorgehensweisen (ebd., S. 31–32). Eine induktiv ausgerichtete Inhaltsanalyse lässt demnach die qualitative Analyse von Datenmaterial zu, ohne rekonstruktiv vorzugehen. Dies war ein weiterer Vorteil im Kontext des vorliegenden Forschungsvorhabens: Das Prozessmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse ermöglichte eine alltagsbezogene Kategorienbildung basierend auf dem gesamten Datenmaterial bei relativ »ressourcenschonender« (ebd., S. 30) Sichtung. Es erfolgte eine »deskriptive Bestandsaufnahme expliziter, von sozialen Akteuren über mündliche [...] Darstellung erzeugter Bedeutungsangebote und deren Architektur« (ebd.) zur Anforderungssituation des Unterrichtens von Musik an der bayerischen Mittelschule, ohne sich in interpretativen Details zu verlieren. Die Unterrichtsbedingungen werden anhand der subjektiven Sicht der ausgewählten Interviewpersonen nachvollzogen und so eine praxisnahe, evidenzbasierte Ausgangslage für den zweiten Zugang zum Datenmaterial bereitgestellt (Kap. 4). Um hierbei keine Interpretationsfehler zu »verschleppen«, ging mit der Abhängigkeit des zweiten vom ersten Forschungsschritt eine bestimmte Anspruchshaltung gegenüber der Gültigkeit des zusammenfassenden Kategoriensystems einher. Die Methodik der Qualitativen Inhaltsanalyse kommt hier in zweierlei Hinsicht entgegen: Zum einen zeichnet sich das Verfahren durch Kontextsensitivität aus, d.h., »sobald [...] Begriffe in unterschiedlichen Verwendungssi-

tuationen verschiedene Bedeutungen haben oder Mitbedeutetes, Mitgemeintes und Mitzuverstehendes auftritt« (Knapp, 2008, S. 28), wird dies im Sinne einer möglichst treffsicheren Kategorienbildung berücksichtigt. Im Gegensatz zu den Ausführungen bei Mayring (2015, S. 13) wird die Qualitative Inhaltsanalyse jedoch in Anlehnung an Koch (2016, S. 31) nicht als »schlussfolgernde Methode« (Mayring, 2015, S. 13) angewandt, die anhand der Datenanalyse auch Aussagen zu impliziten Gehalten der Kommunikation, beispielsweise zur Intention des ›Senders‹ von Informationen, ableitet. Diese wären erkenntnistheoretisch hinsichtlich des methodischen Vorgehens nicht haltbar und sind daher Gegenstand der zweiten Datenanalyse. Dennoch wurde der Abhängigkeit des Sinngehaltes einer Aussage von der sie umgebenden sozialen Situation Rechnung getragen, indem die Zuordnung von Aussagen zu Kategorien entsprechend reflektiert vorgenommen wurde (vgl. Knapp, 2008, S. 21–22). Zum anderen verhilft der systematische Kategorisierungsprozess durch die Schritte der Reduktion und Bündelung sowie der anschließenden Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial zu einer kontrollierten, materialgeleiteten Abstraktion themenrelevanter Inhalte (vgl. Mayring, 2015, S. 69ff.). Sie zeichnet sich in diesem Zusammenhang gegenüber rekonstruktiven Verfahren durch ein höheres Maß an Instrukionalität aus, das in diesem Fall Sicherheit bei der systematischen Datengenerierung verlieh (vgl. Kühlmeyer, Muckel & Breuer, 2020, § 25). Beide Faktoren zielen auf die wirklichkeitsnahe Analyse des Datenmaterials hinsichtlich dessen (eingeschränkt) expliziten Gehalts und helfen, einer interpretativen »Verzerrung« vorzubeugen (Mayring, 2015, S. 86). Dennoch bleibt die grundsätzliche Herausforderung qualitativer Forschung bestehen, dass »verschiedene[n] Rezipienten [...] derselbe Text unterschiedliche Informationen biete[...][t]« (Knapp, 2008, S. 22) und Erkenntnisse nicht anhand qualitativer Gütekriterien evaluiert werden können. Der Aussagegehalt einer Qualitativen Inhaltsanalyse »steht und fällt« mit ihren Kategorien und Operationalisierungen (Kuckartz, 2016, S. 29ff.). In diesem Bewusstsein wurde entsprechend sorgsam bei der Bildung der Kategorien vorgegangen, die in einem iterativen Prozess der beständigen Rücküberprüfung am Material verhältnismäßig lange prozessbegleitend (re-)formuliert wurden. Diesem methodischen Vorgehen widmet sich der zweite Teil des nachfolgenden Kapitels.

## 3.1.2 Methodisches Vorgehen

### 3.1.2.1 Datenerhebung

Das Potenzial von Interviews im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung im Allgemeinen (vgl. bspw. Lamnek, 1995; Friebertshäuser, 2003; Fuhs, 2007; Hopf, 2000 & 2007; Misoch, 2015) und der Musikpädagogik im Besonderen (vgl. Niessen, 2017b) liegt insbesondere in der Möglichkeit zum Nachvollzug subjektiver »Erlebnisse, Bedeutungszuweisungen und Erfahrungen [...] und zwar häufig in Facetten, die einer bloßen Beobachtung nicht zugänglich wären« (ebd., S. 106). Da diese von außen nicht unmittelbar erforscht werden können, kann im Zuge von Interviews subjektives Erleben und

Wahrnehmen in eine Erzählung überführt und dadurch dem Forschenden zugänglich gemacht werden (ebd.). So auch die Intention der vorliegenden Studie. Die Art und Weise dieser Überführung liegt im Erkenntnisinteresse begründet und wird durch die Auswahl der Interviewform sowie der damit einhergehenden Bestimmung von Erzählstimuli und Fragestellungen festgelegt. Im gegebenen Fall wurde – einer Klassifizierung von Interviewtechniken nach der Dimension ihrer Standardisierung folgend (vgl. Schmidt-Lauber, 2001, S. 173) – das Format des teilstandardisierten Leitfadenterviews ausgewählt. Ausschlaggebend war die in diesem Interviewformat gegebene Gleichwertigkeit von Themenbezug und Subjektorientierung. Im Zentrum der Interviews steht die durch die Zielsetzung der Arbeit definierte Problemstellung, die sich als roter Faden durch die Grundstruktur des Leitfadens zieht, ohne permanent im Vordergrund zu stehen: Herausforderungen des Musikunterrichts an der bayerischen Mittelschule aus Perspektive der interviewten Lehrkräfte. Durch die Teilstandardisierung war es auf der einen Seite möglich, Frageschema und Reihenfolge je nach Interviewverlauf im Sinne einer stärkeren Subjektorientierung zu modifizieren und auf der anderen Seite eine gewisse Stringenz bei der Durchführung mit Blick auf die Vergleichbarkeit der Interviews beizubehalten (Mayer, 2002, S. 44). Den Befragten wurde insgesamt die Bildung eigener themenbezogener »Relevanzsysteme« (Lamnek, 1995, S. 51) ermöglicht, da sie frei und losgelöst von Antwortkategorien sprechen und somit selbst Schwerpunkte setzen konnten. Dennoch konnten orientiert am Leitfaden themenspezifische Gesprächsimpulse, weiterführende oder vertiefende Fragen gestellt werden, wenn dies hinsichtlich der zentralen Fragestellung für notwendig erachtet wurde. Ziel dieses Vorgehens war, dass Lehrkräfte von sich aus die für sie relevanten Herausforderungsbereiche und Problemsituationen des täglichen Musikunterrichts benennen, ohne dass hierzu vorbestimmte Themenbereiche abgefragt werden. Dies erfolgte im Sinne einer »Suspendierung des [eigenen] theoretischen Vorwissens« (Flick, 1995b, S. 150) auch dadurch, dass keine vermeintlichen Problemkategorien vonseiten des Interviewenden in das Gespräch eingebracht wurden. Dem Leitfaden vorangestellt war ein kurzer statistischer Teil, wie er auch in problemzentrierten Interviews verwendet wird (vgl. Witzel, 2000). Dieser fungierte jedoch nicht als Grundlage einer späteren Typenbildung, sondern erfüllte vielmehr eine Art »Eisbrecherfunktion«. Anhand neutraler soziodemografischer Angaben sollte der Einstieg in die Interviewsituation erleichtert werden. Diese wird erfahrungsgemäß von einigen der Lehrkräfte als besondere Kommunikationssituation empfunden (vgl. Fuhs, 2007, S. 69), in der es sowohl um die Erfüllung vermeintlicher Erwartungshaltungen als auch um die Vermittlung eines bestimmten Selbstbildes geht (vgl. Helfferich, 2011, S. 58). Statistische Angaben zu Person und beruflicher Ausbildung eröffnen dahingehend aufgrund ihrer Eindeutigkeit wenig Deutungsspielraum und nehmen damit Druck aus der Gesprächssituation. Der statistische Teil diente zudem der thematischen Hinführung sowie der Erfassung möglicher auswertungsrelevanter Hintergrundinformationen, die jedoch für den Verlauf des Interviews keine weitere Bedeutung besaßen.

Der Leitfaden entstand entsprechend der Fragebogen-Konstruktion bei Skulschusch & Wiederstein (2008, S. 201ff.) unter Berücksichtigung zentraler Gütekriterien (Offenheit, Prozesshaftigkeit, Aspekte von Kommunikation, vgl. Misoch, 2015, S.66ff.; Reflexivität, vgl. Helfferich, 2011, S. 157) in einer Ausdifferenzierung der Grobstruktur hin zur Feinstruktur. In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass die Lehrkräfte das ihren Handlungen zugrunde liegende implizite und prozedurale Wissen nicht immer aus dem Stegreif explizieren können und daher bei diesem Transfer Unterstützung benötigen. In der Vorbereitung wurden daher Überlegungen dazu angestellt, anhand welcher Fragestellungen Lehrkräfte ohne die Vorgabe bereits erstellter Kategorien erstens aus verschiedenen Perspektiven auf Herausforderungssituationen des Musikunterrichts zu sprechen kommen und zweitens auch weniger gegenwärtige Herausforderungsbereiche identifizieren und zur Sprache bringen können. Letzteres betrifft vor allem Kategorien, die aufgrund ihrer Alltäglichkeit als gegebene Unterrichtsbedingung normalisiert wurden und daher weniger als fachspezifische Herausforderung präsent sind. Im nachfolgenden Schritt wurden Mantel und Fragekatalog als Bestandteile der Grobstruktur festgelegt. Der Mantel als allumfassendes Element enthält der Reihe nach die Begrüßung, einführende Worte zum Verlauf des nachfolgenden Interviews, die statistische Abfrage (handschriftlich), den Fragekatalog (Tonaufnahme) und abschließende Dankesworte. Nach Beendigung des offiziellen, aufgezeichneten Interviews wurde Zeit für einen weiterführenden Austausch eingeplant, der von nahezu allen Gesprächspartner\*innen in Anspruch genommen wurde. In diesem Kontext neu auftauchende themenrelevante Aspekte wurden ebenfalls handschriftlich festgehalten. Zu Beginn des Fragebogens steht eine Eröffnungsfrage sowie eine allgemeingehaltene Frage zu den Herausforderungen des Musikunterrichts, die in allen Interviews in ähnlicher Weise eingebracht wurden. Ebenso verhält es sich mit der Schlussfrage. Dazwischen steht ein Konglomerat an möglichen Fragethemen, die eine weitere Annäherung bzw. Vertiefung der Thematik je nach Gesprächsverlauf ermöglichen und auch als Verbalisierungshilfe herangezogen wurden. Diese optionalen Themen wurden in der Ausarbeitung der Feinstruktur unter Rückgriff auf die Vorüberlegungen konkretisiert. Insgesamt ergab sich folgende Interviewstruktur:

1. Begrüßung und einführende Worte (ohne Aufzeichnung)
2. Statistische Angaben zu Alter, Schuleinsatz, Studium, Fortbildungen und eigenen musikalischen Aktivitäten (handschriftliche Aufzeichnung)
3. Leitfadeninterview (Audio-Aufzeichnung):

Zwei festgelegte Fragen:

- Frage nach dem Potenzial des Faches Musik im Bereich Mittelschule
- Frage nach den Herausforderungen bei der Durchführung von Musikunterricht



## Optionale Fragethemen:

- Maßnahmen im Umgang mit den Herausforderungen
- Erfolg der Maßnahmen/Erwartungshaltung
- Fachspezifische/überfachliche/schulartspezifische Angaben
- Herausforderungen in der Musikpraxis
- Herausforderungen im Musikunterricht generell
- Ursachen von Herausforderungen und Problemen
- Favorisierte/weniger favorisierten Jahrgangsstufen
- Favorisierte/weniger favorisierte Themenbereiche
- Musikunterricht heute und vor einigen Jahren
- Wünschenswerte Unterstützungsmaßnahmen
- Wünschenswerte Fortbildungsangeboten

## Abschlussfrage:

- Frage nach den persönlichen Stärken als Musiklehrkraft

## 4. Abschluss und Dank

## 5. Möglichkeit zum informellen Austausch (handschriftliche Aufzeichnung)

Insgesamt wurden in sechs Schulamtsbezirken zehn an einer bayerischen Mittelschule das Fach Musik unterrichtende Lehrkräfte unterschiedlicher fachlicher Qualifikation interviewt. Einziges personenbezogenes Auswahlkriterium war ein bisher erfolgter Einsatz als Musiklehrkraft an dieser Schulform. Befragt wurden sowohl Lehrkräfte, die das Fach Musik studiert haben, als auch Lehrkräfte, die Musik fachfremd unterrichten (vgl. Kap. 2.1.3). Letztgenannte Gruppe schloss eine Person mit ein, die laut eigenen Angaben über keinerlei fachspezifische Kompetenz verfügt. Auch der Fall eines/r Verweigerers/ in von Musikunterricht trotz Ausbildung ist berücksichtigt. Bei der Zusammenstellung der zehn Interviewpersonen wurden zudem Merkmale der Orte der Einsatzschule (Größe der Schule, Stadt/Land) berücksichtigt. Es wurde darauf abgezielt, eine möglichst heterogene Stichprobe innerhalb der definierten Zielgruppe abzubilden. Dies sollte einerseits einen variantenreichen Einblick in die Unterrichtspraxis gewährleisten und andererseits im Falle identisch geäußerter Herausforderungsbereiche eventuell Rückschlüsse auf allgemeingültige Phänomene zulassen, auch wenn die Aussagenreichweite der nach qualitativen Kriterien ausgewählten Stichprobe grundsätzlich »keine Erkenntnis [zulässt], die über die Stichprobe selbst hinausreicht« (Koch, 2016, S. 32). Die Anzahl von zehn Interviews schien hinsichtlich des eben beschriebenen Anspruchs an Heterogenität innerhalb der Stichprobe bei gleichzeitiger Berücksichtigung einer noch zu bewältigenden Datenmenge angemessen. Kontaktaufnahme und Feldzugang gestalteten sich aufgrund des eigenen beruflichen Hintergrundes unproblematisch. Es konnte hier auf das im Rahmen der zurückliegenden Tätigkeiten entstandene Netzwerk zurückgegriffen werden. Die Interviews erfolgten mit einer Ausnahme in Face-

to-face-Situationen am Arbeits- oder Wohnort der betreffenden Personen und wurden als Audio-Datei aufgezeichnet. Aufgrund großer räumlicher Distanz fand eine Befragung telefonisch statt. Die Aufnahmen wurden vollständig in Standard-Orthografie transkribiert und mittels der Software MAXQDA archiviert. Da die Aussagen der Lehrkräfte sprachlich sowie inhaltlich gut verständlich sind und auch der Redefluss an sich kaum unterbrochen wurde – bzw. im Falle einer längeren Unterbrechung versprachlicht wurde («Hmmm, jetzt muss ich kurz nachdenken –») –, hat sich eine nur kurze Transkriptionslegende ergeben:

(lacht) für interviewbezogene, außersprachliche Äußerungen

- kurzes Zögern/Nachdenken
- längeres Zögern/Nachdenken
- ... am Satzende im Sinne eines gedanklichen Ausklingens
- › ‹ zur Kennzeichnung von im Lehrer\*innenzitat angeführten Fremdzitaten

Ausrufe- und Fragezeichen sowie Punkte spiegeln die Intensität bzw. Prosodie des Gesamtsatzes wider. Kommata wurden als grammatikalische Zeichen eingesetzt. Zahlen, die zur Beschreibung der Klassenstufe dienen, sind als Ziffern notiert.

### 3.1.2.2 Datenauswertung

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte gemäß der Systematik des Prozessmodells zur induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015). Die Bildung von Kategorien steht im Zentrum Qualitativer Inhaltsanalyse und stellt gewissermaßen das »Hauptinstrument« der Erkenntnisgewinnung dar (Stamann, Janssen, M., & Schreier, 2016, § 13). Sie wird in rein qualitativen Kontexten überwiegend induktiv bzw. deduktiv-induktiv vorgenommen, wobei deduktiv erstellte Kategorien in der Regel der Explikation des eigenen Vorwissens dienen (ebd., § 15). Von einem ursprünglich geplanten deduktiv-induktiv kombinierten Vorgehen wurde letztlich Abstand genommen, da das aufgrund der eigenen Lehrtätigkeit umfassende praxisnahe Vorwissen eventuell zu unbeabsichtigten Schwerpunktsetzungen in der Auswertung geführt hätte. Im Zuge der ausschließlich induktiven Kategorienbildung wurde das zugrunde liegende Datenmaterial zusammengefasst, systematisiert und im Laufe des Prozesses abstrahiert. Die Kategorien stellen dabei »verallgemeinernde Konzepte« dar (Kühlmeyer et al., 2020, § 2), die als Überbegriffe für zugeordnete Textinhalte fungieren. Das im Verlauf des Forschungsprozesses abgeleitete statische Kategoriensystem ist linear-hierarchisch aufgebaut, indem es Kategorien in einem weiteren Abstraktionsschritt Hauptkategorien zuordnet (vgl. Stamann et al., 2016, § 14).<sup>28</sup> Dieser ebenso induktiv angelegte Prozess

<sup>28</sup> Die Gesamtheit aller formulierten Kategorien, dargestellt in ihrer Relation zueinander, wird als Kategoriensystem einer Datenanalyse bezeichnet. Dieses kann generell »statisch oder dynamisch, linear-hierarchisch oder auch netzwerkartig aufgebaut sein« (Stamann et al., 2016, § 14).

führte zu einer Systematisierung der bereits evaluierten Herausforderungskategorien in vier Bezugsbereiche. Die Kategorienerstellung wurde in beständigem Abgleich zwischen Datenmaterial und Forschungsfrage vorgenommen und war durch die Vorgaben des Prozessmodells hinsichtlich der methodischen Schritte klar definiert (Abb. 4). Kühlmeyer et al. (2020) sprechen in diesem Zusammenhang von einer hohen Instrukionalität der Forschungsmethode, die den Forschungsprozess sowie die zugehörige Erkenntnisgewinnung für andere nicht nur nachvollziehbar, sondern auch überprüf- und übertragbar macht (ebd., § 48).

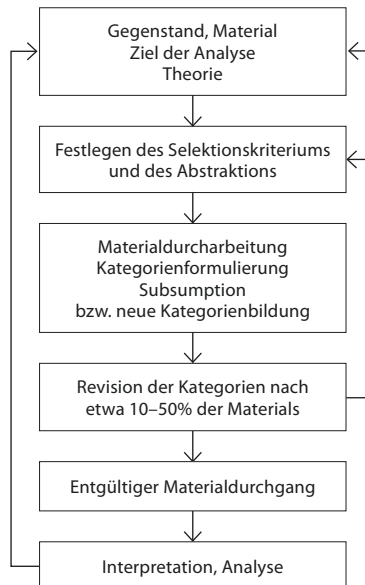


Abbildung 4: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015, S. 86)

Ein weiteres Gütekriterium betrifft die Trennschärfe der Kategorien (vgl. Schreier, 2012). Um hier eine eindeutige Klassifizierung der kodierten Textstellen zu erreichen, wurden zu Beginn des Auswertungsprozesses Kodierregeln festgelegt und bei im Verlauf auftretenden Überschneidungen Kategorien reformuliert oder ausdifferenziert. In Abgrenzung zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse, die eine Reduktion von Datenmaterial auf ein überschaubares Maß anstrebt, wird beim Vorgang zur induktiven Kategorienbildung von vornherein themenbezogen gesichtet. Ausgangspunkt ist dabei die zentrale Fragestellung, die gewissermaßen das »Selektionskriterium« (Mayring, 2015, S. 86) der Datenauswertung darstellt. Diese lautete im vorliegenden Kontext: Mit welchen Herausforderungen sehen sich Musiklehrkräfte an bayerischen Mittelschulen im Unterrichtsalltag konfrontiert? Im Vorfeld der Auswertung wurden hierzu Kategoriendefinition, Abstraktionsniveau und Analyseeinheit näher bestimmt (Tab. 4):

<b>Kategoriendefinition</b>	Musiklehrkräfte erfüllen täglich eine Vielzahl beruflicher Aufgaben. Unter Herausforderungen werden alle jene Aufgaben subsumiert, die laut Angaben der Lehrpersonen einen besonderen Beanspruchungscharakter für sie besitzen. Als Herausforderung werden daher sowohl Anforderungen, die eher positiv als Weiterentwicklungsmöglichkeit im Rahmen der Arbeitstätigkeit aufgefasst werden können, als auch Problem- bzw. Belastungsfaktoren, die sich abträglich auf das Erreichen der beruflichen Aufgaben auswirken, aufgefasst.
<b>Abstraktionsniveau</b>	Erfasst werden in einem ersten Durchgang alle Faktoren, die eine Interviewperson entweder konkret für sich als Anforderungs- oder Belastungsfaktor benennt oder anhand ihrer Beschreibung eindeutig als Aufgabe mit einem bestimmten Beanspruchungslevel identifiziert werden kann. Für die entsprechenden Textstellen wird eine Verschlagwortung mittleren Abstraktionsniveaus angestrebt, die einerseits den entsprechenden Fall repräsentiert und andererseits bereits eine mögliche Subsumtion inhaltlich verwandter Passagen anderer Fälle im Blick hatte.
<b>Analyseeinheit</b>	Die kleinste Kodiereinheit stellen einzelne Wörter dar, wenn sie im Sinne der Fragestellung eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden können. Dasselbe gilt für die Kontexteinheit: Das Kriterium der Größenbeschränkung eines Textbestandteils besteht in der Eindeutigkeit seiner Kategorienbestimmung. Theoretisch wäre also auch die Zuordnung eines vollständigen Interviews zu einer Kategorie möglich. Ausgewertet werden alle Textteile (Auswertungseinheit) des Leitfadenterviews sowie die Notizen des anschließenden informellen Austauschs. Die Angaben des statistischen Teils sind in dieser Phase der Auswertung nicht von Bedeutung.

Tabelle 4: Kategoriendefinition, Abstraktionsniveau und Analyseeinheit Studie I

Die transkribierten Interviews wurden in das Programm MAXQDA importiert. Diese Analyse-Software diente während des gesamten Auswertungsprozesses als Visualisierungs-, Systematisierungs- und Archivierungshilfe. Neben der an sich bereits übersichtlich digitalen Aufbereitung des Datenmaterials bot das Programm während des Auswertungsprozesses einige weitere Vorteile. Generierte Kategorien werden in einem allen Interviews übergeordneten Codesystem automatisch gesichert.<sup>29</sup> Das erleichterte zum einen das Auffinden markierter Textstellen und ermöglichte zum anderen eine flexible Arbeit mit Code-Bezeichnungen sowie Textstellen-Zuordnungen.<sup>30</sup> Anhand von Code-Memos konnten prozessbegleitend Ideen und weiterführende Gedanken verschriftlicht, in das Codesystem integriert und somit für spätere Arbeitsschritte gesichert werden (vgl. Kuckartz, 2016, S. 178). Weiter von Nutzen war die Funktion des gebündelten Aufrufens aller einer Kategorie zugeordneten Textstellen.<sup>31</sup> Vor allem bei der Suche nach aussagekräftigen Beispielzitate und der abschließenden Überprüfung des Kategoriensystems hinsichtlich Eindeutigkeit und Schlüssigkeit war dies eine

29 Das Programm MAXQDA arbeitet ausschließlich mit den Begriffen Code und Codesystem. Diese sind im hier vorliegenden Kontext der induktiven Kategorienbildung nach dem Prozessmodell der QI als Synonyme für Kategorie bzw. Kategoriensystem zu verwenden. Im Falle einer Auswertung mittels Kodierverfahren der GTM ist dem nicht so.

30 Auch Mehrfachzuordnungen von Textstellen mit hoher Informationsdichte können übersichtlich und verschiedenfarbig vorgenommen werden. Das Codesystem an sich kann auf einfachem Wege und mit relativ wenig Zeitaufwand modifiziert, revidiert oder neu systematisiert werden. Ein damit einhergehendes ›Umhängen‹ der kodierten Textstellen geschieht einfach mittels Verschieben der Codes im übergeordneten Codesystem.

31 Dies erfolgte per Doppelklick auf die gewünschte Kategorie. Die Textstellen erscheinen in Folge aufgelistet, können nach verschiedenen Kriterien (z. B. Interviewperson) angeordnet werden und werden durch einen weiteren Klick im Originaltext angezeigt.

hilfreiche Anwendung. Insgesamt unterstützte die Auswertung mittels MAXQDA die induktive Kategorienbildung durch die Möglichkeit zur anschaulichen, prozessbegleitenden Erstellung sowie Veränderung des Kategoriensystems. Im Zuge der zugehörigen Materialdurcharbeitung wurden alle Interviewtranskripte schrittweise gesichtet. Erfüllte eine Textstelle das Selektionskriterium, wurde »möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus [...] [eine] Kategorie als Begriff oder Kurzsatz formuliert« (Mayring, 2015, S. 87). Mit zunehmender Analyse differenzierte sich dieser Vorgang folgendermaßen aus: Die identifizierte Textstelle wurde mit dem bisherigen Kategoriensystem abgeglichen. War eine eindeutige Zuordnung möglich, so wurden Textstelle und existierende Kategorie miteinander verknüpft (Subsumption). War dies nicht der Fall, wurde das Kategoriensystem durch eine neue Kategorie erweitert. Im Falle einer zwar möglichen aber inhaltlich nicht eindeutigen Zuordnung wurde unter Berücksichtigung der bereits verorteten Textstellen entweder nach einer neuen, eindeutigen Kategorienbezeichnung gesucht oder aber das Kategoriensystem an dieser Stelle modifiziert. Dies hatte zur Folge, dass aus einer ›alten‹ Kategorie auch mehrere ›neue‹ Kategorien hervorgehen konnten und bereits zugewiesene Textstellen neu angeordnet wurden. Nachdem bei sechs der Interviews auf diese Art und Weise vorgegangen worden war, erfolgte eine erste Revision des Kategoriensystems. Selektionskriterium und Abstraktionsniveau erwiesen sich in diesem Zuge als zielführend, für einige Kategorien mussten jedoch eindeutiger Beschreibungen gefunden werden. Zu Kategorien, unter denen verhältnismäßig viele Passagen zusammengefasst waren, wurden prozessbegleitend Unterkategorien erstellt. Im Anschluss an die Überarbeitung des Gesamtsystems wurde das bisherige Material noch einmal durchgesehen sowie die noch ausstehenden vier Interviewtranskripte analysiert. Da auch in diesem Schritt neue Kategorien gebildet bzw. bereits vorhandene reformuliert wurden, war im Nachhinein ein erneuter, endgültiger Materialdurchgang notwendig. Das endgültige Kategoriensystem bestand aus 20 Kategorien, von denen drei in insgesamt neun Unterkategorien ausdifferenziert waren. Mit Blick auf eine gewinnbringende und nachvollziehbare Interpretation des Kategoriensystems fand abschließend eine induktiv vorgenommene Systematisierung der Kategorien in neutral formulierte Hauptkategorien statt. Neutral meint, dass diese nicht im Sinne der zentralen Fragestellung als den Kategorien übergeordnete, abstrahierte Herausforderungen des Musikunterrichts, sondern als objektive, allgemeinpädagogische Begriffskategorie festgelegt wurden. Dies hat sich nach mehreren Versuchen einer inhaltlich zweckmäßigen Etablierung von Hauptkategorien, die in etwa denselben Abstraktionsgrad besitzen, als einzig sinnvolle Möglichkeit der Systematisierung herauskristallisiert. Das Abstraktionsniveau der Hauptkategorien sollte möglichst allgemein gehalten bleiben, um die zahlreichen induktiv erzeugten Kategorien in wenigen übergeordneten zusammenführen zu können. Die Funktion von MAXMaps, ein Visualisierungstool des Programmes MAXQDA, war in dieser Phase durchaus hilfreich, da sie das freie Verschieben und Anordnen der importierten Kategorienbezeichnungen ermöglichte. Auf diese Weise konnten Eignung und Eindeutigkeit verschiedener Varianten von Hauptkategorien durch einfaches Verschieben der unter-

geordneten Kategorien unmittelbar überprüft und zugleich veranschaulicht werden. Das Ergebnis war ein System von vier Hauptkategorien, welches eine Einteilung der Herausforderungskategorien hinsichtlich ihres Herausforderungsgegenstandes repräsentiert: fachbezogene Aspekte, Mittelschulklientel, strukturelle und organisatorische Faktoren sowie Lehrkräfte. Eine Kurzbeschreibung dieser Hauptkategorien findet sich jeweils zu Beginn des zugehörigen Auswertungskapitels. Es folgt eine tabellarische Darstellung des vollständigen Kategoriensystems (Tab. 5):

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorie
<b>Fachbezogene Aspekte</b>	Anspruchsvolle Unterrichtsorganisation	Erhöhte Flexibilität Unterrichtsorganisation Musikpraxis Klassenspezifische Arrangements Allgemeine Unterrichtsorganisation
	Fehlende Motivation der Schüler*innen Mangelhafte Vorkenntnisse Die Lehrkraft als Unterhalter*in Erhöhter Peinlichkeitsfaktor Geringer Stellenwert des Faches Musik Problembehaftete Inhaltsauswahl	
<b>Mittelschulklientel</b>	Unterrichtsstörungen	
	Herausforderungen durch Heterogenität	Heterogenität der Lernvoraussetzungen Fachspezifische Heterogenität Kulturelle und sprachliche Heterogenität
	Fehlende kulturelle Bildung des Elternhauses Fehlende Schlüsselkompetenzen Negative altersspezifische Effekte	
<b>Strukturelle und organisatorische Faktoren</b>	Mangelhafte Ausstattung Zu große Musikgruppen Autoritätsverlust als Fachlehrkraft Nachteil Wahlpflichtfachstatus Ungünstige Musikstundenverteilung Fehlende Tandempartner*innen	
<b>Lehrkräfte</b>	Mangel an Fachlehrkräften	Reduktion des Musikunterrichts Stundenausfall
	Praxisferne Ausbildung	

Tabelle 5: Kategoriensystem Herausforderungen des Musikunterrichts aus Lehrer\*innensicht

## 3.2 Studienergebnisse: Herausforderungen des Musikunterrichts

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Darstellung der kategorisierten Herausforderungsbereiche von Musikunterricht an Mittelschulen aus Perspektive der Lehrkräfte. Im hierzu induktiv entwickelten Kategoriensystem wurde eine Bündelung der unterschiedlichen Bereiche in vier Hauptkategorien vorgenommen, die zur Systematisierung der Ausführungen herangezogen werden: fachbezogene Aspekte (3.2.1), Mittelschulklientel (3.2.2), strukturelle und organisatorische Faktoren (3.2.3) und Lehrkräfte (3.2.4). Es soll insgesamt ein möglichst umfassendes Bild der aus Sicht der Lehrenden beste-

henden Anforderungssituation im Fach Musik beschrieben werden. Insgesamt wird durchgängig anonymisiert vorgegangen. Da die Auswertung nicht fallspezifisch ausgerichtet ist, war eine Verschriftlichung unter Rückgriff auf Pseudonyme nicht notwendig. Die Einbindung von Zitaten dient einerseits dem Nachvollzug der Kategorienbildung anhand originaler Textstellen, andererseits der Veranschaulichung oder Bestätigung getätigter zusammenfassender Aussagen via exemplarischen Passus. Der Nachweis dieser Passagen erfolgt durch eine Kombination zwischen Nummer der Interviewperson und Absatznummer des transkribierten Interviews (Beispiel: IP 2\_12). Alleinstehende, aussagekräftige Begriffe bzw. Begriffskombinationen, die aus Originalzitaten entnommen und im Fließtext verwendet werden, sind mit Anführungszeichen gekennzeichnet und mit der Angabe zur Interviewperson versehen (Beispiel: IP 7). Die Gesamtheit der vorliegenden Arbeit im Blick, stellt dieser erste Teil der Datenauswertung die inhaltliche Basis für den zweiten Zugang zum Datenmaterial mittels Kodierverfahren nach Strauss & Corbin (1996) in Kapitel 4 dar.

### 3.2.1 Fachbezogene Aspekte

Auffallend viele Interviewäußerungen betreffen Aspekte, die sich auf den in Musik zu vermittelnden Sachgegenstand oder das Schulfach Musik per se beziehen und demnach mit der Unterrichtsmaterie zu tun haben. Es wurde bereits näher ausgeführt, dass Musikunterricht aufgrund seiner Fachinhalte bzw. der damit verbundenen Arbeitsweisen eine Besonderheit gegenüber anderen Fächern darstellt (vgl. Kap. 2.1.2). Die Analyse der Interviews zeigt, dass daraus eine Vielzahl an unterschiedlichen Herausforderungen und Belastungsfaktoren für die unterrichtenden Lehrkräfte resultiert. Insgesamt konnten sieben Kategorien inhaltlich voneinander abgegrenzt werden (Abb. 5): anspruchsvolle Unterrichtsorganisation, fehlende Motivation der Schüler\*innen, mangelhafte Vorkenntnisse, die Lehrkraft als Unterhalter\*in, erhöhter »Peinlichkeitsfaktor«, geringer Stellenwert des Faches Musik und problembehaftete Inhaltsauswahl.

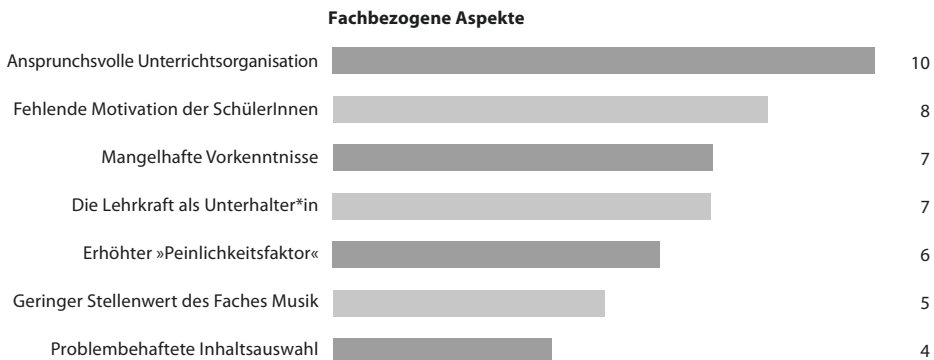


Abbildung 5: Herausforderungen des Musikunterrichts: Fachbezogene Aspekte

### 3.2.1.1 Anspruchsvolle Unterrichtsorganisation

Peterßen (1996, S. 209) beschreibt in seinem Modell zur Unterrichtsplanung die Organisation von Unterricht als eigenständige Dimension des planerischen Handelns. Im Wesentlichen wird darunter die Gestaltung der Lernumgebung unter Einbezug des Classroom-Managements<sup>32</sup> verstanden. Bereits die Sitzordnung im Klassenzimmer hat hier wesentliche Auswirkungen auf das Schüler\*innenhandeln (Breidenstein, 2006, S. 259). Lernumgebung wiederum wird sowohl durch die Bereitstellung von Medien und Materialien als auch durch in der Unterrichtssituation angewendeten Methoden und Techniken des Lehrens und Lernens ausgestaltet (Reinmann & Mandl, 2006, S. 615). Die interviewten Lehrkräfte äußern sich bezüglich der Unterrichtsorganisation überwiegend zu ihrem Vorgehen bei der Anbahnung und Durchführung fachspezifischer Arbeitsweisen und den damit verbundenen Schwierigkeiten. Aufgrund von Vielfalt und Fülle der Schilderungen zur fachspezifischen Unterrichtsorganisation erfolgte eine weitere Unterteilung dieser Kategorie in vier Unterkategorien (Abb. 6): erhöhte Flexibilität, musikpraktische Unterrichtsorganisation, allgemeine Unterrichtsorganisation und klassenspezifische Arrangements.

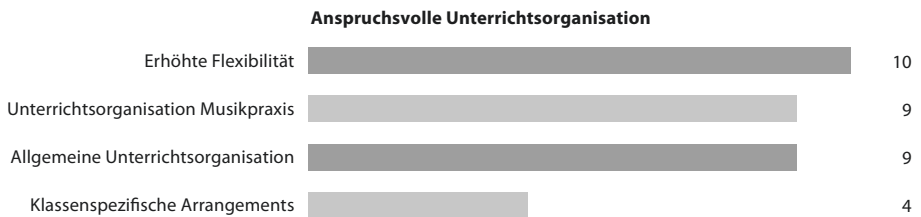


Abbildung 6: Anspruchsvolle Unterrichtsorganisation: Unterkategorien

Flexibilität bezieht sich dabei sowohl auf das Lehrer\*innenhandeln in der konkreten Situation als auch auf das Festlegen von Unterrichtsthemen und -zielen, das zu erwartende Unterrichtsergebnis und die Ausgestaltung musikpraktischer Lehr-Lern-Prozesse. Aufgrund der von allen Interviewpersonen herausgestellten Besonderheiten musikpraktischer Unterrichtsorganisation wird dieser Bereich losgelöst von der allgemeinen fachspezifischen Unterrichtsorganisation betrachtet. Das klassenspezifische Arrangieren von Liedern (s. vierter Balken im Schaubild) wurde als Unterkategorie hier zugeordnet, da laut Aussage der Lehrkräfte im Musikunterricht oftmals aus der Situation heraus Arrangements erstellt oder Lieder umstrukturiert werden müssen. Zudem ist es laut Angaben einiger Lehrer\*innen unumgänglich, bereits beim Entwurf klassenbezogener Musikstücke die Organisationsspezifika der jeweiligen Klasse zu berücksichtigen (z. B. Regeln, Sitzordnungen, Routinen oder Signale).

<sup>32</sup> Der Begriff des Classroom-Managements umfasst die Gesamtheit an Maßnahmen zur Einführung und Aufrechterhaltung eines unterrichtsbezogenen Ordnungs- und Regelsystems (Caner & Tertemiz, 2015, S. 156).



### Erhöhte Flexibilität

Die Interviews ergaben, dass musikspezifische Arbeitsweisen eine beständig auf Flexibilität ausgerichtete Unterrichtshaltung der Lehrenden erfordern. Darunter wird das schüler\*innenorientierte, aber sachangemessene Treffen von »notwendigen Einzelentscheidungen in der jeweiligen Situation« verstanden, das die Lehrkräfte zum konstruktiven Umgang mit unvorhergesehenen Situationen oder Problemen befähigt (Heymann & Siewert, 2017, S. 7). Alle Interviewpersonen beschreiben das dauerhafte Reagieren und spontane Eingehen auf situative Besonderheiten ebenso wie den flexiblen Umgang mit Unterrichtszielen und -ergebnissen als Kernbestandteil ihrer musikpraktischen Arbeit. Dabei werden immer wieder notwendige Antinomien des Lehrendenhandelns angesprochen, die vor allem beim Klassenmusizieren einen ständigen Wechsel zwischen Klassen- und Individualfokus erfordern. Folgender Interviewausschnitt verdeutlicht dies:

Weil ich [...] die Fähigkeit besitzen sollte als Lehrer, dass ich alle Kinder im Blick hab. Und der eine spielt dort E-Bass zum Beispiel, der nächste spielt dort Schlagzeug, und ich muss ja irgendwie versuchen [...], dass ich eine Führungsrolle habe, dass das dann irgendwie zusammenpasst. Und ich muss gleichzeitig einfach alles irgendwie im Kopf haben und hören. Wo sind wir gerade und wer ist gerade wo und wer hat gerade wo seine Problemen, und das einfach gut strukturieren können. Und während ich spiele, beispielsweise, und singe, muss ich dann schon wieder wissen: Okay, jetzt noch dreimal und dann muss ich die Ansage ins Lied reinrufen. [...]. Also [...] ich leit das an, aber dann versuch ich wieder rauszugehen und dann übergebe ich dem Schlagzeuger den Einsatz oder so (IP 8\_27).

Die Schüler\*innen musizieren demnach zwar autonom innerhalb der Gruppe, die Lehrkraft wacht jedoch als musikalische\*r Leiter\*in über das Geschehen. Sie schreitet bei Problemen ein, gibt Einsätze für einzelne Musiker\*innen, aber auch im Klassenverband, gibt individuell Hilfestellung und hat dabei beständig sowohl die Gesamtheit der Klasse als auch die einzelnen Individuen im Blick. Ein Großteil der Interviewpersonen beschreibt dieses Vorgehen beim Klassenmusizieren. Situativ bedingte Veränderungen in Instrumentenwahl, Besetzung, Liedstruktur oder Rhythmisierung gehen damit automatisch einher. Dies betrifft ebenso die Haltung der Lehrkräfte gegenüber dem Endergebnis gemeinsamen Musizierens. Auch hier ist ein sensibler, flexibler und gleichzeitig wertschätzender Umgang mit Schüler\*innenleistungen und -ideen nötig und weniger das Beharren auf der korrekten Reproduktion fertigen Notenmaterials, wie diese Lehrkraft betont:

Und es kommt ja immer was raus [...], finde ich. Das ist vielleicht auch, was ich denen voraus hab, den Nichtstudierten: Die hängen dann doch eher [...] daran, dass [...] alle Noten richtig gespielt wurden, auch wenn's nur das Xylophon als Begleitung ist. [...] Da bin ich frei, ja – wenn der Gesamtklang und das Gesamterlebnis passt, dann freuen wir uns (IP 1\_62).

Einige der Interviewpersonen betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer schüler\*innenorientierten Unterrichtsplanung, die Freiräume für spontane Veränderungen mitberücksichtigt. Die Integration von Liedvorschlägen der Schüler\*innen, die bewusste Vergabe von Instrumenten und musikalischen Aufgaben sowie die Berücksichtigung kognitiver und motorischer Besonderheiten in der Musikpraxis werden als Voraussetzung gelingenden Klassenmusizierens benannt. Insgesamt stecken die Lehrkräfte ein Spannungsfeld zwischen notwendiger Offenheit, musikalischem Anspruch, Lehrplanvorgaben, Unterrichtsplanung und Spontanität ab. Mehrfach wird angemerkt, dass Lehrer\*innen ohne didaktische und künstlerische Fachkenntnisse diesen Anforderungen kaum gerecht werden können: Für das flexible Agieren in der musikalischen Situation ist laut Angaben der Interviewpersonen eine besondere Expertise notwendig. Hierzu gehört auch das beständige Einschätzen der einzelnen Schüler\*innenaktivitäten, um zu erkennen, »was jetzt wer braucht« (IP 8) oder wer etwas »absichtlich macht oder nicht« (IP 2), um so allen Schüler\*innen eine erfolgreiche Teilnahme zu ermöglichen:

Nicht unbedingt jedes Danebenschlagen oder den Rhythmus-nicht-können ist [...] ein absichtliches Stören, sondern ist vielleicht einfach eine Überforderung und dann darauf reagieren und [...] eine andere Tätigkeit geben, die das Kind ausfüllt und dann trotzdem aber auch das Gefühl dableibt: ›Ich hab jetzt was gelernt!‹ Oder: ›Der zeigt mir etwas, was ich kann, und das kann ich übernehmen‹ (IP 2\_49).

Die Mehrheit der Lehrer\*innen beschreibt dieses spontan situative Agieren und Reagieren als wesentlichen Bestandteil ihrer Arbeit. Zugleich wird es von den meisten der Befragten auch als individueller Belastungsfaktor identifiziert, da flexibles schüler\*innengerechtes Handeln das unablässige Abwägen unterschiedlicher Möglichkeiten mit sich bringt und die Lehrkraft somit ihren »Arbeitsprozess immer wieder anpassen [...] und dafür alles im Kopf haben muss« (IP 3).

### **Unterrichtsorganisation Musikpraxis und klassenspezifische Arrangements**

Während der Interviews wird immer wieder deutlich, dass die Organisation musikpraktischer Arbeitsweisen sowohl im Vergleich zur generellen Unterrichtsorganisation in Musik als auch im Vergleich zur Organisation fachspezifischer Arbeitsweisen anderer Fächer eine Besonderheit darstellt. Mit Ausnahme einer Lehrkraft schildern alle Lehrer\*innen hier wiederholt die organisatorischen Herausforderungen der Durchführung von Musikpraxis. Dabei subsumiert der Großteil der Lehrkräfte unter Musikpraxis zwar unterschiedliche Formen des Klassenmusizierens, ansonsten aber keine weiteren Formen des handelnden Umgangs mit Musik. Zwei der Lehrpersonen geben an, auch regelmäßig andere musikalische Praxen wie beispielsweise Komposition, Tanz oder szenische Umsetzungen von Musik in ihren Unterricht einzubinden. Wie in der Kapiteleinleitung bereits definiert, wird unter Unterrichtsorganisation die Gestaltung der

Lernumgebung inklusive der Gesamtheit an Maßnahmen zur Einführung und Aufrechterhaltung eines Ordnungs- und Regelsystems zusammengefasst. Schwerpunkte stellen hier in Bezug auf die Musikpraxis für einen Großteil der Lehrkräfte das Einbinden aller Schüler\*innen unabhängig ihrer Voraussetzungen und Vorkenntnisse sowie die Aufrechterhaltung eines akzeptablen Ordnungsrahmens dar. Die befragten Lehrer\*innen beschreiben in diesem Zusammenhang unterschiedliche Vorgehensweisen, diese beiden Ideale möglichst umzusetzen und zugleich ihre inhaltlichen Unterrichtsziele sicherzustellen. Im Wesentlichen sind hier vier Grundprinzipien der Unterrichtsorganisation zu identifizieren, die sich auf die ein oder andere Weise in den Schilderungen aller musikpraktisch unterrichtender Interviewpersonen wiederfinden: Das Einbinden der Schüler\*innen entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten durch den Einsatz flexibler Klassenarrangements, das Aufstellen und Einfordern von spezifischen Regeln, das Akzeptieren von Unruhe- und »Rumpelphasen« (IP 10) während der musikpraktischen Erarbeitung und der sukzessive Liedaufbau vom Einfachen zum Schwierigen unter beständiger Beteiligung des gesamten Klassenverbandes. Der letztgenannte Aspekt wird von einigen der Lehrkräfte als zentrales Element zur Aufrechterhaltung des Ordnungsrahmens benannt. Das nachfolgende Zitat konkretisiert dessen unterrichtliche Umsetzung und gibt Einblick in das damit verbundene planerische Handeln der Lehrkraft:

Also, das Hauptkonzept ist [...], dass jeder immer beschäftigt ist. Man führt quasi alles Neue mit allen ein. Jeder macht alles und dann nimmt man Einzelne heraus, die an das Instrument gehen, die das dann weiterspielen, und der verbleibende Rest der Gruppe macht wieder alles mit, was neu dazukommt, und dann gehen wieder Einzelne zum nächsten Instrument. [...] Man fängt mit den rhythmischen Sachen an, mit dem, was irgendwie ein Metrum gibt, dann die komplizierten Rhythmen [...] vielleicht drüber und dann Harmonie dazu und dann Gesang am Mikrofon dazu. Den man vielleicht vorher schon einstudiert hat oder dann in der nächsten Stunde am Anfang neu einstudiert, und dann sagen drei Schüler: »Ich hab Lust, am Mikrofon zu singen« (IP 10\_35).

Dieser Auszug verdeutlicht, welche Faktoren bei der Ausgestaltung der Lernumgebung seitens der Lehrkraft berücksichtigt werden, damit eine aufbauende Liederarbeitung im Klassenverband ohne Unterbrechungen praktisch umsetzbar ist. Ergänzend genannt werden hierzu von anderen Interviewpersonen das methodisch versierte, schüler\*innenorientierte und flexible Vorgehen während der musikpraktischen Arbeit sowie die Verwendung schüler\*innengerecht aufbereiteter Musikstücke, die eine Erarbeitung weitgehend unabhängig von Notenmaterial ermöglichen. Knapp die Hälfte der Befragten äußert sich in diesem Zusammenhang detaillierter zur Herangehensweise bei der Erstellung ihrer klassenspezifischen Arrangements:

Ich muss jetzt kein Experte sein in Bezug auf irgendein Instrument aber ich muss einfach verschiedene Pattern, rhythmisch und harmonisch, im Kopf abrufbar haben, ich muss selber an mich glauben als Anleiter dieser Gruppenaktion, [...] muss einfach offen sein gegenüber den verschiedenen Schülerergebnissen und [...] dem unterschiedlichen kreativen Potenzial der Schüler (IP 3\_10).

Hieraus wird ersichtlich, dass es sich bei den eingesetzten Klassenarrangements weniger um ein festgelegtes Musizierschema handelt, sondern vielmehr um die liedbasierte Entwicklung verschiedener passender musikalischer Motive und Ideen, die je nach Situation während der Musikpraxis eingesetzt, erweitert oder auch reduziert werden. Der darauf bezogenen Bereitstellung von Instrumenten und Platz- bzw. Sitzordnungen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen wird bei der praktischen Umsetzung der Musizierideen große Bedeutung beigemessen: Dadurch, dass die Schüler\*innen genau wissen, »wo ihr Platz ist, wo die Instrumente stehen« (IP 2), wie diese geholt, aufgebaut, gespielt und behandelt werden müssen, findet eine nicht zu unterschätzende Vorentlastung der eigentlichen Musikpraxis statt. Dies einzuführen und routiniert anzuwenden, wird zwar als »kleinschrittig« (IP 2) und »sehr mühsam« (IP 2) beschrieben, führt aber den Lehrkräften zufolge zu einer wesentlichen Erleichterung der musikalischen Arbeit.

Die hier beschriebenen Elemente zur Organisation von Musikpraxis verlangen ein fachspezifisches Know-how, das sich einige der Interviewpersonen selbst nicht zuschreiben. Einerseits, weil sie nie gelernt haben, »wie man dirigiert [oder] wie man die Ein-sätze gibt« (IP 4), andererseits, weil ihnen das theoretische Grundlagenwissen fehlt, um selbst Musikstücke auf die Bedürfnisse ihrer Musikklasse abgestimmt aufzubereiten. Eine Lehrkraft wünscht sich an dieser Stelle gezielt Fortbildungen, insbesondere auch, weil verfügbare Lehrmittel und -materialien selten auf die Erfordernisse in der Mittelschule abgestimmt sind. Bestimmte strukturelle Voraussetzungen wie zu große Musikklassen sowie fehlende oder mangelhaft ausgestattete Räumlichkeiten werden als weitere Hemmfaktoren einer fachgerechten Unterrichtsorganisation kritisiert. Erschwerend kommt laut Aussage einiger Interviewpersonen hinzu, dass musikpraktische Arbeitsweisen mit den darauf abgestimmten Regeln und Handlungsabläufen ausschließlich im Musikunterricht zur Anwendung kommen, deren Anbahnung und Routine somit ausschließlich auf die Zeiten des Musikunterrichts beschränkt sind.

### **Allgemeine Unterrichtsorganisation**

Die allgemeine Unterrichtsorganisation bezieht sich auf die generelle Organisation des Musikunterrichts, unabhängig der Musikpraxis. Hier können im Wesentlichen drei Bedingungsfelder abgegrenzt werden, die sich aus dem hohen Anteil fachspezifischer Methoden und Medien, dem notwendigen Aufbrechen der üblichen Klassenstruktur und dem Verständnis von Musik als »Spaßfach« (IP 3) ergeben. In den Interviews wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte im letzten Bereich einem Spannungsfeld ausgesetzt

sehen: Zum einen benötigt auch Musikunterricht eine ähnliche Stringenz und Organisation wie andere Schulfächer, zum anderen steht die Ermöglichung von Spaß und Freude im Vordergrund. Die Aufrechterhaltung eines gewissen Ordnungsrahmens wird in Musik hier oftmals als Gegensatz zum spaßorientierten Unterricht empfunden. Eine Interviewperson deutet in diesem Zusammenhang an, Angst davor zu haben, den Schüler\*innen durch Disziplinierung den Spaß am Musikunterricht zu nehmen. Dieser gefühlte Balanceakt zwischen Ermöglichung von Musizierfreude und Bewahrung der jeweils herrschenden Vorstellung von Unterrichtsdisziplin wird von nahezu allen interviewten Lehrer\*innen auf Dauer als physische und auch psychische Belastung empfunden. Ein weiterer Bedingungsfaktor der Unterrichtsorganisation besteht in der Lokalität von Musikunterricht, die das Aufbrechen der üblichen Klassenstruktur erforderlich macht. Musikunterricht findet in der Regel in einem Fachraum statt, der eine eigene Raumorganisation aufweist. Aus diesem Grund müssen laut Angaben der Lehrkräfte bereits Raumwechsel und Einnahme der neuen Sitzordnung bei der Unterrichtsorganisation mitberücksichtigt werden:

Und gut, dann gibt's halt so Testläufe, dass man in den Musiksaal geht, und dann funktioniert's nicht, muss man halt wieder zurückgehen: [...] Wir gehen jetzt in den Musiksaal, wir bleiben vor dem Musiksaal stehen, was muss ich jetzt beachten, wir gehen an die Instrumente [...], wir waschen uns die Hände, wir setzen uns in den Kreis, niemand berührt irgendwie die Instrumente, du achtest auf mein Zeichen..., das sind schon auch Verhaltensregeln, die muss ich [...] im Musiksaal klarmachen (IP 8\_23).

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte äußert ähnliche Vorgehensweisen, um Unruhe und Disziplinproblemen vorzubeugen. Es wird offenkundig, dass die Umsetzung eindeutig und schüler\*innengerecht formulierter Abläufe und Regeln hier als Grundvoraussetzung gelingenden Musikunterrichts betrachtet wird. Die Lehrkräfte greifen zusätzlich auf optische oder auch akustische Signale und Impulse zurück, um den Unterrichtsfluss möglichst wenig zu unterbrechen. Als Beispiel: »Ich klatsch was vor, alle klatschen nach, und dann ist Ruhe« (IP 10\_23). Mehrere Interviewpersonen weisen zudem auf die Schwierigkeit bei der Etablierung spezifischer Abläufe und Regeln hin, wenn sie in Klassen ausschließlich als Fachlehrkraft für Musik eingesetzt sind. In diesem Fall arbeitet die Lehrkraft nur einmal pro Woche mit der Klasse zusammen und muss den Ordnungsrahmen jedes Mal aufs Neue abstecken und einfordern. Der hohe Anteil an fachspezifischen Methoden und Medien stellt insofern eine Herausforderung im Bereich der allgemeinen Unterrichtsorganisation dar, als deren Einführung und Anwendung ausschließlich im Fach Musik vollzogen werden können. In den Interviews wird berichtet, dass der Umgang mit Instrumenten, technischem Equipment, offenen Unterrichtsformen unter Einbezug von Tanz, Bewegung, Stimme und Instrumenten sowie die Verhaltensregeln im Musiksaal aus diesem Grund sehr kleinschrittig eingeführt, ständig wiederholt und mit »Sensitivität« (IP 2) begleitet werden müssen. Damit

ist gemeint, »dass man [...] einschätzen kann, wie [...] welcher Schüler in verschiedenen Arbeitsformen, in verschiedenen Sozialformen, im Umgang mit Instrumenten [reagiert] und dann einfach dementsprechend Instrumente vergibt, Sozialformen einsetzt und so weiter« (IP 3\_14). Insgesamt empfinden die befragten Lehrkräfte die Organisation von Unterricht im Fach Musik als herausfordernder als in anderen Fächern. Nach Meinung einiger Interviewpersonen fehlt zudem teilweise die Wertschätzung vonseiten des Kollegiums und der Schulleitung, da diese aufgrund fehlender Expertise oftmals keine richtige Vorstellung vom organisatorischen Aufwand zum Beispiel für musikalische Events besitzen. Eine Lehrkraft äußert sich folgendermaßen:

Die anderen sehen meistens nicht, wie viel Zeit und Orga außerhalb des normalen Unterrichts schon allein für die Umrahmung eines Schulgottesdienstes draufgehen. Auch wenn sich's nur um ein Lied handelt. Und das alles immer zu händeln, zu beaufsichtigen, zu organisieren, das ist schon auch verdammt anstrengend, auch körperlich. Hier mehr Wertschätzung oder Anrechnung, das wäre schön (IP 3\_18).

### 3.2.1.2 Fehlende Motivation der Schüler\*innen

Wenn Lehrkräfte im Verlauf der Interviews auf motivationale Faktoren zu sprechen kommen, geht es in der Regel um die intrinsische Motivation der Schüler\*innen für den schulischen Musikunterricht. Synonym werden die Begriffe Interesse, Spaß, Lust, Freude oder »Bock« (IP 6) verwendet. Es geht demnach überwiegend um die emotionale Komponente intrinsischer Motivation, den Anreizcharakter des Musikunterrichts – vor allem der Musikpraxis – zur Auseinandersetzung mit der Materie um ihrer selbst willen (vgl. Edlmann, 2000, S. 247ff.). Die Auswertung der Interviews zeigt, dass aus Sicht aller befragten Lehrer\*innen Musikunterricht diesen Anreizcharakter für möglichst alle Schüler\*innen haben sollte. Die Motivation der einzelnen Schüler\*innen wird als Grundlage gemeinsamer Musikpraxis aufgefasst, da der Erfolg von Musikpraxis von der Beteiligung aller abhängt. Musikunterricht wird hier bewusst von anderen Fächern abgegrenzt, in denen Unterricht laut Einschätzung der Befragten auch unabhängig der situativen intrinsischen Motivation Einzelner stattfinden kann. Auf der anderen Seite besitzen auch die Schüler\*innen eine ähnliche Erwartungshaltung und fordern eine entsprechende Unterrichtsgestaltung und Inhaltsauswahl ein. Mehr als in anderen Fächern nehmen sich Schüler\*innen heraus, ihre diesbezüglichen Vorlieben zu äußern und bei Desinteresse ihre Beteiligung zu verweigern. Wenn es um die aktive Beteiligung der Schüler\*innen geht, setzen die Lehrkräfte daher weniger auf Druck und mehr auf das »Kriegen« (IP 10) der Schüler\*innen zum Beispiel durch eine entsprechende Liedauswahl. Umso mehr frustriert es die Lehrenden, wenn trotz Bemühungen kein Interesse für den Musikunterricht aufkommt bzw. entfachte Motivation »wie ein Strohfeder gleich wieder nachlässt« (IP 6\_20). Die Mehrheit der Befragten gibt an, dass ein Mangel an Motivation insbesondere ab Klasse 7 eine dauerhafte Belastung im Musik-

unterricht darstellt. Als Grund für das Desinteresse nennen einige die Körperlichkeit von Musikunterricht (Singen, Tanzen, Bewegen), die mit zunehmender Pubertät mehr und mehr zum Hemmfaktor wird. Zudem gibt es den Lehrkräften zufolge auch immer wieder einzelne Schüler\*innen oder Klassen, die von Grund auf keine Lust auf Musikunterricht haben:

Ich hatte letztes Jahr eine Musikklasse, die hat einfach keinen Bock auf Musik gehabt. Die hat keinen Bock auf Musikpraxis gehabt, ich konnte mit denen machen, was ich wollte... Und irgendwann muss man's vielleicht auch akzeptieren und sagen: Gut, dann machen wir halt keine Praxis mehr (IP 6\_16).

Für diese Klassenunterschiede wird von mehreren Interviewpersonen auch der schulische Musikunterricht vergangener Jahre verantwortlich gemacht. Theorielastige Musikstunden und wenig abwechslungsreiche Musikpraxis wirken sich deren Einschätzung zufolge nachhaltig negativ auf die Motivation der Schüler\*innen aus und erfordern einen sensiblen Einstieg in die neuerliche Musizierpraxis. Vor allem Musikunterricht in Klasse 8 und 9 wird hier als schwierig charakterisiert, weil die Schüler\*innen sich musikalisch nicht vor der Klasse präsentieren möchten und das Singen für viele mit Hemmungen verbunden ist. Dieses insbesondere in den höheren Klassen zu beobachtende Desinteresse wirkt sich auch mit Blick auf die Vorbereitung der Abschlussprüfung in Musik nachteilig aus:

Das ist aber oft schwierig. Also jetzt bei dieser Gruppe 9. Klasse muss ich einmal schauen, wie ich das hinkrieg, weil [...], obwohl da tolle Musiker drin sind, haben jetzt erst zwei gesagt, dass sie QA<sup>33</sup> machen, und immer, wenn ich jetzt sag, das ist wichtig im QA, sagen 98 Prozent der Klasse: ›Interessiert mich ja nicht‹ (IP 10\_45).

Je nach eigenem Ausbildungshintergrund reagieren manche Lehrkräfte mit einem ausdifferenzierten Klassenmusizierkonzept, das Freiraum für individuelle Bedürfnisse lässt, weg vom kollektiven Gesang hin zum Einsatz von verschiedenen Instrumenten, Sprechgesang, Bodypercussion oder Beatboxing. Eine oftmals aufseiten der Schüler\*innen existierende Diskrepanz zwischen musikpraktischer Idee auf der einen und musikpraktischer Kompetenz auf der anderen Seite stellt in diesem Zusammenhang einen wesentlichen Bedingungsfaktor gemeinsamen Musizierens dar: Schüler\*innen haben in den höheren Klassen zwar eine Vorstellung davon, wie sie gerne Musik machen würden, sind aber enttäuscht, wenn zuerst mit sehr einfachen Mitteln gearbeitet werden muss:

33 Anmerkung: QA ist die Abkürzung für Qualifizierter Abschluss, der gängige Schulabschluss der Mittelschule. Hierfür kann aus dem Bereich der künstlerischen Fächer auch Musik als mögliches Abschlussfach gewählt werden.

Also, meine Erfahrung aus [...] dem herkömmlichen Musikunterricht ist, dass die Fähigkeiten und Kenntnisse so dermaßen beschränkt sind, dass man eigentlich sich fast auf Grundschul-/Vorschulniveau bewegt, und das ist schwierig mit Acht-, Neuntklässlern, weil die sowas natürlich nicht machen wollen. So Klatschrhythmen [klatscht einen einfachen, ein-taktigen Rhythmus vor], so Schmarrn, weil das irgendwie zu kindlich ist, was ich versteh, aber mehr können sie nicht (IP 7\_7).

Hier tritt erneut die eingangs skizzierte Sonderstellung des Faches Musik zutage. Im Musikunterricht verweigert mitunter das Kollektiv die Mitarbeit, weil einige Schüler\*innen keine Lust auf die vorgegebene Übung haben, was in anderen Fächern nach Einschätzung der Lehrer\*innen nicht der Fall ist. Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass den Lehrkräften in Musik mehr als in anderen Fächern an einer intrinsisch motivierten Teilnahme der Schüler\*innen gelegen ist, diese jedoch häufig das entsprechende Interesse von sich aus nicht mitbringen. Diese Motivationslücke zu schließen, ist der Mehrheit der Befragten ein persönliches Anliegen, wird aber von allen als besondere Herausforderung empfunden. Eine Lehrkraft schlägt als Alternative etwa vor, Musikunterricht von vornherein ausschließlich auf »Neigungsgruppen« (IP 7) zu beschränken, damit nur noch Schüler\*innen teilnehmen, »die erstens gewisse Grundkenntnisse haben und [zweitens] auch wollen« (IP 7\_7).

### 3.2.1.3 Mangelhafte Vorkenntnisse

Ein Großteil der befragten Lehrkräfte konstatiert einen erheblichen Mangel an fachspezifischen Vorkenntnissen ihrer Schüler\*innen, der ihren Aussagen zufolge eine besondere Herausforderung für die Unterrichtsplanung und -durchführung in Musik darstellt. Dieser sei teilweise so eklatant, dass auch in höheren Jahrgangsstufen Musikpraxis voraussetzungslos aufbereitet und umgesetzt werden müsse. Basiswissen zu Notation, Rhythmik oder Klassenmusizieren können laut Angaben der Interviewpersonen hierfür nicht zugrunde gelegt werden. Bereits einfache motorische Abläufe, wie beispielsweise das sachgerechte Anschlagen eines Instruments, besäßen für einige Schüler\*innen bereits ein hohes Anspruchsniveau. »Manche kennen nicht einmal Rhythmusinstrumente, die haben scheinbar nur gesungen« (IP 1\_15), konkretisiert eine Lehrkraft. Dies hat insgesamt zur Folge, dass die Lehrkräfte ihre Ansprüche reduzieren, kleinschrittig arbeiten, die Schüler\*innen in der Musikpraxis eng betreuen und auch in den höheren Klassen Basisarbeit betreiben:

Dass eben in den oberen Jahrgangsstufen so wenig an Vorwissen dann da war, dass ich dann doch Vieles wieder aus den unteren Klassen [...] erst einmal herausgekrant habe, und dann hab vielleicht noch ein bisschen was additiv noch draufgegeben hab, damit man sagen kann: Okay, das erfüllt jetzt den Anspruch einer 8. oder 9. Klasse. Aber da bin ich eigentlich weit unter dem geblieben, was jetzt der Lehrplan normalerweise gefordert hat (IP 2\_39).



Eine Ausnahme stellen Schüler\*innen aus Instrumentalklassen dar, die seit der 5. Klasse entsprechend musikpraktisch arbeiten. Die Lehrkräfte unterscheiden in ihren Erläuterungen grundsätzlich zwischen fehlenden Grundkenntnissen im Umgang mit Stimme und Instrument und unzulänglichem Vorwissen in der Musiktheorie. Eine Person weist zudem auf fehlende Grundlagen zur deutschen Musikkultur hin, die aus der interkulturellen Zusammensetzung der Klassen resultieren und zum Beispiel das Sprechen über Musik oder das Singen von Volksliedgut (Beispiel Weihnachtslieder) erschweren würden. Neben den unterschiedlichen Herkunftsländern benennen die Lehrkräfte folgende zwei Hauptfaktoren, die zur Entstehung der Wissenslücken beitragen: Fehlende Auseinandersetzung mit Musik in der Primärsozialisation und eine fehlende Kontinuität des musikbezogenen Kompetenzaufbaus in der schulischen Laufbahn. Ein Großteil der interviewten Lehrer\*innen äußert sich hier kritisch gegenüber dem Einsatz von fachfremden Lehrkräften<sup>34</sup> als Musiklehrende und der allgemein akzeptierten Lehrplanferne von Musikunterricht:

Sagen wir einmal so, wenn ich jetzt einen Matheunterricht mache, den richte ich ja auch auf die individuellen Bedürfnisse aus, aber dadurch, dass ich bei allen Schülern auf ein bestimmtes Vorwissen setzen kann, weil ja in diesen Kernfächern der Lehrplan in der Regel eingehalten wird, ja, habe ich einfach schon einmal eine andere Ausgangslage als im Musikunterricht (IP 3\_10).

Diese Freizügigkeit in der Erfüllung des Lehrplans sei bereits in der Grundschule zu beobachten und werde in der Mittelschule vor allem in Bezug auf musiktheoretische Lehrplaninhalte häufig weitergeführt. Fachfremd unterrichtende Lehrer\*innen wiederum besitzen einigen Interviewpersonen zufolge in der Regel die notwendige Expertise nicht, um musikpraktische Inhalte lehrplangerecht zu vermitteln. Beide Faktoren haben zur Folge, dass gerade in den höheren Klassenstufen »Anspruch und Wirklichkeit [...] weit auseinanderdriften« (IP 2). Für den Musikunterricht können demnach weder ein einheitliches musiktheoretisches Grundlagenwissen wie Tonnamen oder Akkordbezeichnungen noch ein einheitliches musikpraktisches Know-how, beispielsweise der bewusste Gebrauch der Singstimme oder die sichere Handhabung eines Instruments, vorausgesetzt werden. Was dies für das Komponieren mit Schüler\*innen bedeutet, führte eine Lehrkraft im Nachgang des Interviews näher aus (IP 3\_23–24): Die Schüler\*innen besäßen im Kontext offener musikpraktischer Aufgabenstellungen oftmals weder die Methoden- noch die Fachkompetenz, diese selbstständig zu bearbeiten, daher sei hier eine kleinschrittige Vorgehensweise hin zur angeleiteten Selbsttätigkeit notwendig. Es fehle dabei jedoch nicht nur an fachspezifischem Vorwissen Aufgabenstellungen allein zu bearbeiten, sondern auch an fachspezifischem Vokabular,

<sup>34</sup> Anmerkung: Eine Lehrkraft, die Musik unterrichtet, obwohl sie dies nicht studiert hat, unterrichtet im Sprachgebrauch der Interviewpersonen fachfremd.

um sich beispielsweise in der Beschreibung von Klängen entsprechend auszudrücken. Wenn Schüler\*innen ausgehend von einem Bildimpuls ein experimentelles Musikstück komponieren sollen, beinhaltet dies der Lehrkraft zufolge die Übersetzung des Bildes in Musik. Um diese Aufgabe lösen zu können, müssten die Schüler\*innen zuerst eine Vorstellung davon entwickeln, welche Geräusche im Bild ›stecken‹, bevor sie diese verbalisieren, notieren, auf Instrumente übertragen und anschließend in eine Gesamtkomposition überführen könnten. Zusätzlich bräuchten die Schüler\*innen eine schrittweise Anleitung beim Vorgehen der Transposition von Bild in Musik, weil ein Großteil von ihnen bereits mit der Strukturierung des zugehörigen Arbeitsprozesses überfordert sei. Alle diese einzelnen Schritte müssten inklusive des zugehörigen Fachwissens nach und nach eingeführt, anschließend routiniert und dann verselbstständigt werden.

#### 3.2.1.4 Die Lehrkraft als Unterhalter\*in

Eine weitere Herausforderung im Musikunterricht betrifft einen Aspekt der Lehrer\*innenrolle, der den Beschreibungen der Interviewpersonen nach explizit in diesem Fach von Bedeutung ist: Die Funktion der Lehrkraft als professionelle\*r Unterhalter\*in. Ein Großteil der befragten Lehrer\*innen beschreibt die animierende Vermittlung und Darbietung von Unterrichtsinhalten im Fach Musik als maßgeblich für den Erfolg des Unterrichtsverlaufs. Dabei geht es nicht nur darum, als Lehrkraft selbst vom Unterrichtsgegenstand begeistert zu sein, sondern diese Begeisterung auch nach außen zu tragen. Dies betrifft vor allem das Vorsingen oder Vorspielen von Musik am Instrument. Der authentischen Darbietung von Musik, die durch eine natürliche Freude der Lehrkraft an der Materie gekennzeichnet ist, wird dabei eine große Bedeutung zugemessen. Mehr als in anderen Fächern ist dies den Lehrkräften zufolge eine Grundvoraussetzung für erfolgreichen Unterricht, dafür, »ob eine Klasse Bock drauf hat oder halt nicht« (IP 8). Die Mehrheit der befragten Lehrer\*innen gibt ihren eigenen musikalischen Vortrag, das mitreißende Auftreten vor der Klasse und die entsprechenden Fertigkeiten am Instrument als wesentliches Gütekriterium ihres Unterrichts an. Dabei wird dem musikalischen Lehrer\*innenvortrag gegenüber dem Abspielen von Tonträgern deutlich mehr Effekt zugesprochen: »Ich glaube schon, dass so [ein] Typ [...], der da vorne einfach ein Kracher ist, der wird die Schüler auch eher mitreißen wie jemand, der nur einen Kassettenrekorder einschaltet« (IP 4\_40). Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Begeisterung der Schüler\*innen laut Einschätzung der Interviewpersonen mit dem Einsatz der Lehrkraft vor der Klasse unmittelbar zusammenhängt. Eine andere Lehrkraft gibt an, auch als »Rollenmodell« (IP 7) zu wirken. Nur wer ambitioniert vormacht, bekommt ein entsprechendes Schülerecho. Im Umkehrschluss sei es schwieriger, Schüler\*innen für den Musikunterricht zu motivieren, wenn Erwartungshaltungen an die Lehrer\*innendarbietung nicht dauerhaft erfüllt werden können. Als Gründe werden hier fehlende Fachkompetenzen aufseiten der Lehrkraft und die mit einer animierenden Darbietung einhergehende psychisch-physische Anstrengung genannt.

### 3.2.1.5 Erhöhter Peinlichkeitsfaktor

Laut Interviewangaben stellt die Leiblichkeit von Musikpraxis für viele Schüler\*innen eine Hemmschwelle dar, sich musikalisch im Klassenverband zu präsentieren. Als Beispiele werden das rhythmische Bewegen zur Musik und das liedbezogene Singen genannt, die oftmals mit Schamgefühlen verknüpft seien. Singen, Bewegen und instrumentales Musizieren als Ausdruck von Gefühl erfordert den Interviewpersonen zufolge immer auch ein »Preisgeben« (IP 9) seiner bzw. ihrer selbst im Kollektiv der Klasse. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrer\*innen äußert sich zu diesem Phänomen. Schüler\*innen würden in diesem Zusammenhang häufig den Begriff der Peinlichkeit verwenden, um ihr Unwohlsein in der Situation auszudrücken. Eine Interviewperson beschreibt den situativen Kontext in Abgrenzung zu anderen Schulfächern:

[In Musik] aber sich hinzustellen, zu singen oder zu klatschen, wo du mit deinem Körper arbeitest, wo du allein schon stehst – das ist schon was Anderes, das ist schon schwierig. Und dann noch Jungs und Mädels zusammen, das ist ungeheuer schwierig. [...] Der Kunstunterricht ist, glaub ich, schon einfacher, weil da jeder so für sich ein Bild malt, da ist auch Gefühl dabei, aber das bleibt halt auf dem Papier, das bleibt auch in deinem Schutzbereich, sag ich jetzt mal. In Musik öffnest du dich und bringst dich ja ein in die Gruppe, da wird gekichert und so (IP 7\_31).

Dieses Sich-Öffnen erfährt demzufolge eine direkte Wertung durch Reaktionen aus dem Klassenverband. Musizierpraxen werden so zu Situationen des gegenseitigen Beobachtens, Beweisens und Beurteilens. Neben dem im Zitat bereits angedeuteten Genderaspekt nennen die Lehrkräfte die einsetzende Pubertät und veränderte Klassenzusammensetzungen ab der 7. Jahrgangsstufe als weitere Einflussfaktoren auf diese sensible Situation. Mehrere Lehrkräfte berichten, dass es vor diesem Hintergrund ein wesentliches Ziel ihrer musikpädagogischen Arbeit sei, Schüler\*innen wieder zum Singen zu motivieren. Eine Lehrkraft bekräftigt, dass es »eigentlich das Schönste [sei], was einem Lehrer passieren kann, das größte Lob« (IP 8), wenn ein\*e Schüler\*in wieder frei vor ihm bzw. ihr singen würde. Zusammenfassend empfinden mehr als die Hälfte der Interviewpersonen diesen mit Musikpraxis verknüpften ›Peinlichkeitsfaktor‹ als zusätzliche Belastung bei der Durchführung von Musikunterricht. Zum einen müssten Klassenarrangements regelmäßig auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt werden, zum anderen sei Musizieren im Klassenverband ohne entsprechende Vorarbeit in vielen Fällen gar nicht erst möglich:

Oft ist die Musikklasse in 7, 8, 9 ja auch ein zusammengewürfelter Haufen. Aus unterschiedlichen Klassen, damit halt der Kurs zustande kommt. Da muss man dann erst einmal dafür sorgen, dass die Schüler miteinander Musik machen wollen und sich voreinander singen trauen und solche Sachen. Und dann noch die Hormone, dann ist alles wieder peinlich (IP 3\_16).

### 3.2.1.6 Geringer Stellenwert des Faches Musik

Diese Kategorie thematisiert den Stellenwert von Musik als Schulfach. Die Angaben der Interviewpersonen zusammenfassend wird Musik oftmals als »lockeres Fach« (IP 1) betrachtet und daher nicht wirklich ernst genommen. Die Lehrkräfte verwenden in diesem Zusammenhang auch Begriffe wie »Partystunde« (IP 9) oder »Clownfach« (IP 3). Trotzdem würde in der Regel von allen Seiten erwartet, dass in Musik Proben geschrieben werden, obwohl eine praxisorientierte Leistungsmessung wie in Sport oder Kunst durchaus angemessener wäre, wie eine Interviewperson anmerkt. Die Hälfte der Befragten beschreibt diesen fachspezifischen Status von Musik im Fächerkanon, der in der Regel mit einem Mangel an Ernsthaftigkeit und Leistungsbereitschaft im Unterricht einhergehe. Schüler\*innen zeigten sich zudem immer wieder überrascht davon, dass Musik ein reguläres Vorrückungsfach sei:

Und ich glaube, eine Schwierigkeit besteht auch darin, wenn man halt in einer Klasse nur Musik gibt, dass man dann halt vielleicht nicht so den Stand in der Klasse hat, wie wenn man jetzt der Klassenlehrer ist und irgendwelche in Anführungsstrichen ernst zu nehmenden Fächer unterrichtet. Weil, ich glaube, schon so die Meinung herrscht: wegen Musik fällt ja keiner durch, muss ich mich eigentlich auch nicht anstrengen (IP 4\_17).

Die Lehrkräfte beurteilen dies vor allem in Abschlussklassen kritisch, wenn nur ein Teil der Schüler\*innen Musik als Prüfungsfach gewählt hat. Die fehlende Ernsthaftigkeit Einzelner wirkt sich hier negativ auf die Prüfungsvorbereitung des Kollektivs aus. Eine Interviewperson spricht an dieser Stelle davon, dass man die Schüler\*innen in Musik zuerst auf »seine Seite bringen« (IP 10) müsse, um dann freier in der Unterrichtsgestaltung zu sein. Der geringe Stellenwert von Musik wirkt sich demnach auch darauf aus, wie bereitwillig Anweisungen der Lehrkraft erfüllt werden. Folgendes Zitat verdeutlicht dies:

Also in Mathe sag ich: Buch raus! Aufgabe 2a! Und alle machens, ohne es zu hinterfragen. Und in Musik sagt man: Wir machen jetzt das Lied! Und dann sagt die Hälfte: Das ist aber blöd, ne, das will ich nicht. Das würde in Mathe nie passieren (IP 10\_45).

Musikunterricht wird demzufolge insgesamt von den Schüler\*innen gegenüber anderen Fächern als weniger wichtig eingeschätzt. Die Interviewäußerungen lassen darauf schließen, dass external für eine Teilnahme am Unterricht motivierende Faktoren, die in anderen Fächern zur adäquaten Erledigung des »Schülerjobs« (Breidenstein, 2006) beitragen, nur teilweise für das Fach Musik gelten. Die Lehrkräfte sehen sich aus diesem Grund immer wieder damit konfrontiert, Methoden und Inhalte des Musikunterrichts sowie entsprechende Verhaltensweisen vor den Schüler\*innen argumentieren zu müssen.

### 3.2.1.7 Problembehaftete Inhaltsauswahl

Einige Lehrkräfte kommen im Bereich der Fachspezifika auf die zu Teilen problembehaftete Inhaltsauswahl im Fach Musik zu sprechen. Es werden in diesem Zusammenhang sowohl die Alltagsrelevanz des Fachgegenstandes als auch die Fragwürdigkeit mancher Jugendmusikkulturen angesprochen. Unter Alltagsrelevanz verstehen die Lehrkräfte die Bedeutsamkeit von Populärmusik im Leben der Schüler\*innen. Diese führe teilweise zu einer starken emotionalen Aufgeladenheit in der unterrichtlichen Vermittlung aktueller Musik:

Da ist der eine Hip-Hopper akzeptiert, und den anderen darfst du nicht mal die ersten zehn Sekunden anhören, da flippen sie schon aus. [...] Intern würden die sich zum Teil echt fertig machen, weil die sich [...] über verschiedene Sänger und Bands definieren (IP 1\_50/54).

Dies erschwere zusätzlich die Liedauswahl für den Unterricht, weil neben der Berücksichtigung aktueller Trends oftmals nicht der Musikpräferenz aller Mitglieder des Klassenverbandes entsprochen werden kann. Die daraus resultierende Ablehnung und Verweigerung einzelner Schüler\*innengruppen im Unterricht wird von einigen Lehrkräften als Problem benannt. Auch kann es beim Versuch einer möglichst an der Klasse orientierten Songauswahl zu unvorhergesehenen Komplikationen kommen:

Die Lieder, wo ich immer so denk: Die kommen gar nicht gut an. – Die wollen die! Die fressen die, die Lieder. Und dann das Lied, da, wo ich gedacht hab: Ja, da geht's jetzt voll ab! Da kreuzigen sie mich fast (IP 6\_16).

Hier die Schüler\*innenpräferenzen wertzuschätzen, im Sinne von »Wir akzeptieren erst mal alles!« (IP 1), als positives Rollenvorbild zu agieren und eine gewisse Art von Toleranz gegenüber unterschiedlichen Musikpräferenzen und -stilen anzubahnen, wird als wichtige aber auch durchaus anspruchsvolle Aufgabe beschrieben. Zwei Interviewpersonen thematisieren in diesem Zusammenhang zudem die Fragwürdigkeit mancher aktueller Jugendmusikkultur. Diese wird insofern zum Problem, als die Lehrkräfte im Unterricht gerne an die Präferenzen ihrer Schüler\*innen anknüpfen möchten, Textinhalte aber aufgrund »wüstester Beschimpfungen« mit »gewaltverherrlichenden Aussagen« (IP 6) ein Ausschlusskriterium für Liedvorschläge darstellen.

### 3.2.1.8 Zusammenfassung fachbezogene Aspekte

Die Hauptkategorie der fachbezogenen Aspekte umfasst alle Besonderheiten des Musikunterrichts, die aus der Materie des Faches – den Fachinhalten – resultieren. Die Äußerungen der Lehrkräfte lassen sich in die Oberkategorien anspruchsvolle Unterrichtsorganisation, fehlende Motivation der Schüler\*innen, mangelhafte Vorkenntnisse, die Lehrkraft als Unterhalter\*in, erhöhter Peinlichkeitsfaktor, geringer Stellenwert des Faches Musik und problembehaftete Inhaltsauswahl systematisieren. Es wird hier ein-

drücklich und oftmals in Abgrenzung zu anderen Schulfächern beschrieben, welche Herausforderungen im Musikunterricht aus diesen Faktoren erwachsen. Im Wesentlichen sind sich die Befragten darin einig, dass Musikunterricht an der Mittelschule nur dann erfolgreich sein kann, wenn Abläufe und Verhaltensregeln klar vorgegeben, kleinschrittig eingeführt und permanent eingefordert werden. Nachteilig wirkt sich in diesem Zusammenhang das für den Musikunterricht notwendige Aufbrechen der üblichen Klassenstruktur aus. Im Musiksaal bestehen im Vergleich zum Klassenzimmer eine andere Sitzordnung und eine andere organisatorisch-räumliche Lernumgebung. Beides hat zur Folge, dass auf im regulären Klassenzimmer etablierte Verhaltens- und Klassenregeln nicht automatisch zurückgegriffen werden kann. Bereits der Gang zum Musiksaal wird vor diesem Hintergrund zur Herausforderung, da er in einem nicht-reglementierten Raum stattfindet. Da Musikunterricht in der Regel nur einmal pro Woche stattfindet, kostet es die Lehrkräfte zusätzlich Energie und Zeit, den zugehörigen Ordnungsrahmen vom Verlassen des Klassenzimmers bis zur Rückkehr dorthin dauerhaft zu installieren. Einige der Interviewpersonen beschreiben insgesamt ein Spannungsfeld zwischen Disziplinierung und Reglementierung auf der einen und Wahrung des Spaßcharakters auf der anderen Seite. Den eigenen Angaben zufolge werden daher Undiszipliniertheit und Unruhephasen willentlich akzeptiert, um so den vermeintlichen Schüler\*innenerwartungen entsprechen zu können. Die besondere Örtlichkeit von Musikunterricht in Kombination mit musikspezifischen Methoden und Medien befördert zudem den Sonderstatus des Faches Musik im Fächerkanon. Musik wird von Schüler\*innen häufig nicht als reguläres Vorrückungsfach wahrgenommen, was zu einer Abnahme der Leistungsbereitschaft bei gleichzeitigem Anstieg der Spaßerwartung führt. Dies zieht vor allem in musikpraktischen Arbeitsphasen Verhaltensweisen nach sich, die laut Interviewaussagen in anderen Fächern in dieser Intensität nicht vorkommen würden: Unterrichtsaufbau und -inhalte werden kritisiert, die Teilnahme an Unterrichtsphasen verweigert und Anweisungen vom Kollektiv der Klasse infrage gestellt. Negativ verstärkend wirken sich in diesem Zusammenhang die Körperlichkeit von Musik, speziell das Singen und Tanzen, sowie die emotional aufgeladene Identifikation mit Jugendmusikkulturen aus. Aus Angst vor Peinlichkeiten oder Bloßstellung verweigern vor allem in den höheren Jahrgangsstufen Schüler\*innen eine aktive Teilnahme am praktischen Musikunterricht. Hier Verhaltensmuster aufzubrechen und letztlich ein positives Musiziererlebnis zu ermöglichen, erfordert eine beständige Reflexion und Anpassung von Inhalten und Methoden an die Bedürfnisse der jeweiligen Klasse. Insbesondere das Klassenmusizieren ist daher auf die individuellen Vorkenntnisse und Vorlieben ausgerichtet und wird hinsichtlich Erarbeitungsweise sowie Erarbeitungsziel flexibel gehandhabt. Dies führt aufseiten der Lehrkräfte zu einer zusätzlichen Belastung in der konkreten Unterrichtssituation, da sie sich während der Musikpraxis in einem permanenten Kreislauf aus Anleiten, Zurücknehmen, Beobachten, Eingreifen, Modifizieren, Wertschätzen und Disziplinieren wiederfinden. Als problematisch bei der Umsetzung von Musikpraxis wird zudem der massive Mangel

an musikpraktischem und musiktheoretischem Vorwissen aufseiten der Schüler\*innen empfunden. Auch in höheren Klassen muss aufgrund fehlender Vorkenntnisse meist basal und unabhängig von Noten musiziert werden. Selbsterstellte klassenspezifische Arrangements bilden hier für einige der Befragten die zentrale Erarbeitungsgrundlage. Diese sind als eine Art musikalisches Toolkit zu verstehen, das von einer grundlegenden musikalischen Idee ausgehend mehrere Möglichkeiten zur flexiblen, papierlosen, sukzessiven und differenzierenden Erarbeitung von Liedern umfasst. Der animierenden und authentischen Vermittlung durch die Lehrkraft wird in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung beigemessen. Als weiteres Problemfeld wird das fehlende Interesse der Schüler\*innen für das Fach Musik benannt. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass sich die Lehrkräfte für den Musikunterricht eine intrinsisch motivierte Teilnahme der Schüler\*innen wünschen, das Interesse auf Schüler\*innenseite vor allem in den höheren Jahrgangsstufen jedoch oftmals eher gering ist. Alle bisher genannten Faktoren werden besonders virulent, wenn Musikklassen ab Jahrgangsstufe 7 aus unterschiedlichen Regelklassen zusammengestellt werden<sup>35</sup> oder in der 9. Klasse nur ein Teil der Musikklasse die Abschlussprüfung in Musik anstrebt. Gruppen-, alters- und geschlechtsspezifische Effekte verstärken die skizzierten Problemfelder zusätzlich. Die schüler\*innen- sowie praxisorientierte Organisation und Durchführung von Musikunterricht bei stark heterogener Lernausgangslage, fehlender Motivation und gleichzeitig geringem Ansehen des Faches Musik erfordern insgesamt eine fachlich-didaktische Expertise, die sich die Hälfte der befragten Lehrer\*innen selbst nicht zuschreibt. Der Einsatz von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften wird vor diesem Hintergrund von allen Interviewpersonen kritisiert und teilweise auch für motivationale und emotionale Probleme im Musikunterricht mitverantwortlich gemacht.

### 3.2.2 Mittelschulklientel

In den Interviews wird ein Gros der Herausforderungen des täglichen Musikunterrichts auf die Typik der Mittelschulklientel zurückgeführt. Als besondere Merkmale werden in diesem Zusammenhang Unterrichtsstörungen, Heterogenität, die fehlende kulturelle Bildung des Elternhauses, fehlende Schlüsselkompetenzen sowie negative altersspezifische Effekte genannt (Abb. 7).

Hinsichtlich der nachfolgenden Ausführungen gilt zu berücksichtigen, dass es sich um die zusammenfassende, explizit auf Problemfelder fokussierende Beschreibungen von Musikunterricht an Mittelschulen handelt. Daraus können und dürfen keine verallgemeinernden Rückschlüsse auf typische Merkmale des/der durchschnittlichen Mittelschülers/Mittelschülerin gezogen werden.

<sup>35</sup> Musik ist ab der 7. Jahrgangsstufe Wahlpflichtfach. Dies bedeutet, dass die Schüler\*innen zwischen Kunst und Musik als künstlerischem Fach auswählen. In der Regel entscheidet sich eine größere Anzahl für den Kunstunterricht. Damit der Musikkurs in diesen Fällen ausreichend besetzt werden kann, werden die Schüler\*innen aus unterschiedlichen Klassen rekrutiert.

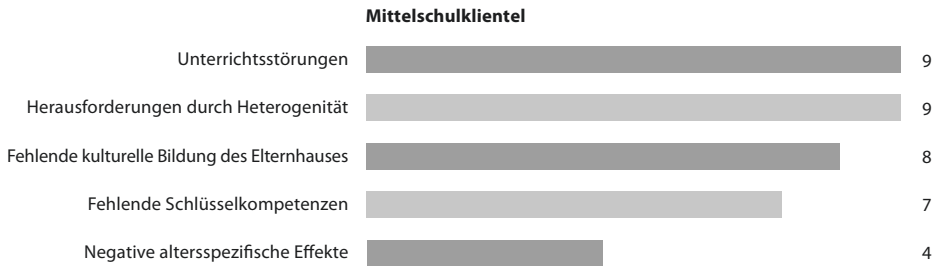


Abbildung 7: Herausforderungen des Musikunterrichts: Mittelschulklientel

### 3.2.2.1 Unterrichtsstörungen

Bei Unterrichtsstörungen handelt es sich um ein alltägliches Phänomen, das der Lehrkraft professionelles Handeln abverlangt und in einem bestimmten Ausmaß zur Normalität des schulischen Unterrichts gehört. Wird dieses Ausmaß überschritten und der Lehr-Lern-Prozess somit nachhaltig gestört, werden sie zum Belastungsfaktor. Die befragten Lehrkräfte verwenden in diesem Zusammenhang oftmals die Begriffe Disziplinprobleme, Undiszipliniertheit, Verhaltensauffälligkeit oder »schwierige Schüler« (IP 5). Unterrichtsstörung wird in den nachstehenden Ausführungen als übergeordneter Begriff verwendet und nach Lohmann (2011) definiert:

Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden können, teilweise oder ganz außer Kraft setzen. Zu den Voraussetzungen zählen äußere und innere, das Lernen ermöglichende Bedingungen, wie physische und psychische Sicherheit, Ruhe, Aufmerksamkeit, Konzentration.

Die Wahrnehmungen von Ereignissen als Unterrichtsstörung ist dabei abhängig von der subjektiven Einschätzung der Lehrkraft und deren situationsspezifischem Handlungsrepertoire (Seitz, 2005, S. 344ff.). Seitz (1991) klassifiziert fünf Problembereiche (PB): verbale Störungen (PB 1; Unterbereiche: Kommentare zu Lehreräußerungen, Eigenaktivitäten, Reaktionen auf Mitschüler), nonverbale Aktivitäten (PB 2; UB: Eigenaktivitäten, Aktivitäten zwischen Schülern), vorsituative Defizite (PB 3; UB: Vergessene Hausaufgaben, Unpünktlichkeit, Unterrichtsversäumnisse), Verletzung moralischer Normen (PB 4; UB: Unterschleif, Lügen) und Passivität/Desinteresse/Opposition/Angst (PB 5). Dieses Klassifikationsschema dient nachfolgend als Grundlage zur Systematisierung der Lehrer\*innenäußerungen innerhalb dieser Kategorie. Der letzte Problembereich wird hierzu um Scham beim Musizieren im Klassenverband und Geistige Abwesenheit ergänzt. Letzteres meint »dieses ich sag was, und die Person, obwohl ich sie schon namentlich dreimal angesprochen hab, hat sich immer noch nicht zu mir hergedreht, hat immer noch nicht mitbekommen, dass es um sie geht« (IP 10\_27). Störende Aktivitäten unter Benutzung eines Instrumentes werden aufgrund der damit einhergehenden



Geräuscherzeugung dem Problembereich 1 Verbale Aktivitäten zugeordnet. Problembereich 1 wird außerdem um den Unterbereich Übersteigerte Unterrichtsteilnahme erweitert. Es handelt sich hierbei um ein fachspezifisches Phänomen, das bis zu enthemmt-aggressivem Musizieren führen kann, wenn die Lehrkraft nicht rechtzeitig eingreift. Eine Interviewperson beschreibt: »Die Schüler können [...] dort auch mehr in Rage geraten, indem sie einfach singen und dann [...] ausrasten, [...] indem sie noch lauter singen und dann noch, und sich gegenseitig hochsteigern wollen« (IP 6\_12). Vor diesem Hintergrund die Balance zwischen Erhaltung von Motivation und Bewahrung von Disziplin zu finden, ist nicht immer einfach, wie dieses Zitat verdeutlicht:

Also ein Problem ist sicher [...], dass man Disziplin halten muss. Dass die Schüler vielleicht wirklich manchmal Spaß dran hätten, auf Instrumenten rumzuhauen. Das kann man aber nicht zulassen, weil's sonst zu chaotisch wird. Dass man dann aber Gefahr läuft, dass man ihnen den Spaß [...] kappt, und dass sie [dann] keinen Spaß mehr daran haben (IP 4\_9).

Problembereich 1 überlappt sich im Musikunterricht häufig mit Bereich 2. Vermeintliches »Laut-sein-Dürfen« (IP 9) im Fach Musik, das unerlaubte Spielen auf Instrumenten, Zwischenrufe und Unaufmerksamkeit bei Instruktionen sowie Fremdbeschäftigungen, beispielsweise auch beim gemeinsamen Auf- und Abbau, werden hier in den Interviews mehrfach aufgelistet. Verwendete Formulierungen wie »wir haben halt ein schwieriges Klientel« (IP 6\_20) oder Vergleiche mit Schüler\*innen an Realschule und Gymnasium machen deutlich, dass gehäufte Unterrichtsstörungen als charakteristisch für die Arbeit mit Mittelschüler\*innen aufgefasst werden. Diese konzentrierte Disziplinlosigkeit, verstanden als non-konformes Verhalten im Unterricht, wird als große Belastung empfunden und laut einigen Interviewpersonen durch den aggressiven und teilweise gewaltbetonten Kontakt der Schüler\*innen untereinander zusätzlich verschärft. Der Umgang miteinander wird in diesem Zusammenhang als »Katastrophe« (IP 8), das Konfliktpotenzial als »extrem« (IP 6) geschildert. Charakteristisch sei die »hohe Form der Aggressivität [...], dieses Gleich-Ausrasten, dieses Nicht-Zurückziehen, wenn mir einer was tut, sondern dann sofort Hau-drauf-Mentalität« (IP 6\_20). Zu Problembereich 3 fällt lediglich eine vernachlässigbare Randbemerkung (Unpünktlichkeit), Problembereich 4 spielt in keinem der Interviews eine Rolle. Bezüglich Problembereich 5 wird sich vermehrt zu Passivität und Desinteresse, vereinzelt zu Scham oder geistiger Abwesenheit geäußert, ebenso in Kombination mit Problembereich 1. Auftretende Unterrichtsstörungen wie »ständiges Gekichere« (IP 7) beim Singen, die Verweigerung von Präsentationen im Klassenverband, »keinen-Bock«-Haben (IP 6) auf den Musikunterricht und demonstratives Desinteresse an einer Auseinandersetzung mit Musik anderer Mitschüler\*innen werden insbesondere für die höheren Klassen angeführt. Diese anzugehen oder gar zu überwinden, bedeutet für die Musiklehrenden eine zusätzliche Herausforderung. Zwei Musiklehrkräfte thematisieren in diesem

Kontext auch den Widerstand von Schüler\*innen gegenüber Musikstücken, die von der Lehrkraft ausgewählt wurden.

Den Interviews ist zu entnehmen, dass sich in der Musikpraxis zudem oftmals ein kollektives Störungsgemisch aus den Problembereichen 1, 2 und 5 entwickelt, an dem der Großteil der Klasse aktiv beteiligt ist. Die Interviewpersonen verwenden Begriffe wie Chaos, Durchdrehen, Rage, Katastrophe, Ausrasten, Hochsteigern und Ausflippen zur näheren Beschreibung. Noch nach Jahren erinnert sich eine Lehrkraft »mit Schrecken« (IP 7) an den Musikunterricht in einer 8. Klasse:

Seitdem bin ich auch wirklich wie ein gebranntes Kind, [...] als ich 27 Schüler hatte in der 8. Klasse. Und das war ne mittlere Katastrophe, wovon die Hälfte Flüchtlinge waren. Das war ein völliger Horror, das muss ich dir echt sagen. Ja, also das war echt ein Horror (IP 7\_31).

Musikunterricht wird in diesen Fällen zur Belastung und führt selbst qualifizierte Lehrkräfte an ihre Grenzen:

Also ich find, die Disziplin in einer Klasse ist schon sehr anstrengend. [...] Allein ist man da als Lehrer immer irgendwie [...] aufgeschmissen und alleingelassen, weil mit 20 Kindern im Musiksaal allein, wenn man da nicht den Überblick behält – find ich sehr anstrengend. Und ich komm vom Fach und ich weiß schon viel, wie man das irgendwie alles händeln kann, aber selbst ich hab manchmal auch wirklich Probleme und hab dann auch einfach keine Lust, mich mit den Kindern so in der Art abzugeben (IP 8\_19).

Dies resultiert nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte aus der notwendigen Öffnung des Unterrichts bei »allgemeiner Undiszipliniertheit« (IP 7) unter Verwendung von lauten Lehrmitteln (bspw. Instrumenten). Auch die aktuelle Stimmungslage der Klasse, teilweise nur einzelner Schüler\*innen, sei dafür ausschlaggebend, ob musikpraktischer Unterricht möglich ist oder nach kurzer Zeit »kippt« (IP 6) und dadurch im Tumult endet. Alle diese Faktoren führen dazu, dass sich Störfeuer schnell verbreiten und die Lehrkraft nicht über die Reglementierung einzelner Störungsquellen wirken kann. Ausgehend von dem eingangs skizzierten Klassifikationsschema von Seitz können für das Fach Musik an der Mittelschule in der Oberkategorie der Unterrichtsstörungen folgende Problembereiche voneinander abgegrenzt werden:

**PB 1: Verbale Störungen**

UB 1: Kommentare zu Lehreräußerungen

UB 2: Eigenaktivitäten (auch am Instrument)

UB 3: Übersteigerte Unterrichtsteilnahme

UB 4: Reaktionen auf Mitschüler\*innen

PB 2: Nonverbale Aktivitäten

UB 1: Eigenaktivitäten

UB 2: Aktivitäten zwischen Schülern\*innen

PB 3: Passivität, Desinteresse, Opposition, Scham, geistige Abwesenheit

PB 1/2/3: Kollektives Störungsgemisch

Nahezu alle befragten Lehrkräfte beschreiben eine beständige Unruhe während musikpraktischer Einheiten, die nur mit viel Energie, präventiven Maßnahmen und einer konsequenten Disziplinierung zu kontrollieren sei. Sie haben mit der Zeit ihre eigenen Strategien entwickelt, um zu »überleben« (IP 9). Musizieren stellt insofern eine große Herausforderung dar, als nicht einfach »nur« musiziert werden kann, sondern beständig pädagogisch-erzieherisch gewirkt werden muss. Dies betrifft insbesondere die fehlende Selbstkontrolle von Schüler\*innen am Instrument und die mangelhafte Fokussierung beim Musizieren im Klassenverband. Beides erfordert eine dauerhafte Konzentration der Lehrkraft sowohl auf das Kollektiv als auch die Individuen der Musikklasse. Lässt die Präsenz der Lehrkraft im Klassenverband nach, führt dies scheinbar automatisch zu Störungsherden an anderer Stelle, wie eine Lehrkraft schildert:

Du hast halt gerade, wenn du praktisch musizieren willst, teilweise so ein riesiges Chaos, weil du dich mit zwei Schülern beschäftigen musst, um denen zu zeigen, was die da machen sollen, und der Rest der Klasse tickt vollkommen aus am Instrument (IP 10\_21).

Noch schwieriger gestaltet sich der Umgang mit Unterrichtsstörungen, wenn die Lehrperson als Fachlehrkraft oder in Randstunden Musik unterrichtet. In Konsequenz der genannten Unterrichtsbedingungen verwendet die Hälfte aller befragten Personen Musikenzug als Disziplinierungsmittel, teilweise auch, um sich selbst zu schützen. Auch einzelne Schüler\*innen werden dauerhaft von der Musikpraxis ausgeschlossen, wenn andere Maßnahmen nicht greifen. Umgekehrt wird Musik auch vereinzelt als Belohnungsinstrument für erwünschtes Verhalten eingesetzt, wie eine Lehrkraft aus ihrer Unterrichtspraxis berichtet: »Wenn ihr das jetzt brav macht, dann singen wir noch die letzte halbe Stunde« (IP 9\_31).

### 3.2.2.2 Herausforderungen durch Heterogenität

Heterogenität wird in den Interviews zur Beschreibung der Unterschiedlichkeit von Schüler\*innen verwendet und lässt grundsätzlich eine Unterscheidung nach »unendlich vielen verschiedenen Merkmalen« zu (Zullinger & Tanner, 2013, S. 37). Die Auswertung der Interviews ergab vier Subkategorien, die für die Lehrkräfte im täglichen Unterricht offensichtlich von Bedeutung sind: Heterogenität der Lernvoraussetzungen (kognitiv, motorisch, affektiv), Heterogenität bezüglich fachspezifischer Vorkenntnisse (Musikpraxis, Musiktheorie), kulturelle und sprachliche Heterogenität. Alle befragten Personen beschreiben mindestens eine dieser Kategorien im Verlauf des Interviews

näher. In Anlehnung an die Einstellungsmuster zum Umgang mit Heterogenität nach Kampshoff (2009) nehmen die befragten Lehrkräfte heterogene Klassen grundsätzlich als Normalfall an, bewerten diese jedoch je nach Ausprägung entweder als belastend oder bereichernd. Insbesondere die Unterrichtsorganisation unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen wird als aufwendig und teilweise problembehaftet dargestellt. Unterschiede bezüglich Kultur, Musikpräferenz und -rezeption werden überwiegend als Mehrwert aufgefasst, der allerdings in den meisten Fällen nur durch zusätzlichen Aufwand seitens der Lehrkraft zu erzielen ist.

### **Heterogenität der Lernvoraussetzungen**

Ein Großteil der befragten Personen beschreibt Heterogenität in den kognitiven, motorischen und affektiv-emotionalen Lernvoraussetzungen als zentrales Charakteristikum ihrer Schüler\*innenschaft. Politische Entscheidungen führen hier zu einer zusätzlichen Belastung insbesondere der Mittelschulen, wie diese Interviewperson erläutert:

Und Probleme generell an der Mittelschule jetzt im Vergleich zu anderen Schularten ist meines Erachtens schon, dass die Mittelschule diese ganzen Neuerungen zum Thema Inklusion, Integration von Kindern mit Fluchthintergrund oder Migrationshintergrund viel stärker abkriegt als die anderen Schularten. Da gibt es auch statistische Daten dazu, dass das einfach tatsächlich der Fall ist [...] und das heißt, wir haben zu einem viel größeren Prozentsatz mit einem heterogenen Schülerklientel zu tun (IP 3\_12).

Das eigentliche Problem wird im daraus resultierenden individuellen Förderbedarf der einzelnen Schüler\*innen gesehen, der mit nur einer Lehrkraft in der Musikpraxis kaum abzudecken sei. Nicht die Grundidee inklusiven Unterrichtens wird demzufolge von den Lehrkräften als kritisch betrachtet, sondern das Fehlen von Unterstützungsmaßnahmen vor Ort. Konkret genannt werden hierzu beispielsweise ein Mangel an Tandempartner\*innen, Förderlehrer\*innen, Räumlichkeiten und kleinen Musikklassen. Die kognitiven Lernvoraussetzung seien teilweise sehr different und reichen von »Lernbehinderung bis Gymnasialniveau« (IP 3), wie eine Lehrkraft von ihrer Deutschklasse berichtet. Die Schüler\*innen an der Mittelschule würden zudem über die letzten Jahre insgesamt immer »schwächer, weil immer mehr ausgesiebt wird« (IP 1\_25). Die daraus resultierende kognitive Überlastung in anderen Fächern führt nach Einschätzung der Interviewpersonen aufseiten von Lehrkräften und Schüler\*innen zu einer besonderen Erwartungshaltung an den Musikunterricht, der »mit seiner einzigartigen Methodik, den Instrumenten, eventuell besonderen Ausflügen, [...] Schüler [...] auf einer ganz anderen Ebene anspricht und beansprucht« (IP 3\_8). Dabei werde allerdings oft vergessen, dass auch Musikpraxis einen Verstehensprozess auf kognitiver Ebene erfordere und Konzentrationsvermögen abverlangt, merkt eine Lehrkraft in diesem Zusammenhang kritisch an. Weiter kommen laut Interviewaussagen heterogene psychomotorische Lernvoraussetzungen im Musikunterricht mehr zum Tragen als in anderen Fächern.

Eine bewusste und dauerhaft kontrollierte Bewegungsausführung sei nicht für alle Schüler\*innen eine Selbstverständlichkeit, stelle aber in vielen musikalischen Praxen eine fachspezifische Kompetenzerwartung dar. Ferner wirke sich beim Klassenmusizieren die motorische Leistung des Einzelnen auf die Gesamtleistung des Kollektivs aus und erlange damit einen besonderen Stellenwert. Unterschiede in der Wahrnehmung der eigenen Bewegungsausübung spielen hierbei eine wichtige Rolle:

Sie können sich selber kaum einschätzen. Wenn ich mit ihnen irgendwas Rhythmisches erarbeite, irgendwelche Elemente an der Cachon oder auf der Djembe, hab ich fast jedes Mal Angst, dass sie mir das Ding durchbrechen, weil sie sich einfach selber nicht einschätzen können und dort auch ihre Motorik nicht handhaben können und sich dann wundern, warum nach 30 Sekunden die Hand blutrot ist (IP 6\_20).

Alle diese Faktoren verlangen den Angaben zufolge von der Lehrkraft eine erhöhte »Sensitivität gegenüber der Schülerschaft« (IP 3), die mit Fragen wie »Wer hat denn welche Bedürfnisse und zwar unabhängig von irgendeinem Attest oder irgendeiner Diagnose [...], wie reagiert welcher Schüler in verschiedenen Arbeitsformen, in verschiedenen Sozialformen, im Umgang mit Instrumenten und so weiter« (IP 3\_14) einhergeht. Einige der befragten Lehrkräfte bedauern in diesem Zusammenhang die notwendige Reduktion fachbezogener Themen und Erwartungshaltungen.

### **Fachspezifische Heterogenität**

Auch hinsichtlich fachspezifischer Vorkenntnisse und Fertigkeiten gibt es deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Schüler\*innen. Die Lehrkräfte beziehen sich in ihren Äußerungen dabei auf fachgerechtes Singen, rhythmisches Musizieren, Instrumentalkenntnisse und Notenlehre. Man könne »heutzutage im Musikunterricht nicht mehr darauf setzen, dass eine bestimmte Grundkenntnis da ist in Bezug auf Musiktheorie oder motorische Fähigkeiten oder irgendwas in die Richtung, sondern es bringt eigentlich jeder Schüler ein komplett anderes Päckchen mit« (IP 3\_10), berichtet eine Lehrkraft. Dabei reiche die Spannweite innerhalb einer Klasse von »Null-Kenntnis« und absolut »basaler Arbeit« (IP 7) bis (in selten Fällen) hin zu erweiterten musikalischen Fähigkeiten aufgrund von Privatunterricht. Eine Interviewperson fasst ihre Erfahrungen wie folgt zusammen:

Es gibt manche, die haben null Vorbildung, nicht mal mehr aus der Grundschule, dass sie Instrumente hätten gelernt [...]. Manche kennen nicht einmal Rhythmusinstrumente, die haben scheinbar nur gesungen [...]! Und andere dann doch noch, [...] lernen Dinge wie Klavier. [...] Aber die Gruppen sind halt nie so, dass du sagst: Oh, jetzt kann ich eine kleine Band gleich daraus machen! [...] Musst du immer zusammensuchen. [...] Im regulären Musikunterricht ist es schwierig, weil sie so wahnsinnig heterogen sind (IP 1\_15).

Der Großteil der befragten Lehrenden bemüht sich dennoch um die gleichmäßige Einbindung aller Schüler\*innen unabhängig ihrer Fähigkeiten, »damit jeder das Gefühl hat, er gehört dazu«, sich »zurechtfinden« und »wohl fühlen« kann (IP 8\_11). Dies erfordert jedoch Flexibilität, Offenheit gegenüber dem Lernprozess und umfassende Fachkenntnis aufseiten der Lehrkräfte. Außerdem könne Musikunterricht unter diesem Primat auch zu einer Vernachlässigung von Schüler\*innen mit erweiterten musikalischen Kenntnissen führen, wie eine Interviewperson zu bedenken gibt:

Es ist leider etwas schade, dass das Hauptaugenmerk bei den Defiziten oft bleibt. Und bei den Leuten, die halt irgendwo die Schwierigkeiten haben oder machen, dass da viel mehr Lehrer-energie hingehet als zu den Kindern, die jetzt vielleicht schon gewillt sind und auch schon was können und gerne auch noch mehr können wollen würden. Da bleibt weniger Zeit, jetzt die zu fördern, [...] sondern man kümmert sich dann eher um die anderen zehn, die einfach irgendwie überhaupt nicht schaffen, diesen Grundrhythmus zu halten, damit die halbwegs da irgendwie mitlaufen. [...] Das finde ich dann schade (IP 2\_35).

### **Kulturelle und sprachliche Heterogenität**

Die interviewten Lehrkräfte sind sich darin einig, dass die Mittelschule in besonderem Maße von Aufgaben zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrations- oder Fluchthintergrund betroffen ist. Dies bringt für das Unterrichten von Musik Herausforderungen mit sich, die sich sowohl auf die sprachliche Vermittlung fachlicher Inhalte als auch die musikkulturellen Voraussetzungen gemeinsamen Musizierens beziehen. Sprachliche Barrieren werden hierbei oftmals als zusätzliche Belastung empfunden. Vor allem erklärender Unterricht würde oft an der Sprache scheitern. Fachbegriffe wie »Fähnchen« oder »Linie« (IP 1) seien aufgrund der unterschiedlichen musikkulturellen Hintergründe auch in den jeweiligen Muttersprachen der Schüler\*innen nicht vorhanden: »Die verstehen oft gar nicht, was ich will!« (IP 1\_29). Trotzdem hätte man in Musik zumindest noch die Möglichkeit, »über ein Instrument zu gehen« (IP 8) und zum Beispiel mittels Call-Response-Verfahren Schüler\*innen auch sprachunabhängig in den Unterricht einzubinden. Kulturelle Diversität wird dahingegen weniger kritisch betrachtet. Lediglich eine Lehrkraft thematisiert von sich aus konkrete Schwierigkeiten, die sich für ihre Unterrichtsgestaltung daraus ergeben:

Das fällt mir jetzt in der Stadt extrem [...] auf. Das war jetzt auf dem Land nie so, die haben auch noch Weihnachtslieder gekannt [...]. Jetzt hast du da aber die Hälfte aus Syrien und Rumänien, [...] da wird's echt schwierig auch so [...] gemeinsame kulturelle Geschichten durchzuziehen, weil die das einfach nicht kennen (IP 1\_33).

Auch alltägliche Musikerfahrungen, die in Westeuropa sozialisierte Schüler\*innen ganz selbstverständlich mit in den Unterricht bringen, würden insbesondere den Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung fehlen, erklärt dieselbe Lehrkraft weiter:

Ein syrisches Kind hat noch nie einen Cartoon gesehen, der ja auch so lustig [mit Musik] untermalt ist. [...] Das kennen die gar nicht. Das wissen die gar nicht, was Mickey-Mouse-Filme sind. Oder mal auch Kinderserien, Pippi Langstrumpf [...] oder so, wissen die alles nicht (IP 1\_35).

Die schüler\*innenorientierte Anpassung bewährter Unterrichtsmethoden und -inhalte an die kulturell heterogene Klientel stelle hier die besondere Herausforderung dar.

### 3.2.2.3 Fehlende kulturelle Bildung des Elternhauses

Nach Ermert (2009) meint kulturelle Bildung »Bildung zur kulturellen Teilhabe« (o. S.). Kulturelle Teilhabe wiederum »bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. [...] Mit Kultur im engeren Sinne werden die Künste und ihre Hervorbringungen bezeichnet: Bildende Kunst, Literatur, die darstellenden Künste (von Theater über Tanz bis Film), Musik, die angewandten Künste wie Design und Architektur sowie die vielfältigen Kombinationsformen zwischen ihnen« (ebd.). Im Rahmen der Studie ist thematisch bedingt der hier genannte musikbezogene Aspekt von Bedeutung. Die Lehrkräfte verwenden, um das Fehlen einer entsprechenden Vorbildung auszudrücken, Begrifflichkeiten wie kulturfremd, fehlender Background, schichtspezifischer Mangel an Grundkenntnissen oder fehlender Bildungshintergrund. Die Auswertung dieser Kategorie lässt Unterschiede zwischen Mittelschulen in der Großstadt und Mittelschulen auf dem Land erkennen. Lehrkräfte, die auf dem Land unterrichten, können regelmäßig von einzelnen Schüler\*innen berichten, die in Musikvereinen, Kinderchören oder Musikschulen aktiv sind. In Mittelschulen, die in der Stadt oder sozialen Brennpunkten angesiedelt sind, verhält es sich anders:

Und das Problem ist ja vor allem, dass die ja von zu Hause musikalisch also normalerweise Null gefördert werden. Also bei meiner Schule, die ist in einem Bereich, in einem Stadtviertel – [...] Ich weiß, an der ganzen Mittelschule haben vielleicht zwei Schüler Instrumentalunterricht [...]. Und da sind 260 Schüler (IP 10\_11).

Dieser Mangel an musikalischer Förderung im Elternhaus geht laut Aussagen der Interviewpersonen mit einer generell geringen Wertigkeit des Faches Musik und unreflektiertem Rezeptionsverhalten einher. Musik spiele im Privaten oftmals keine große Rolle (die Rezeption ausgenommen), das Erlernen von Instrumenten stelle eine Seltenheit dar und Ambitionen zur musikalischen Teilhabe seien kaum zu beobachten. Nahezu alle befragten Personen betrachten dieses fehlende musikkulturelle Interesse in den Elternhäusern und den damit einhergehenden Mangel an Vorwissen der Kinder als »großes Defizit« (IP 7). Die Äußerungen lassen darauf schließen, dass vor allem Klassenmusizieren und Ensemblearbeit ein hohes Maß an Idealismus, Flexibilität und Kreativität erfordern, um unter diesen Voraussetzungen schüler\*innengerecht und trotz-

dem zielorientiert musikalisch arbeiten zu können. Auch die Einrichtung zusätzlicher musikalischer Angebote scheiterte unter diesen Umständen bereits an der Zusammenstellung von Musik-AGs oder Neigungsgruppen. Eine Lehrkraft berichtet:

Wenn ich [...] mal schau an der Realschule, die haben keine Schwierigkeiten, eine Schülerband zusammenzustellen. Bei uns ist das schon wirklich schwierig, unser Schlagzeuger ist jetzt auch wieder jemand von der Realschule, den haben wir uns ausgeliehen [...]. Und ich bin schon super froh, dass ich drei Mädels gefunden habe, [...] die gerne singen und auch ganz gut. Und immerhin zwei Gitarristen, die wenigstens die einfachsten Grundakkorde können, aber das ist schon mal viel [...] für die Hauptschule. Und das, glaub ich, kommt schon vom Elternhaus her. Das ist halt unser Klientel (IP 7\_10).

Mehrere Lehrkräfte sehen hier allerdings auch das besondere Potenzial ihrer musikpädagogischen Arbeit: Fähigkeiten entdecken und fördern, die bisher nicht beachtet wurden, Kompetenzen schulen und Talente entdecken, Schüler\*innen Möglichkeiten aufzeigen, sich zu entfalten und Wertschätzung zu erfahren. Dadurch würden schulische Erfolgserlebnisse ermöglicht, die vielen Schüler\*innen in anderen Fächern versagt blieben und auch in Musik bisher nicht geschaffen wurden. Die Lehrkräfte beurteilen dies als zentralen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und als »wichtigen Auftrag für die ganze Gesellschaft« (IP 10). Dieses Gefühl, etwas Wertvolles für die Schüler\*innenpersönlichkeit und im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe zu leisten, sei in keinem Fach »so stark wie in Musik« (IP 10\_61). Zumal die fehlende musikkulturelle Bildung der Schüler\*innen nach Meinung einiger Interviewpersonen nicht auf ein grundsätzliches Desinteresse an der Materie zurückzuführen sei, sondern »das Elternhaus das Problem ist« (IP 6\_20).

### 3.2.2.4 Fehlende Schlüsselkompetenzen

Immer wieder kamen die interviewten Lehrkräfte darauf zu sprechen, dass den Schüler\*innen an der Mittelschule zentrale Schlüsselkompetenzen fehlen würden, die insbesondere für offene Arbeitsformen und die gemeinsame Musikpraxis wichtige Voraussetzungen bilden. Am häufigsten wird ein Mangel an Konzentrationsvermögen, Selbstdisziplin, Konfliktlösekompetenz, Ausdauer, Selbstständigkeit und Teamfähigkeit beschrieben. Einschränkungen hinsichtlich Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ambiguitätstoleranz (vor allem auch mit Blick auf musikalische Präferenzen) und realistischer Selbsteinschätzung wurde von einzelnen Befragten zusätzlich benannt. Klassenmusizieren wird unter diesen Voraussetzungen mitunter zur Geduldssprobe für die leitende Lehrkraft, wie eine Interviewperson näher beschreibt:

Also, was mich wirklich verrückt macht, ist zum Beispiel in meiner Marching-Band, wenn da Probe ist, und ich zähl ein, und die Hälfte kapiert's nicht, und dann zähle ich nochmal ein und ich mach das viermal oder fünfmal und wir schaffen's nie, dass wir alle anfangen,



weil immer jemand in eine andere Richtung schaut, und dann, wenn ich dann was erklären will, mir irgendwie reinspielt – [...] Dann dreh ich irgendwann mal durch. Da muss ich dann mal laut schreien [lacht]. Aber nicht, weil ich jetzt wirklich böse bin, sondern weil es einfach aus mir raus muss, [...] dann platzt mir irgendwann mal der Kragen (IP 10\_25).

Gerade dieses »auf den Punkt konzentrieren« (IP 10), im Kollektiv aufmerksam sein, um dann wieder gemeinsam zu musizieren, würde den Schüler\*innen oftmals schwerfallen und fordere die Lehrkräfte entsprechend bei der Koordination des Kollektivs. Zusätzlich sei die Begeisterung für musikalische Themen zwar oftmals hoch, ließe aber auch schnell wieder nach, wie eine Lehrkraft weiter ausführt. Sobald etwas mit Mühe oder Aufwand verbunden sei, führe ein Mangel an Durchhaltevermögen dazu, dass die Schüler\*innen »relativ schnell wieder keinen Bock auf das Ganze« haben (IP 6\_20). Speziell im Musikunterricht wirke sich hier das Unvermögen Einzelner auf die ganze Klasse aus: »Wenn die einen schlechten Tag haben, dann ist das halt einfach so, und wenn die fünf Leute halt vogelwild sind, dann kann man mit denen auch nichts anfangen« (IP 8\_21). In diesem Fall sei ein Verbleib der gesamten Klasse im Klassenzimmer die einzige Alternative zur ursprünglich geplanten Musikpraxis. Die Lehrkräfte sind sich darin einig, dass an der Mittelschule eine individualisierte musikalische Betreuung der Schüler\*innen in der Musikpraxis notwendig ist, dies aber aufgrund der teilweise nur rudimentär ausgeprägten personalen und sozialen Schlüsselkompetenzen häufig nicht umgesetzt werden kann: Individuelles, situatives Fördern führt zu Chaos im Kollektiv, die Kontrolle des Kollektivs wiederum zu Über- und Unterforderung Einzelner. Auch dies mündet den Interviewtexten zufolge letztlich in Disziplinproblemen. Diesem ›Teufelskreis‹ begegnen mehrere der befragten Personen mit einer straffen Reglementierung und Organisation des Musikunterrichts. Dem Mangel an Schlüsselkompetenzen wird hier durch vorbeugendes Classroom-Management entgegengewirkt:

Also man muss Musikunterricht von vornherein straff organisieren und regeln, damit eben dieser Gang zum Musikunterricht, diese neue Sitzordnung nicht schon zu viel Unruhe reinbringt in die Klasse. [...] Auch wenn man diese [musikpraktischen] Arbeitsformen nicht sehr gut vorstrukturiert und vorplant, mit Blick aufs Schülerklientel, dann werden die sehr schnell laut und sind wenig zielorientiert (IP 3\_10).

Dieses ›Durchreglementieren‹, das ständige Präsentsein sowohl bei einzelnen Schüler\*innen als auch im Klassenverband, wird von einigen der Lehrkräfte als außerordentlich anstrengend empfunden:

Es braucht also immer wahnsinnig viel Kraft meinerseits, um die Kinder mit etwas zu fesseln oder an etwas zu binden, zu fesseln und sie dann an der Sache zu halten. Also, ich möchte sagen, vielleicht muss ich dann auch das Niveau ein bisschen runterdrehen, aber

für den Anspruch, den ich dann gerne zum Beispiel an ein Lied habe, wie ich das haben möchte, ist da oft schon mal nach fünf, zehn Minuten die Luft raus, dann möchten sie da einfach nicht mehr daran arbeiten, das noch feilen und noch verbessern (IP 2\_25).

Bei mehreren Interviewpersonen klingt diese Frustration hinsichtlich der gescheiterten Umsetzung eigener musikalischer Vorstellungen an. Es zeichnet sich in den Interviews hier insgesamt eine gewisse Zerrissenheit zwischen dem Wunsch nach der Verwirklichung der eigenen musikalischen Ideale und der Notwendigkeit schüler\*innenorientierten und didaktisch reduzierten Musikunterrichts ab. Fehlende Schlüsselqualifikationen werden dabei immer wieder als ein maßgeblicher Faktor identifiziert. Auf der anderen Seite wird speziell Musikunterricht als Fördermaßnahme eben jener wenig ausgeprägten Schlüsselqualifikationen betrachtet. Die Anbahnung und Routine von Schlüsselkompetenzen wie Durchhaltevermögen und Konzentration sei genau das, was man mit gutem Musikunterricht erreichen könne. Demzufolge kann der ›Spagat‹ zwischen Einfordern und Fördern von Schlüsselkompetenzen, eigenem musikalischem Anspruch und Schüler\*innenvermögen als die eigentliche Herausforderung betrachtet werden.

### 3.2.2.5 Negative altersspezifische Effekte

Die bayerische Mittelschule ist eine weiterführende Schulart und schließt unmittelbar an die Primarstufe an. Schüler\*innen der 5. Klasse sind in der Regel etwa zehn Jahre alt. Verfolgen sie die Schullaufbahn in der Mittelschule regulär und ohne Jahrgangsstufenwiederholung, schließen sie mit 14 oder 15 Jahren nach der 9. Klasse die Schule ab. Den Interviewaussagen zufolge sind insbesondere die Jahrgangsstufen 7 und 8 aufgrund von Pubertät und alterstypischen Entwicklungsphasen ›schwierige‹ Jahre, in der 9. Klasse beruhige sich die Situation mit Blick auf die Abschlussprüfungen und den bevorstehenden Eintritt in das Berufsleben wieder. Knapp die Hälfte aller Befragten nennt in diesem Zusammenhang altersspezifische Effekte, die sich auch auf den Musikunterricht negativ auswirken können. Während die Schüler\*innen in der 5. Klasse noch leicht für Musik zu begeistern seien, zeichne sich ab der 7. Klasse ein immer größer werdendes Desinteresse am Unterrichtsgegenstand ab, das besonders ab der 8. Jahrgangsstufe auch in aktiver Ablehnung gemeinsamer Musikpraxis münde. Eine Lehrkraft konkretisiert die fachspezifischen Besonderheiten wie folgt:

Das ist altersspezifisch und das kommt halt in Musik besonders zum Tragen, weil Musik auch [...] so viel mit Körperlichkeit und auch mit Emotion zu tun hat. Im Gegensatz zu Mathe. Ich mein, auf Mathe haben sie auch keine Lust, oder auf Englisch, aber das machen sie halt. [...] Aber sich hinstellen, zu singen oder zu klatschen, wo du mit deinem Körper arbeitest, wo du allein schon stehst – das ist schon was anderes [...]. Und das hab ich halt in 7, 8 immer oft als Problem empfunden (IP 7\_31).

Diese im Zitat angesprochene körperliche Dimension des Musikunterrichts werde mit zunehmendem Alter der Schüler\*innen zum Problemfaktor gemeinsamer Musikpraxis. In den höheren Klassen sei es zudem »allgemein schwierig, Musikunterricht zu machen« (IP 10) da die Schüler\*innen die Liedauswahl betreffend anspruchsvoller seien und selbst bereits feste Präferenzen ausgebildet hätten. Didaktisch reduzierte Erarbeitungstechniken würden als zu kindlich empfunden, seien aber aufgrund mangelnder fachspezifischer Vorkenntnisse notwendige Erarbeitungsschritte. Vor allem das ernsthafte Musizieren, gemeinsames Singen und Tanzen würden ins Lächerliche gezogen. Die Lehrkräfte merken in diesem Zusammenhang an, dass sich aufgrund der pubertären Entwicklungsphase das Aufbereiten des Unterrichtsmaterials ab Klasse 7 noch stärker an den individuellen Vorlieben, Ängsten, Hemmschwellen und Komplexen der Schüler\*innen orientieren sollte.

### 3.2.2.6 Zusammenfassung Mittelschulklientel

Die Hauptkategorie Mittelschulklientel umfasst die Kategorien Unterrichtsstörungen, Heterogenität, fehlende kulturelle Bildung des Elternhauses, fehlende Schlüsselkompetenzen und negative altersspezifische Effekte. In der Auswertung hat sich allerdings gezeigt, dass sich die Bereiche gegenseitig bedingen und daher nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Insbesondere die Kategorie der Unterrichtsstörungen wird durch die anderen Problembereiche mitbedingt. Herausforderungen durch Heterogenität, fehlende kulturelle Bildung und Altersspezifika werden wiederum durch einen Mangel an Schlüsselkompetenzen verschärft. Probleme, die durch das Fehlen von Schlüsselkompetenzen entstehen, potenzieren sich durch Disziplinlosigkeit auf der einen und mangelhafte kulturelle Vorbildung auf der anderen Seite. Altersspezifische Effekte wirken sich indessen besonders nachteilig aus, weil personale und soziale Kompetenzen nur wenig ausgebildet sind und gleichzeitig sehr unterschiedliche Schüler\*innen im Klassenverband aufeinandertreffen. Vor allem die alltägliche Konzentration dieser verschiedenen unterrichtlichen Bedingungsvariablen stellt für die Lehrkräfte eine Belastung dar. Die Schilderungen machen deutlich, dass Musikunterricht an der Mittelschule nicht nur ab und zu von den genannten Faktoren betroffen ist, sondern dass es sich hierbei um regelmäßige Alltagssituationen handelt. An vorderster Stelle stehen hier die Konfrontation mit Unterrichtsstörungen und massiven Disziplinproblemen sowie die besonderen Anforderungen durch die heterogene Schüler\*innenklientel. Es entsteht generell der Eindruck, dass diese Unterrichtsbedingungen als Normalzustand für das Fach Musik an der Mittelschule betrachtet werden und jede Lehrkraft mehr oder weniger selbst dafür verantwortlich ist, hier Lösungs- oder »Überlebens«-Strategien (IP 9) zu entwickeln. Einige Interviewpersonen geben in diesem Zusammenhang jedoch auch an, dass ihnen das konkrete Handwerkszeug fehlen würde, unter diesen Bedingungen angemessen Musikunterricht durchzuführen. Der Wunsch nach entsprechenden Fortbildungen oder Hospitationsmöglichkeiten wurde in diesem Kontext mehrfach geäußert. Insgesamt lässt sich in den Äußerungen eine Diskrepanz zwischen

dem beiderseitigen Wunsch (Lehrkraft und Schüler\*innen) nach erfüllter Musikpraxis und den dafür notwendigen schüler\*innenbezogenen Bedingungsvariablen des Unterrichts feststellen. Diese Diskrepanz auszugleichen und immer wieder aufs Neue Musikpraxis zu versuchen, stellt für viele der Lehrkräfte die eigentliche Herausforderung dar. Eine Interviewperson bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

Man muss einfach Aufführungen machen und das klappt dann schon immer irgendwie, aber kurz davor verzweifelt man halt, das ist halt so. Kurz davor denkst du dir: Oooh, Generalprobe und keiner konzentriert sich, die unterhalten sich auf der Bühne, oooohhhh! Das gibt's doch nicht! Und erst bei der Vorstellung klappt's dann. Und das ist nicht so leicht. Aber so ist es. Und man muss es halt trotzdem immer wieder tun. Also, guter Musikunterricht ist, wenn man's trotzdem macht (IP 10\_63).

### 3.2.3 Strukturelle und organisatorische Faktoren

Unter die Hauptkategorie der strukturellen und organisatorischen Faktoren fallen alle Bedingungsvariablen, die entweder die schulinterne Organisation des Musikunterrichts oder die strukturellen Rahmenbedingungen vor Ort betreffen. Sich darauf beziehende Äußerungen wurden folgenden Kategorien zugeordnet: mangelhafte Ausstattung, zu große Musikgruppen, Autoritätsverlust als Fachlehrkraft, Nachteil Wahlpflichtfachstatus, ungünstige Musikstundenverteilung und fehlende Tandem-Partner\*innen (Abb. 8).



Abbildung 8: Herausforderungen des Musikunterrichts: Strukturelle und organisatorische Faktoren

#### 3.2.3.1 Mangelhafte Ausstattung

Die Einrichtung von Musikräumen obliegt in der Mittelschule der Schulorganisation vor Ort und zeigt sich in Abhängigkeit vom Engagement der Musiklehrkräfte sowie den Interessensgebieten der Schulleitung. Wenn über einen längeren Zeitraum vor Ort keine Lehrkraft für den Musikunterricht verantwortlich war, sehen sich neu versetzte Fachlehrkräfte eigenen Angaben zufolge mitunter »musikalischem Brachland« (IP 6) gegenüber. Selbst die Existenz verfügbarer Musikräume sei an manchen Schulen keine

Selbstverständlichkeit. Die Interviewpersonen geben in diesem Zusammenhang an, dass die fachspezifisch unzureichende Ausstattung von Schulen die Umsetzung ihrer unterrichtspraktischen Vorhaben und Ideen erschwere. Unterschieden wird hierbei je nach Einsatzschule und Lehrkraft ein Mangel an Finanzmitteln, Instrumenten, Lehrmitteln, technischer Ausstattung und Räumlichkeiten. Bezüglich der Finanzmittel stellen einige Interviewpersonen fest, dass sie sich als Musiklehrende bei der Vergabe von Geldern gegenüber anderen Fachlehrer\*innen benachteiligt fühlen. Sie müssten deutlich länger »Türklinken putzen« (IP 6), um diese letztlich bewilligt zu bekommen. Auch die Finanzierung von Konzertfahrten und Exkursionen, »[damit] man einfach mal auch in ein Konzert gehen kann, dass man auch mal in ein Musical mit den Schülern gehen kann« (IP 6), spielt in Schulen mit finanzschwachem Einzugsgebiet eine Rolle und sollte nach Meinung der betroffenen Lehrkraft selbstverständlicher und unbürokratischer erfolgen. Folgendes Zitat verdeutlicht zudem, dass die Bewilligung von Geldern vorwiegend von der Einstellung der Schulleitung anhängt:

Mei, da gibt's jetzt wahrscheinlich viele, die sagen, die haben eine schlechte Ausstattung oder sowas. Sowas kann ich nicht behaupten. Ich habe eine tolle Ausstattung und immer, wenn ich was will, dann krieg ich das auch früher oder später. Und ich hab halt auch einfach einen Chef, der hinter mir steht, der einfach weiß, dass ich das mach, und dass ich das gut mach, und dass es wichtig ist für unsere Schule, und der unterstützt das einfach. Der hat da einfach Bock drauf und sieht da ein ganz großes Potenzial für das Schulprofil (IP 10\_21).

Gerade im Raum München stellt den Interviews zufolge die rudimentäre Ausstattung mit geeigneten Instrumenten jedoch keinen Einzelfall dar. Initiativen von privaten Fördervereinen oder dem klasse.im.puls-Projekt (vgl. Kap. 2.1.2) würden in diesen Fällen zumindest die Anschaffung eines Grundequipments ermöglichen. Negativ wirke sich zudem das Fehlen geeigneter Lehr- und Lernmittel aus. Der Wunsch nach einem »gelungene[n], am Lehrplan orientierte[n] Schulbuch, damit man sich nicht alles immer selber erarbeiten muss« (IP 3\_18), nach »besseren Büchern [...], um auch qualifiziert theoretisch arbeiten zu können« (IP 7\_35), und vor allem nach aktuellen Musikbüchern lässt darauf schließen, dass die Lehrkräfte entweder mit veralteten Materialien arbeiten oder ihre Unterrichtsmedien überwiegend selbst entwerfen müssen. Auch hier scheint der Kostenfaktor an manchen Schulen eine Rolle zu spielen, wie diese Interviewperson erläutert:

Und wir haben zwar Bücher hier, aber die sind von 1978, die liegen da schön im Bücher-schrank und werden auch nicht angerührt von mir. Und die, die es halt gibt, die sind asozial teuer! Also es gibt diese Sauguten vom [x]-Verlag, aber da kostet halt eins 45 Euro. Da sagt natürlich der Rektor auch, wenn ich da sag, ich will für 5, 6, 7, 8, 9 jeweils einen Klassensatz

haben: ›Nö!‹ – Leider. Und [...] da ist dann halt nicht bei Musicals das Liedblatt von Miss Saigon drin aus den 70ern, sondern da ist dann halt wirklich auch der König der Löwen oder auch aus Tarzan [...] ein Liedblatt drin (IP 6\_35).

Laut Angaben der Lehrkräfte geht die geschilderte Lehrmittelsituation an vielen Schulen mit einer mangelhaften technischen Ausstattung von Musik- und Computerräumen einher. Vorhandene digitale Medien sind entweder nicht geeignet für den Einsatz von Musikprogrammen oder werden zu unregelmäßig gewartet, Musikzimmer sind nicht internetaffin, Privatmedien dürfen nicht genutzt werden und schultaugliche Computersoftware steht nicht zur Verfügung. Eine Lehrkraft fasst die Gegebenheiten an ihrer Einsatzschule folgendermaßen zusammen:

Alles, was Technik bedarf, ist entweder verboten – also sprich, das Handy als Aufnahme­gerät, Musikgerät, Abspielgerät, darf man nicht benutzen, außer [...] man macht da ein Riesen-Ausnahmegerät! – Und Schneideprogramme, die umsonst wären und so weiter, funktionieren nicht, weil die Computer nicht mehr gehen, der Computerraum überlastet ist, also, kriegst du keinen Platz, oder nicht upgedatet wurde und sowas. Auch total anstrengend! Bring deinen eigenen Laptop mit! Danke! Und dann spielen wir den Music Maker drauf – ja [...] okay! Nachher können wir arbeiten. Aber die Schule sorgt nicht dafür (IP 1\_37).

Eine weitere Interviewperson merkt an, dass es ihr unter den gegebenen Umständen von vornherein nicht möglich sei, den Lehrplan ab Klasse 7 zu erfüllen, weil die veralteten Betriebssysteme vor Ort nicht mit den dafür notwendigen Programmen kompatibel seien. Auch hinsichtlich des flexiblen Einsatzes von Hörbeispielen, Musik- und Informationsvideos, aber auch von Karaokemöglichkeiten und Recherchetätigkeiten wäre ein verlässlicher Internetzugang im Musikzimmer für viele Lehrkräfte eine deutliche Entlastung. Abgesehen von der reduzierten technischen Ausrüstung werden die Räumlichkeiten teilweise als zu klein beschrieben:

Ja [...] Räumlichkeiten, das ist jetzt bei uns [...] noch das Problem. Ist relativ klein alles, oder eng. Man muss immer alles wieder herräumen und wegräumen. Das ist einfach das ganze Gegebene, dass man einfach Zeit verliert durch das. Und wir keinen zusätzlichen Raum haben zum Beispiel, wo man üben kann. Das muss immer alles in einem Raum stattfinden (IP 8\_31).

Hier klingt zusätzlich das Fehlen von Räumlichkeiten zum differenzierten Unterricht in der Musikpraxis an. Sowohl zu kleine als auch zu wenige Räumlichkeiten wirken sich hier nachteilig auf das Zeit- und Organisationsmanagement während der Klassenmusizierungspraxis aus. Ein weiteres Problem wird in der Doppelbelegung von Fachräumen gesehen, wie sie im Falle einer Stundenplanparallelität von Musikunterricht

häufiger zustande kommt: »Es gibt ja da auch leider oftmals Überschneidungen, dass da zwei Klassen zur selben Zeit Musik haben. Das ist natürlich nicht optimal« (IP 2\_11). Auch die Fremdnutzung des Musikzimmers durch Dritte geht mit einer zusätzlichen organisatorischen Belastung einher, wie diese Lehrkraft in ihrem Anliegen ausdrückt:

Und vor allem ein Musikraum, der nur mir gehört und nicht noch als Versammlungsraum oder sonst was genutzt wird, zum Beispiel zum Filme anschauen, und ich muss dann jedes Mal erst einmal aufräumen, wenn ich in den Raum gehe (IP 3\_18).

### 3.2.3.2 Zu große Musikgruppen

Der Musikunterricht ist bezüglich seiner Gruppenzusammenstellung in der bayerischen Mittelschule üblicherweise so organisiert, dass er in den Jahrgangsstufen 5 und 6 klassenweise erfolgt und ab der 7. Klasse je nach Fächerwahl in jahrgangskombinierten Klassen. Selten ist es der Fall, dass ungefähr gleich viele Schüler\*innen Kunst bzw. Musik wählen und die Gruppengröße daher konstant bleibt. Vielmehr wählen entweder sehr viele Schüler\*innen Musik, was bei einem Mangel an Fachlehrkräften zu Klassengrößen mit bis zu 30 Schüler\*innen führt, oder – und das ist der Normalfall – der Großteil eines Jahrgangs wählt Kunst. Hier wiederum werden als gängiges Modell jahrgangsübergreifende Kombiklassen gebildet, damit der Musikkurs zustande kommen kann. Dies hat zur Folge, dass manche Musikgruppen aus mehreren Klassen von bis zu drei Jahrgangsstufen kombiniert sind:

Weil in der 7., 8., 9. ist es einfach schwierig. Da hat man dann gemischte Gruppen [...], das ist einfach ganz schlecht. [...] Also meine 7., 8., 9. Klassen, die sind halt aus drei Klassen zusammengewürfelt, weil sie ja zwischen Kunst und Musik wählen können. Und dann hat halt die Kunstfrau ein paar mehr Schüler insgesamt, aber dafür haben die zwei Gruppen mit jeweils 15 Schülern oder 14 oder 13 und ich hab halt eine Musikgruppe mit 23 Schülern aus drei Klassen und ähm – net so leicht! (IP 10\_55).

Unabhängig von der Art der Klassenzusammensetzung beklagen nahezu alle befragten Lehrkräfte eine zu große Anzahl von Schüler\*innen in ihren Musikklassen. Diese erschwere vor allem ein individualisiertes musikpraktisches Arbeiten, wie eine Interviewperson näher beschreibt:

Du musst halt dir wirklich, weil die Kenntnisse so gering sind und die Voraussetzungen wirklich nicht da sind, musst du dich intensiv im Unterricht um die Schüler kümmern. Und wenn du da jetzt Instrumente und kleine rhythmische Parts an Schüler verteilst, dann musst du die da wirklich eng betreuen. Und wenn du da natürlich eine zu große Anzahl hast, dann funktioniert das nicht. Also das ist das Kernproblem (IP 7\_15).

Als geeignete Obergrenze wurde mehrmals eine Klassenstärke von zehn oder 15 Schüler\*innen genannt. Eine Fachlehrkraft, die sich weigert, Musik weiterhin zu unterrichten, gab eine Verringerung der Klassengröße auf zehn Personen als einzige Bedingung für einen freiwilligen Wiedereinsatz ihrerseits im Musikunterricht an. An verschiedenen Stellen wurde angedeutet, dass Lehrplaninhalte aufgrund der Klassengröße nicht zufriedenstellend bzw. bereits gar nicht mehr behandelt werden können. Eine Interviewperson begründete mit einem Verweis auf die Klassengröße, warum sie auf die Umsetzung von Inhalten wie Tanz oder szenisches Spiel inzwischen verzichtet: »Dass [...] die Klassenstärken da für mich zu groß waren und der Aufwand-Kosten-Nutzen-Faktor mir da einfach zu hoch erschien« (IP 2\_23). Warum die Klassengröße gerade im Musikunterricht einen bedeutenden Gelingensfaktor darstellt, wird im Wesentlichen auf drei Faktoren zurückgeführt: Die notwendige Öffnung des Unterrichts in der Musikpraxis unter Einbezug »Lärm machender Materialien« (IP 3\_10), eine aufgrund stark heterogener und oftmals nicht vorhandener musikpraktischer Fertigkeiten notwendige engmaschige Betreuung der Schüler\*innen und motivationale Aspekte, die sich im Fach Musik aufgrund der gemeinsamen Musikpraxis auf die Gesamtheit der Klasse auswirken. Mit Blick auf kleinere Musikgruppen wurden außerdem Vorteile für die Bereitstellung notwendiger Förderangebote, für eine variantenreiche Musikpraxis, für zielgerichtetes musikpraktisches Arbeiten und für die Thematisierung affektiver Lerninhalte angesprochen. Die Bildung von fest installierten Interessensgruppen wurde als weitere Möglichkeit genannt, mit interessierten und instrumental versierteren Schüler\*innen musizieren zu können. Die Lehrkräfte bringen in diesem Zusammenhang das Bedürfnis zum Ausdruck, jenseits von der basalen musikbezogenen Praxis auf »Grundschul-/Vorschulniveau« (IP 7) auch mit den wenigen, musikalisch vorgebildeten Schüler\*innen Ensemblemusizieren verwirklichen zu können, und zwar im Rahmen eines festen Stundenplanangebotes.

### 3.2.3.3 Autoritätsverlust als Fachlehrkraft

Wie bereits näher erläutert, herrscht an der bayerischen Mittelschule das Klassenleitungsprinzip. Die Klassenlehrkraft unterrichtet in der Regel die meisten Fächer in ihrer Klasse selbst und wird in anderen Klassen und Jahrgangsstufen als Fachlehrkraft für den Unterricht in einzelnen Fächern eingesetzt. Sie baut im Rahmen ihrer Klassenleitungsfunktion eine besondere Beziehung zu der ihr anvertrauten Klasse auf und »fördert über die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen hinaus im Unterricht auch die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen wie Leistungsbereitschaft, Disziplin, Zuverlässigkeit oder Teamfähigkeit« (ISB, 2020, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Mittelschule). Da Fachlehrkräfte, die lediglich ein oder zwei Wochenstunden in einer Klasse unterrichten, dieses enge Verhältnis nicht aufbauen können, sehen sich diese oftmals verstärkt mit Disziplinproblemen konfrontiert. Für den Musikunterricht ist das insofern relevant, als qualifizierte Musiklehrkräfte gehäuft als Fachlehrkräfte für den Musikunterricht in Fremdklassen eingesetzt werden. In Kombination mit den fachspe-



zifischen Besonderheiten in Musik stellt dies im Vergleich mit anderen Fächern eine besondere Herausforderung dar:

Die Schwierigkeit sehe ich darin, dass man, wenn man Musik studiert hat, wird man in Klassen eingesetzt, die man gar nicht kennt. Und mit dem Fach und in den Klassen, die man nicht kennt, hat man einfach ein Autoritätsproblem oder ein Disziplinproblem, viel mehr. [...] Erstens bist du nicht das Alphanier, weil sie dich nicht kennen, das ist immer der Klassenleiter. Und dann kommst du da rein, und die wissen: Ah, jetzt ist Partystunde, jetzt ist Musik, jetzt dürfen wir laut sein, jetzt dürfen wir singen! Und dann sind die schon auf 180 nach fünf Minuten (IP 9\_11/19).

Eine weitere Interviewperson stellt hier die Vermutung an, dass die Wahrnehmung des Faches als ›lockeres Fach‹ auch zum Autoritätsverlust der Musiklehrkraft beiträgt, da diese ja keine »ernst zu nehmenden Fächer« in der Klasse unterrichte (IP 4\_17). Auch die notwendige Installation von Klassenregeln im Musikunterricht wird vor diesem Hintergrund teilweise als »wahnsinnig schwierig« beschrieben, weil »man halt nur einmal in der Woche drin ist« (IP 9\_39). Gerade in den höheren Jahrgangsstufen, in denen es zusätzlich zu kombinierten Musikklassen kommt, kann dies zum Problem werden, wie diese Lehrkraft erklärt:

Wenn man da allerdings eine Gruppe hat, die aussortiert wurde oder aus den falschen Gründen nicht Kunst, sondern Musik gewählt hat, dann kann Musik gerade in 8, 9 auch sehr anstrengend werden. Vor allem, wenn man selbst nicht der Klassenleiter eines Teils der Gruppe ist (IP 3\_16).

Hier wird deutlich, dass die Autorität, die man als Klassenlehrkraft in der Mittelschule besitzt, als Grundvoraussetzung gelingenden Unterrichts betrachtet wird. Die getroffenen Aussagen zum Status der Fachlehrkraft lassen weiter den Rückschluss zu, dass das von sich aus schon schwierige Standing von Fachlehrkräften an der Mittelschule durch die in Musik gegebene Notwendigkeit von offenen Unterrichtsformen und fachspezifischen Arbeitsweisen potenziert wird. Probleme bei der Aufstellung und Einforderung von Musikregeln sowie der ohnehin meist geringe Stellenwert des Faches kommen erschwerend hinzu. In diesem Zusammenhang äußerte eine Interviewperson sich dahingehend, dass sie sich mit Fremdklassen je nach Stimmung gar nicht zutrauen würde, in den Musiksaal zu gehen, um musikpraktisch zu arbeiten. Ein weiterer negativer Aspekt des Einsatzes als Fachlehrer\*in wird in folgender Aussage deutlich:

Ich finde gerade in Musik sehr schwierig, dass man nicht durchgehend wenigstens mal zwei Jahre die gleichen Musikklassen hat. Also ich habe ganz viele Schwierigkeiten, weil das ständig wechselt, jedes Jahr hast du andere Klassen und kannst gar nicht aufbauen (IP 1\_17).

Offenbar wird an der Mittelschule dieser Lehrkraft auf wenig Kontinuität in der Besetzung des Musikunterrichts geachtet.

### 3.2.3.4 Nachteil Wahlpflichtfachstatus

Musik ist an der bayerischen Mittelschule ab der 7. Klasse gemeinsam mit Kunst Wahlpflichtfach. Die Schüler\*innen entscheiden sich am Ende der 6. Klasse, ob sie in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 in Kunst oder Musik den Unterricht besuchen möchten, und können dann in dem jeweils gewählten Fach optional eine Abschlussprüfung ablegen. In begründeten Ausnahmefällen ist ein Wechsel des Wahlpflichtfaches im Nachhinein möglich. Die Hälfte der befragten Personen kommt in diesem Zusammenhang auf Schwierigkeiten zu sprechen, die aus der Wahlpflichtregelung resultieren. Oftmals würde das Fach nicht aus den richtigen Motiven gewählt. Nicht das eigene Potenzial und Interesse, sondern die aktuelle oder vermutete zukünftige Fachlehrkraft, die Wahl der Mitschüler\*innen oder der vermeintliche Arbeitsaufwand im jeweiligen Fach seien hier mitunter ausschlaggebend. Teilweise werden Schüler\*innen auch zwangsverpflichtet, um die Wahlpflichtkurse aufzufüllen oder bestimmte Schüler\*innengruppierungen zu verhindern: »Die werden dann ja gewählt. [...] Die stecken's halt dann da nei [lacht] – irgendeiner muss ja...« (IP 4\_29). Beides wirke sich negativ auf die Motivation der Schüler\*innen aus und kann zu einer Belegung von Musik führen, obwohl keinerlei fachbezogene Kompetenzen und Interessen vorhanden sind. Ein weiterer Punkt ist, dass in der Regel weniger Schüler\*innen Musik als Kunst wählen und es deswegen ab der 7. Klasse vermehrt zur Bildung von klassen- oder sogar jahrgangsübergreifenden Kurskombinationen kommt. So beschreibt eine Interviewperson:

Oft ist die Musikklasse in 7/8/9 ja auch ein zusammengewürfelter Haufen. Aus unterschiedlichen Klassen, damit halt der Kurs zustande kommt. Da muss man dann erst einmal dafür sorgen, dass die Schüler miteinander Musik machen wollen (IP 3\_16).

Diese Textstelle verdeutlicht, dass aufgrund der Kombiklassen erst auf sozialer Ebene miteinander gearbeitet werden muss, bevor fachspezifischer Unterricht überhaupt möglich ist. Altersspezifika und die Charakteristika gemeinsamer Musikpraxis verkomplizieren dies darüber hinaus. Auch ein gewisses »Sich vor den anderen noch einmal neu beweisen«-Müssen (IP 10) spielt den Lehrkräften zufolge hierbei eine Rolle. Das Fach Musik wird dadurch zur Bühne der eigenen Subjektivierung, insbesondere im Falle neuer Klassenkonstellationen. Ein dritter Aspekt bezieht sich auf die Vorbereitungen zum qualifizierenden Mittelschulabschluss im Fach Musik. Im nachstehenden Zitat konkretisiert eine Interviewperson, welche Konsequenzen diesbezüglich aus einer falschen Fächerwahl in Kombination mit der fachspezifischen Arbeitsweise praktischen Musizierens erwachsen können:

Ein Riesen-Problem in der 9. Klasse ist auch, dass nur ein Teil der Gruppe den Abschluss in Musik machen wird. Das heißt, man hat auf der einen Seite Schüler, die auf die praktische Prüfung üben wollen, und auf der anderen Seite Schüler, die nur noch ihre Zeit absitzen. Und vor allem in Musik ist das dann schwierig, weil einfach der strukturelle und organisatorische Rahmen nicht da ist, wie in anderen Fächern. In Kunst sitzt halt der, der keine Lust mehr hat an seinem Platz, und schläft vor sich hin, und in Musik bin ich aber auf die aktive Teilnahme jedes Einzelnen angewiesen, zumindest in der Musikpraxis (IP 3\_16).

Dem ist zu entnehmen, dass sich im Fach Musik falsche Wahlpflichtentscheidungen bis auf die Prüfungsvorbereitungen am Ende der 9. Klasse auswirken können.

### 3.2.3.5 Ungünstige Musikstundenverteilung

Die Erstellung des Stundenplans ist von zahlreichen unterschiedlichen Faktoren abhängig: Die Verfügbarkeit von Räumlichkeiten (beispielsweise der Schulturnhalle), die Unterrichtszeiten externen Personals wie Gemeindereferent\*innen oder Fachlehrkräfte, die zu verhindernde Doppelbelegung von Fachräumen oder auch die Wünsche von Lehrkräften in Funktion oder mit Familie gilt es bei der Ausgestaltung der einzelnen Klassenpläne zu berücksichtigen. Steht dieser Rahmenstundenplan, werden die anderen Fachstunden verteilt. Die befragten Lehrkräfte geben in diesem Zusammenhang an, dass ihrer Erfahrung nach Musik des Öfteren in Rand- oder Nachmittagsstunden gelegt wird. Gerade in Musik stelle dies allerdings einen zusätzlichen Belastungsfaktor dar:

Und dann kommt man da Freitag 5., 6. Stunde rein in die 5. Klasse, die sind völlig durch, und dann will man mit denen Musik machen, was sowieso ein lautes Fach ist – aber dann flippen die halt völlig aus. Also, das sehe ich als Riesen-Problem. [...] Im Referendariat hatte ich sogar [...] auch nachmittags Doppelstunde Musik 5. Klasse (IP 9\_11/17).

Doch, weil Musikunterricht auch »mit Aufmerksamkeit zu tun hat« (IP 8\_21) und eben kein reines Spaßfach sei, wird der Randstundenunterricht als sehr aufreibend empfunden. Dieser Randstundeneffekt verstärkte sich dadurch, dass in manchen Klassen »der Umgang miteinander [...] einfach eine Katastrophe ist« und sich das »bei einer Ganztagsklasse einfach von acht weg bis halb vier nachmittags hochschaukelt« (IP 8\_21). Generell sei der Nachmittagsunterricht ein Zeitfenster, zu dem »keiner mehr Bock hat« (IP 10\_57). Weiter wurde die Einrichtung von Doppelstunden gerade in den unteren Klassen als nachteilig für Disziplin und Konzentration diskutiert. Mehrere Lehrkräfte gaben an, in diesem Fall die Doppelstunde für gewöhnlich in eine Stunde Musiktheorie und eine Stunde Musikpraxis einzuteilen, um so die Einhaltung eines gewissen Ordnungsrahmens gewährleisten zu können.

### 3.2.3.6 Fehlende Tandem-Partner\*innen

Unter Tandem-Partner\*in wird im Folgenden die reguläre Anwesenheit eines oder mehrerer qualifizierter Erwachsener im Musikunterricht verstanden. Hierbei kann es sich beispielsweise um Co-Lehrkräfte aus dem Kollegium, externe Musikpädagog\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen oder Förderlehrkräfte handeln, die entweder als zusätzliche Aufsichtsperson, zur Differenzierung oder zur gezielten Förderung eingesetzt werden können. Knapp die Hälfte aller interviewten Personen gab an, dass feste Tandem-Partner\*innen im Musikunterricht hilfreich bei der Bewältigung der alltäglichen Unterrichtsansforderungen wären: »Zu zweit ist man da wirklich flexibel. Viel flexibler! Weil man auf einzelne Fehler viel anders eingehen kann, weil man das Disziplinproblem besser in den Griff kriegt« (IP 4\_35). Beim praktischen Musizieren im Musiksaal allein den Überblick zu behalten, wird als »sehr anstrengend« (IP 8\_19) geschildert. Auch Ideale wie Inklusion und Integration blieben aufgrund fehlender Fachkräfte auf der Strecke, wie eine Lehrkraft bemängelt:

Dann haben wir viel zu wenig Personal meines Erachtens. Wir müssten viel mehr gestärkt werden im Bereich Schulsozialarbeit, um diese Inklusion, diesen Inklusionsgedanken überhaupt schaffen zu können. Dann bräuchten wir viel mehr Menschen vom MSD<sup>36</sup>, von den Förderlehrkräften, einfach mehr Lehrer generell, um die Gruppen einfach kleinzuhalten, um [...] mit gezielte Förderangebote zu machen, die [...] unsere Schüler notwendig haben (IP 6\_20).

Eine weitere Interviewperson spricht vor dem Hintergrund der Flüchtlingswelle von 2015/16 dasselbe Problem an:

Das ist jetzt nie so, dass man irgendwie auf einmal einen Tandem-Partner hätte, der einen da unterstützt, weil man plötzlich [...] 60 Prozent Flüchtlinge in der Klasse hat. [...] Also man muss eigentlich immer schauen, wo man bleibt (IP 3\_12).

Die Lehrkräfte fühlen sich im Musikunterricht mit diesen Herausforderungen alleingelassen, arrangieren sich aber entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten mit der Situation. Auffallend ist, dass Differenzierungsangebote für den Musikunterricht an den Schulen allem Anschein nach generell nicht in Erwägung gezogen werden. Eine Ausnahme bildet hier das von *klasse.im.puls* geförderte Instrumentalklassenkonzept (s. Kap. 2.1.2). Schulen, die am Projekt teilnehmen, verpflichten sich zu einer Ensemblemusikstunde, in der Instrumentalunterricht in Kleingruppen angeboten wird.

<sup>36</sup> Anmerkung: MSD ist die Abkürzung für Mobiler Sonderpädagogischer Dienst: »Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch« (Bayerische Staatskanzlei, 2000, Art. 21).

### 3.2.3.7 Zusammenfassung Struktur und Organisation

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, wie sehr sich die strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten vor Ort auf die tägliche Unterrichtssituation in Musik auswirken. Es handelt sich dabei um Faktoren, die ausschließlich auf die jeweilige Infrastruktur oder die schuleigene Organisation zurückzuführen sind. Die Interviewpersonen geben an, dass sich diese zusätzlich belastend auf die unterrichtlichen Herausforderungen im Fach Musik auswirken würden. Am meisten ins Gewicht fällt die überwiegend als nicht sachgemäß empfundene Ausstattung der Schulen, beispielsweise mit Instrumenten, Räumlichkeiten, Neuen Medien und Lehrmitteln. Die Lehrkräfte sehen sich aufgrund dieser Faktoren einem bedeutenden Mehraufwand an Unterrichtsvorbereitung und -organisation ausgesetzt als dies in anderen Fächern der Fall ist. Lehrplaninhalte können in Folge teilweise nicht erfüllt werden, was wiederum einen durchgängigen Aufbau musikbezogener Kompetenzen erschwert. Das Fehlen passender Räumlichkeiten führt zu einer erweiterten physischen sowie organisatorischen Belastung: Übephasen müssen oftmals in einem Raum stattfinden oder sind mit umständlichen Umbauphasen verbunden, Musikzimmer werden als Mehrzweckräume verwendet, müssen umgeräumt werden oder sind zu klein. Weitere benannte Belastungsfaktoren wie zu große Musikgruppen oder der Einsatz als Fachlehrkraft befördern Disziplinprobleme und setzen Grenzen bei individuellen Förder- und Differenzierungsmaßnahmen. Aus dem Wahlpflichtfachstatus resultierend kommt es ab Jahrgangsstufe 7 immer wieder zu äußerst heterogenen, oftmals unmotivierten Schüler\*innengruppen, mit denen ein zielgerichtetes und fachgerechtes Unterrichten von Musik eine besondere Herausforderung darstellt. Fehlende Tandem-Partner\*innen und eine zum Teil ungünstige Musikstundenverteilung erschweren einen konstruktiven Umgang mit den genannten Problemfeldern darüber hinaus. Einige Schilderungen lassen darauf schließen, dass die Reduktion der Musikgruppengröße auf zehn bis maximal 15 Schüler\*innen den stärksten Effekt auf die unterrichtlichen Herausforderungen hätte.

### 3.2.4 Lehrkräfte

Die Kategorie der Lehrkräfte umfasst im Wesentlichen Herausforderungsfaktoren, die sich aus dem fachspezifischen Qualifikationsprofil musikunterrichtender Lehrkräfte ergeben. Bereits in Kapitel 2.1.3 wurde die Qualifikationssituation der an bayerischen Mittelschulen eingesetzten Musiklehrkräfte dargestellt. Nahezu alle befragten Personen äußern sich im Verlauf des Interviews zu Problemfeldern, die sich bezüglich ihres eigenen Unterrichts direkt oder indirekt aus dieser Situation ergeben. Zwei Themenbereiche können hierbei voneinander abgegrenzt werden: die negativen Auswirkungen des Fachkräftemangels auf den eigenen Unterricht und die als praxisfern wahrgenommene Universitätsausbildung.

### 3.2.4.1 Mangel an Fachlehrkräften

Der Ausdruck *Mangel an Fachlehrkräften* ist im Kontext des Musikunterrichts an Mittelschulen insofern irreführend, als das Fach Musik offiziell kein Fach ist, das einer speziell ausgebildeten Fachlehrkraft bedarf (s. Kap. 2.1.3). Trotzdem wird dieser Terminus immer wieder und auch einheitlich im Zuge der Interviews verwendet, um die geringe Anzahl von Lehrkräften zu beschreiben, die Musik studiert oder im Rahmen einer Fachlehrer\*innenausbildung belegt haben. Ebenso verhält es sich mit dem Ausdruck des *fachfremden Unterrichts* von Musik. Eine Lehrkraft, die Musik unterrichtet, obwohl sie dies nicht studiert hat, unterrichtet im Sprachgebrauch der Interviewpersonen fachfremd. Bereits in der Verwendung dieser Begrifflichkeiten wird deutlich, dass Musik vonseiten der Lehrer\*innen als Fach mit besonderen Herausforderungen wahrgenommen wird, das einer expliziten Qualifikation der unterrichtenden Lehrperson bedarf. Der Großteil der Interviewpersonen beschreibt Komplikation, die sich aus dem Fehlen ausgebildeter Lehrkräfte und einer daraus hervorgehenden Diskontinuität in der Vermittlung musikbezogener Kompetenzen ergeben.

### Reduktion des Musikunterrichts

Die Lehrkräfte weisen vermehrt auf die fehlende Authentizität fachfremd unterrichtender Lehrkräfte hin, die oftmals auch »keinen Bock« (IP 10) auf das Fach hätten und sich an viele Inhalte nicht heranwagen würden. Fachfremd unterrichtende Lehrer\*innen würden hierbei nach Einschätzung der befragten Lehrpersonen insbesondere die affektive Dimension und die Öffnung des Musikunterrichts in der Musikpraxis vernachlässigen. Mehrfach wurde zu bedenken gegeben, dass sich hier fehlende musikpraktische Fertigkeiten langfristig nachteilig auf Interesse und Lernzuwachs auswirken würden: Die Sicherheit der Lehrkraft am Instrument wird insgesamt als maßgeblich für gelingende Musikpraxis betrachtet und dem »Vorspielen im Konservenmodus« (IP 4) eindeutig vorgezogen. Mehrere Interviewpersonen geben an, dass ihrer Erfahrung nach fachfremd unterrichtende Musiklehrkräfte den Unterricht überwiegend auf Theorieunterricht, losgelöst vom praktischen Musizieren, beschränken würden. Dies hätte allerdings negative Effekte auf die Motivation der Schüler\*innen für das gemeinsame Musizieren und für das Fach Musik im Allgemeinen. Eine fachfremd unterrichtende Lehrkraft beschreibt ihre eigene Situation in diesem Zusammenhang folgendermaßen:

Da ich ja eigentlich kein Instrument spiel, ist das natürlich --, ich bin da ziemlich hilflos, muss ich ehrlich sagen. Und vom Singen her ist [es] auch schwierig, weil ich nicht der Meinung bin, dass ich gut singen kann, und das sind einfach Sachen, [...] die braucht man einfach für den Musikunterricht, für einen guten. (11) [...] Weil, wie will ich jemandem --, ich kann ja denen nichts vorsingen, wenn ich selber [...] der Meinung bin, dass ich nicht singen kann. Das ist halt schwierig. (45) Ehrlich gesagt, ist es öfter mal ausgefallen für andere Fächer und ja, wir haben mal gesungen, schon ab und zu aber nicht oft. Und gut, jetzt die letzten Male haben wir Theorie gemacht, Musiktheorie (IP 5\_11/13/45).

Anhand dieser Interviewpassagen wird deutlich, dass auch die selbst betroffenen Lehrkräfte ihre Verpflichtung zum fachfremden Musikunterricht teilweise kritisch betrachten, zumal sie sich für ›die eigenen‹ Schüler\*innen ebenso guten Musikunterricht wünschen würden. Guter Musikunterricht wird im Kontext der Interviews häufig mit Freude der unterrichtenden Person am Unterrichtsgegenstand und schüler\*innenorientiertem Klassenmusizieren assoziiert. Die Musiklehrkraft wird dabei als Unterhalter\*in und Rollenmodell betrachtet, das die Klasse mit seiner »Begeisterung für Musik ansteckt« (IP 8). Fehlt diese Identifikation, weil die unterrichtenden Personen »keinen Bezug zu Musik« haben (IP 1), können wesentliche Inhalte den Lehrkräften zufolge kaum transportiert werden. Dies betrifft insbesondere die aktive Teilnahme der Schüler\*innen am Unterricht, aber auch deren Akzeptanz gegenüber unbekanntem Musik-kulturen sowie die Offenheit für kreative Prozesse im Bereich Komposition:

Ja, auch in die Richtung, die Freude dann zu vermitteln. Das, was sie dann zum Beispiel auch selber produzieren, da kommt was raus und macht anderen wieder so Freude! Das [...] habe ich [Fachfremden] dann schon voraus, weil ich das ja vorher impliziere: Oh, wir machen das Stück, hören uns das an und ja, was denkst du dazu? [...] Und viele trauen sich ja auch gar nicht, das auszuprobieren. [...] Das ist vielleicht auch, was ich denen voraus- hab, den Nichtstudierten: Die hängen dann doch eher, wenn sie sich damit beschäftigen, [dar]an, dass [...] alle Noten richtig gespielt wurden, auch wenn's nur das Xylophon als Begleitung ist (IP 1\_60–62).

Insgesamt können aus Sicht der befragten Musiklehrenden fachfremde Lehrkräfte aufgrund der in vielen Fällen fehlenden musikpraktischen Kompetenzen den Anforderungen guten Musikunterrichts kaum gerecht werden.

### Stundenausfall

Mehr als die Hälfte der Interviewpersonen kommt auf einen mit dem Fachlehrer\*innenmangel einhergehenden Stundenausfall im Fach Musik zu sprechen. Teilweise könne Musikunterricht ab Jahrgangsstufe 7 im Wahlpflichtbereich aufgrund fehlender Musiklehrer\*innen nicht angeboten werden. Zudem ließen fachfremde Lehrkräfte Musikunterricht zugunsten anderer Fächer regelmäßig ausfallen. Einige Interviewpersonen geben hierzu an, dass in Musikklassen, die im Vorjahr von ihrer Klassenleitung fachfremd unterrichtet wurden, für sie aufgrund zu großer Kompetenzlücken oftmals kein weiterführender Musikunterricht möglich gewesen sei. Schulen, die das Fach Musik trotz fehlender Lehrkräfte durchgängig anbieten, lösen das Dilemma mitunter zuun- gunsten der studierten Musiklehrkräfte, wie eine Interviewperson näher beschreibt:

Uns ausgebildete Musiklehrer steckt man dann eher in die Abschlussjahrgänge rein, klar, aber von unten kommt jetzt wieder nichts Gescheites nach, in dem Sinne, weil da halt der Klassenlehrer es machen muss und dann nichts aufbaut. [...] Den Stundenplan an sich

könnte man schon so machen, aber wenn es zwei studierte Musiker an einer großen Hauptschule oder Mittelschule, die wir sind, hat, dann ist klar, [...] dass das nicht funktioniert. Bei 40 Kollegen zwei! Und das ist eigentlich überall so (IP 1\_19–21).

Der durch den Fachlehrer\*innenmangel bedingte Stunden- bzw. Kursausfall im Fach Musik führt den Interviewpersonen zufolge insgesamt sowohl zu einem Statusverlust des Faches als auch zu einer fehlenden Kontinuität im Aufbau musikbezogener Kompetenzen. Beides gehe langfristig zulasten des Unterrichts ambitionierter Musiklehrkräfte, die hier beide Aspekte wieder kompensieren müssten.

### 3.2.4.2 Praxisferne Ausbildung

Nach dem Verhältnis zwischen eigener Ausbildung und Unterrichtsrealität wurde im Rahmen des Interviews nicht explizit gefragt. Dennoch kam knapp die Hälfte aller Befragten auf diesen Punkt zu sprechen, und zwar insbesondere bei Themen zur schulpraktischen Umsetzung von Musik. Als fehlende Inhalte während des Studiums wurden das altersgerechte Vermitteln von Liedern, die didaktische Reduktion in der Liederarbeit und das Classroom-Management während musikpraktischer Arbeitsphasen genannt. Eine Person formulierte ihre Überforderung in den ersten Stunden des Musikunterrichts folgendermaßen:

Also ich muss sagen, am Anfang konkret unternommen habe ich eigentlich gar nichts, weil man nach dem Studium ziemlich blauäugig in den Musikunterricht startet und ehrlich gesagt auch ziemlich auf die Schnauze fällt, weil man überhaupt nicht vorbereitet wird auf diese ganzen [...] Herausforderungen (IP 3\_14).

Unterrichtsversuche im Rahmen von universitären Seminarveranstaltungen werden rückblickend teilweise als realitätsfern beurteilt, und zwar hinsichtlich didaktischer, motivationaler und organisatorischer Aspekte. Die fehlende Expertise mancher universitärer Lehrenden bezüglich der Besonderheiten von Musikunterricht an der Mittelschule wird besonders kritisiert:

Es kann nicht angehen, dass wir in Musikpädagogik oder im Didaktikfach von Leuten ausgebildet werden, die noch nie in ihrem Leben auf einer Mittelschule unterrichtet haben und mir dann, wenn ich sie ein paar Jahre später treff, [...] die Frage stellen: ›Was, die haben gar keine Instrumente?‹ Ja, es ist halt einfach so Usus in München, dass [...] in den meisten Mittelschulen keine Instrumente vorhanden sind (IP 6\_33).

Bereits in diesen kurzgehaltenen Ausführungen zum wahrgenommenen Verhältnis zwischen eigener universitärer Ausbildung und Unterrichtswirklichkeit klingt an, dass die Lücken im eigenen Vorwissen zur schulartspezifischen Aufbereitung musikalischer Unterrichtsinhalte beim Einstieg in den Lehrberuf als Erschwernis empfunden wurden.



Im Verlauf der Interviews zeigte sich, dass Lösungsmöglichkeiten für die Praxis überwiegend in Eigenleistung und im Sinne von »ich mach's halt so, wie ich's mir denk« (IP7\_33) entwickelt werden.

#### 3.2.4.3 Zusammenfassung Lehrkräfte

In der Kategorie zur Qualifikation musikunterrichtender Lehrkräfte an bayerischen Mittelschulen sind Aussagen zusammengefasst, die eine unzureichende Ausbildung fachfremd unterrichtender Musiklehrkräfte und die Diskrepanz zwischen Universitätsstudium und Unterrichtspraxis zum Inhalt haben. Ersteres wirkt sich indirekt negativ auf den täglichen Musikunterricht aus, weil durch Fachlehrer\*innenmangel und Stundenausfall bedingte fachbezogene Kompetenz- und Motivationsmängel seitens der Schüler\*innen wieder ausgeglichen werden müssen. Da Lehrpläne aufgrund dieser Faktoren nicht eingehalten werden, kommt es zu einer Diskontinuität in der Anbahnung fachspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Letzteres führt primär in den Anfangsjahren der Berufsausübung zu einer Überforderung der ausgebildeten Lehrkräfte speziell im musikpraktischen Bereich. Im Studium vermittelte Inhalte werden als realitätsfern kritisiert und als ungeeignet für den Einsatz an der Mittelschule beurteilt. Die hier zusammengefassten Angaben zur Qualifikation der Lehrkräfte besitzen für manche der Interviewpersonen eine besondere Relevanz, werden aber vom Gros der Befragten nicht direkt als Auslöser der Herausforderungen im Musikunterricht thematisiert.

#### 3.2.5 Fazit

Am Beginn der hier vorgelegten qualitativ-empirischen Untersuchung stand die Frage nach den Herausforderungen des Musikunterrichts an bayerischen Mittelschulen. Die Auswertung der Interviews ermöglichte einen differenzierten und vielseitigen Einblick in die alltägliche Unterrichtspraxis der befragten Musiklehrer\*innen. Es zeigte sich, dass auf der einen Seite alle befragten Lehrkräfte dem Fach Musik im Kontext Mittelschule einen bedeutenden Stellenwert beimessen und es daher zum Großteil auch ambitioniert unterrichten. Auf der anderen Seite wird jedoch ein im Vergleich zu anderen Schulfächern anspruchsvolles Anforderungsprofil sowie eine deutliche psychisch-physische Mehrbelastung bei der Unterrichtsdurchführung geschildert. Zusammenfassend formuliert sehen sich die Lehrenden auf unterschiedlichen Ebenen mit sowohl fachspezifischen als auch allgemeinpädagogischen, organisatorischen sowie strukturellen Herausforderungen konfrontiert, die zusätzlich einander bedingen und verstärken. Insbesondere die Ansprüche eines basalen, voraussetzungslosen Musizierens in stark heterogenen Schüler\*innenverbänden führen in Kombination mit vermehrt auftretenden Disziplinproblemen und Verhaltensauffälligkeiten zu einem besonderen Beanspruchungscharakter, den die Lehrkräfte als Alleinstellungsmerkmal von Musikunterricht beschreiben. Eine Besonderheit besteht zudem in der Alltäglichkeit bzw. in

der Intensität der auftretenden Herausforderungsfaktoren: Es handelt sich bei diesen in vielen Fällen nicht um sporadische Phänomene, die gelegentlich den Unterrichtsverlauf beeinflussen, sondern um beständige Bedingungsvariablen, die sich nachhaltig auf das unterrichtliche Geschehen auswirken. Der geringe Status des Faches Musik und das schulartspezifisch installierte Klassenleitungsprinzip erschweren die Situation zusätzlich, da sich vor allem Fachlehrkräfte gegenüber den Schüler\*innen in fachlicher und persönlicher Hinsicht einem beständigen Legitimationsdruck ausgesetzt sehen. Insgesamt wurden bisherige Forschungsergebnisse zu den Besonderheiten des Unterrichtens von Musik bestätigt (vgl. Kap. 2.1.2.2). Herausforderungen, die aufgrund der Heterogenität von Lernvoraussetzungen, der Einbindung Digitaler Medien und der Kompensation strukturell-organisatorischer Faktoren (beispielsweise ein Mangel an Räumlichkeiten, Ausstattung und Fachlehrkräften) bestehen, fallen dabei besonders ins Gewicht. Schulartspezifische Erkenntnisse, die in der bisherigen Forschung bisher noch kaum repräsentiert sind, betreffen Herausforderungen, die aufgrund der oftmals gering ausgeprägten personalen und sozialen Schlüsselkompetenzen entstehen, durch die die Notwendigkeit voraussetzungsloser Musikpraxis bis in die Abschlussklassen hinein bedingt sind oder aus dem an Mittelschulen eher problembehafteten Einsatz als Fachlehrkraft resultieren. Auch das Fehlen grundlegender Unterrichtsmedien und -materialien, wie zum Beispiel aktueller Schulbücher, scheint hier ein flächendeckendes Problem darzustellen.



## 4 Auswertung II: Bewältigung und Anerkennung

Kapitel 4 beschäftigt sich mit der Frage, wie die interviewten Lehrkräfte die von ihnen benannten Herausforderungen im Musikunterricht bewältigen und inwieweit der Modus Operandi dieser Bewältigung als Auslöser von Herausforderungssituationen wirksam ist. Strategien zur Bewältigung von Herausforderungssituationen im Unterricht sind allgemein als intersubjektive Praktik zu begreifen, die in das komplexe soziale Geschehen pädagogischer Situationen eingebunden sind. Zwei Aspekte sind in der Anwendung von Bewältigungsverfahren dabei von besonderer Relevanz: Zum einen wendet die Lehrkraft diese aus ihrer gesellschaftlich legitimierten Machtposition heraus an, zum anderen adressiert sie mit ihren Handlungen die Schüler\*innen. Eine unterrichtliche Herausforderung führt demnach zu einem gerichteten Bewältigungsverhalten der Lehrkraft, auf das die Schüler\*innen wiederum re-adressieren. Beide genannten Faktoren legen nahe, unterrichtliche Bewältigung als soziales Geschehen in den Blick zu nehmen und damit einhergehende intersubjektive Mechanismen näher zu beleuchten. Ein anerkennungstheoretischer Zugang scheint für dieses Vorhaben insofern geeignet, da sich der zugehörige Diskurs vornehmlich mit Adressierung und Re-Adressierung, Machtdynamiken und der Subjektkonstitution beteiligter Individuen auseinandersetzt. Die wissenschaftliche Debatte zur beruflichen Bewältigung im Lehrberuf ist bisher zum Großteil auf die Lehrperson selbst (deren Ressourcen, deren individuelle Einschätzung von Belastungssituationen, deren Bewältigungsstrategien), die Bedingungsfaktoren von Bewältigung sowie einer damit einhergehenden Entwicklung und Evaluation von Bewältigungsmodellen oder Unterstützungsmaßnahmen ausgerichtet (vgl. bspw. Lamy, 2015; Morgenroth, 2015; Rothland, 2013). Hierbei wird teilweise auch der Zusammenhang von Bewältigung und Unterrichtsqualität mitberücksichtigt. Eine Auseinandersetzung mit den Wirkmechanismen unterrichtlicher Bewältigung in der konkreten Situation und den damit verbundenen Anerkennungs- und Adressierungsgeschehen findet bisher noch kaum statt. In diesem Kapitel wird daher in zwei Schritten der Versuch unternommen, die komplexen Wirkzusammenhänge unterrichtlicher Bewältigungsstrategien aus anerkennungstheoretischer Perspektive näher zu bestimmen. Nach den Ausführungen zum methodischen Vorgehen (4.1) erfolgt in den theoretischen Grundlagen ein Einblick in die vielseitige Forschung zum Konzept der Anerkennung (4.2.1). Darauf basierend wird der Zusammenhang von unterrichtlicher Bewältigung und Anerkennung aufgezeigt sowie der Mehrwert einer entsprechenden Analyse argumentiert (4.2.2). Mit den Ausführungen zum Einsatz des Anerkennungskonzeptes als neutrale Analysekategorie schließen die theoretischen Vorüberlegungen ab (4.2.3). Im dritten Unterkapitel werden die Studienergebnisse der Analyse unterrichtlicher Bewältigungsstrategien im Fokus von Anerkennung vorgestellt (4.3). Die Ausführungen münden in die Erstellung einer bereichsspezifischen Theorie (4.4). Deren Formulierung basiert auf der normativen Interpretation der gewonnenen Forschungsergebnisse.

## 4.1 Datenerhebung: Kodierverfahren nach Strauss und Corbin

Das Kodierverfahren nach Strauss & Corbin (1996) stellt das »Herzstück« im »Werkzeugkasten« der Grounded-Theory-Methodology (GTM) auf dem Weg hin zur Theoriegenerierung dar (Breuer, Muckel & Dieris, 2019). In der deutschsprachigen Forschung wird dieses methodische Vorgehen bisher gegenüber anderen Verfahren der Kategoriebildung wie der Systematisierung mittels Kodierfamilien (bspw. Glaser, 1978) bevorzugt angewendet (Mey & Mruck, 2007, S. 19–20)<sup>37</sup>. Die Datenanalyse an sich bildet dabei nur einen Aspekt der GTM, die vielmehr einen umfassenden qualitativen Forschungsansatz bzw. einen Forschungsstil als eine konkrete Forschungsmethode darstellt (Bücker, 2020, § 2). Ein wesentliches Merkmal der GTM ist die hermeneutische Vorgehensweise der forschenden Person, die in einem zirkulären Prozess Daten erhebt, auswertet, mit wissenschaftlichen Erkenntnissen abgleicht, in Beziehung setzt oder auch neu kontextualisiert (ebd., § 5). In der Methode des Theoretical Sampling werden dabei Datenerhebung und -auswertung miteinander verknüpft, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist. Prozessbegleitend werden hierfür beständig weiter Daten erhoben, bis diese zu keinen neuen Erkenntnissen hinsichtlich des bereits generierten Wissens mehr führen. Da im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit auf diese Form der Datenerhebung verzichtet wurde, wird dieses Projekt nicht als GT-Vorhaben kategorisiert. Es wird jedoch aufgrund der Anwendung des zugehörigen Kodierverfahrens nach Strauss & Corbin erkenntnistheoretisch dort verortet.<sup>38</sup> Das besondere Potenzial des Verfahrens nach Strauss & Corbin liegt hinsichtlich des vorliegenden Forschungskontextes in den epistemologischen Wurzeln der GTM begründet. Pragmatismus und symbolischer Interaktionismus gelten als wissenstheoretische Grundlagen dieses Ansatzes, auch wenn die Gründerväter Strauss und Glaser selbst dies an keiner Stelle so expliziert haben (vgl. Strübing 2004 & 2005). Das Verfahren eignet sich daher insbesondere zur evidenzbasierten Theoriegründung in pädagogischen Settings als Orte sozialer Interaktion. Strauss & Corbin (1996) beschreiben in ihren Ausführungen zur GTM Interaktion als eine von drei zentralen Erkenntnisebenen, die mittels Kodierverfahren ergründet werden können (vgl. Tiefel, 2005, S. 68). Näheres zur Methodologie und zum methodischen Vorgehen im Einzelnen findet sich in den nachfolgenden Ausführungen. Einleitend wird sich ausgehend von Umberto Eco's Schrift »The Limits of Interpretation« (1990) mit möglichen Gütekriterien der Interpretation

37 Mey & Mruck (2007) führen diese einseitige Rezeption der GTM in Deutschland u. a. auf Strauss' persönliche Forschungsaufenthalte in Deutschland und das Fehlen deutschsprachiger Übersetzungen von Glasers Veröffentlichungen zurück (ebd., S. 20). Die Entwicklung der GTM mit einem Augenmerk auf die sich auseinanderentwickelnden Positionen von Strauss und Glaser wird in der Literatur mehrfach nachgezeichnet (vgl. Kelle, 2005 oder Strübing, 2007). Eine Gegenüberstellung der hieraus resultierenden unterschiedlichen Kodierverfahren ist nachzulesen bei Mey & Mruck (2007).

38 Da das Datenmaterial von erster und zweiter Studie identisch ist, wird an dieser Stelle für nähere Informationen zu Datenerhebung und Transkription auf Kap. 3.1.2.1 verwiesen.

von Textquellen und der daraus resultierenden eigenen Haltung im Forschungsprozess auseinandergesetzt.

## 4.1.1 Methodologie

### 4.1.1.1 Zu den »Grenzen der Interpretation«

Umberto Eco veröffentlichte 1990 unter dem Titel »The Limits of Interpretation« eine Aufsatzsammlung, in der er den »Missbrauch der Interpretationsfreiheit« (ebd., 1999) im Umgang mit Texten diagnostiziert und Kriterien für eine datengerechte, gelungene Interpretation zu entwickeln versucht:

I have the impression that, in the course of the last few decades, the rights of the interpreters have been overstressed. In the present essays I stress the limits of the act of interpretation (ebd., 1990, S. 67).

Ecos durchaus kritisch rezensiertes Werk (vgl. Bode, 1993) lässt sich in die traditionsreiche Diskussion um die ›richtige‹ Auslegung von Textdokumenten einreihen und führt gleichzeitig die Grenzen einer Auseinandersetzung mit den Limits of Interpretation vor Augen. Eco lotet diese Grenzen zwischen den Freiheiten, die sich dem Interpretieren in seinem Tun eröffnen, und den Gefahren willkürlicher Interpretationsvorhaben aus, indem er die Konsequenzen von Fehlinterpretationen an Negativbeispielen veranschaulicht (Eco, 2004). In diesem Zusammenhang entwirft er struktur- und kulturabhängige Interpretationsregeln (z. B. die Orientierung am wörtlichen Sinn von Begriffen oder die Berücksichtigung von Begriffskontexten und -kotexten, ebd., S. 40ff.), anhand deren Nachvollzug bzw. Anwendung sich Eco zufolge Interpretationsfreiheit von Interpretationswillkür unterscheiden lässt. Dabei stößt er jedoch immer wieder an die Grenzen der Objektivierbarkeit grundsätzlich subjektiv erfolgender Interpretation. Bode (1993) führt vor Augen, dass auch angewendete Gütekriterien bereits einer subjektiven Deutung unterliegen und somit ihre Funktion im Sinne Ecos grundsätzlich nicht erfüllen können (ebd., S. 446ff.). Da zum einen der Interpretation zugrunde liegende Deutungsmuster von außen nicht einsehbar sind und zum anderen Interpretationsvorgang sowie -ergebnis hinsichtlich Relevanz und Güte je nach Standpunkt unterschiedlich bewertet werden, besitzen Ecos Gütekriterien keine Allgemeingültigkeit, sind demnach selbst limitiert. Bode kritisiert Ecos Veröffentlichung daher als »nicht überzeugend« (ebd., S. 451), weil diese keinen Lösungsansatz für die zwangsläufig daraus resultierenden Konflikte anbietet:

Bei jedem seiner drei Kriterien, die gute von schlechten, akzeptable von inakzeptablen Interpretationen scheiden und so die Grenzen der Interpretation aufweisen sollten, umschreibt [...] [Eco] also dieselbe logische Figur: Die Kontroverse wird gelöst durch Berufung auf einen Konsens, dessen Fehlen gerade die Kontroverse ausmacht. Zynisch

könnte man zusammenfassen: Wenn alle einer Meinung wären, gäbe es keine Streitfragen. [...] [Ecos] Vorschläge zur Limitierung der Interpretationen gehen ins Leere, weil er, bedacht auf die Rettung des Konsens, kein Konfliktmodell anzubieten hat, das zeigt, wie man mit Dissens umgeht (ebd., S. 448).

Was Bode in seiner Kritik jedoch nicht berücksichtigt ist, dass es Eco nicht darum geht, diesen aufgezeigten Dissens zu bewältigen, sondern Möglichkeiten der »Falsifizierung [einer] [...] Fehlinterpretation« (Eco, 2004, S. 51) aufzuzeigen. Sich als Semiotiker der Gefahren interpretatorischer Willkür bewusst, zielt Eco auf eine »Dialektik zwischen Offenheit und Form« (Schalk, 2000a, S. 193) auf dem Weg hin zur plausiblen Interpretation. Eine in diesem Sinne erfolgende Interpretation ist sowohl abhängig von der Absicht des/der Rezipienten/in als auch von den einem Werk immanenten Strukturen. Eco bestimmt in diesem Kontext Interpretation als Abduktion im Sinne von Peirce (Eco, 1987, S. 45) und beschreibt den zugehörigen Vorgang als hermeneutischen Prozess. Der Interpret stößt bei seiner Auseinandersetzung mit dem Text auf Leerstellen, auf Unverhofftes, Unvermutetes, Überraschendes oder Verwirrendes und sucht infolgedessen nach einer logischen Erklärung dieses Phänomens. Die Abduktion führt anhand »theorieleitete[...] [n] Raten[s]« (Nünning, 2013, S. 1) zur Aufstellung einer hypothetischen Begründung des entdeckten Phänomens. Dieses Raten und Schlussfolgern erfolgt dabei nicht beliebig, sondern wird durch »implizit wirksame Strategien der Rationalisierung von Rateprozessen [...], durch forschungsökonomische Maximen, kulturell geprägtes Vorwissen [...] und theoretische Präsuppositionen [gesteuert]« (ebd.). Eine Abduktion führt somit zu einer neuen Theorie, die allerdings bis zu ihrer Überprüfung keinerlei Garantie besitzt, sie ist lediglich ein »Vermutungsschluss« (Schalk, 2000a, S. 127). Interpretation verstanden als Abduktionsvorgang stellt im Sinne Ecos einen Schaffensprozess dar und zielt auf das materialbezogene Aufstellen neuer Thesen und Vermutungen. Die wesentliche Aufgabe des Abduzierenden besteht nun darin, »eine Balance zwischen seiner eigenen interpretativen und abduktiven Freiheit und der Determiniertheit der Interpretationsmöglichkeiten durch die vorhandenen Kodes zu finden« (Wirth, 1995, S. 413). Kodes können dabei unterschiedlich komplex und unterschiedlich verbindlich sein, verändern sich, sind teilweise unpräzise oder fragmentarisch abgebildet, lassen demnach unterschiedlichen Interpretationsspielraum in Abhängigkeit von Vorwissen und Absicht der abduzierenden Person (Nöth, 2000, S. 128). Zur Prüfung bzw. Verifizierung der gewonnenen Interpretationsergebnisse beschreibt Eco neben den bereits benannten Gütekriterien daher als weitere Form der Rücküberprüfung die »Meta-Abduktion« (Eco, 1999), eine Art induktive Maßnahme zum Abgleich der neu gewonnenen Theorie mit dem bisherigen Erkenntnishorizont (Reichert, 1990, S. 323).

Was kann mit Blick auf die Forschungsarbeit aus diesem kurzen und daher nur bruchstückhaften Exkurs zu Ecos Grenzüberlegungen resümiert werden? Das Interpretieren von Texten ist ein subjektiver, kulturell geprägter, nicht objektivierbarer Prozess, der als abduktiver Vorgang kreativ erfolgt, jedoch nicht willkürlich sein darf. Güte-

kriterien sind diesbezüglich hilfreich, schützen allerdings nicht vor Irrglauben oder Missbrauch, da auch sie nicht verabsolutiert werden können. Die in Texten gebundene Wirklichkeit – sofern überhaupt von solch einer ausgegangen werden kann – bestimmt die Grenzen der Interpretationsfreiheit und lässt sich (nur bedingt, aber in Teilen) durch die Berücksichtigung struktureller Textmerkmale wie vorhandene Codes, eindeutig festgelegte Wortbedeutungen oder den Kontext einer Phrase näher bestimmen. Letztlich zielen Ecos Überlegungen auf die Verantwortung des Interpreten, der sorgsam, reflektiert und iterativ in der Erstellung seiner Schlüsse und Theorien vorgeht sowie die Genese seiner Erkenntnisse für Zweite bzw. Dritte nachvollziehbar aufbereitet (vgl. Schalk, 2000b, o. S.). Auch qualitative Sozialforschung versucht Realität zu begreifen, indem sie Datenmaterial interpretiert, und sieht sich daher grundsätzlich mit demselben erkenntnistheoretischen »Problem der Interpretation« (ebd.) konfrontiert, wie Eco es für die Semiotik bearbeitet. Auch in der wissenschaftlichen Empirie fungiert die zu ergründende Wirklichkeit zugleich »als Widerstand der Auslegung, als Irritation, als Bezugsproblem und Grenze des Denkens« (Keller, 2014, §30). Auch hier schützt die Wirklichkeit daher gleichzeitig vor Beliebigkeit und Willkür – den entsprechenden Vorsatz der forschenden Person vorausgesetzt (ebd.). Infolgedessen hat man es im Forschungsverlauf stets mit einem »Konglomerat aus objekt- und subjektseitigen Strukturen und Einflussfaktoren zu tun« (Breuer et al., 2019, S. 112), die in Gänze zu erfassen und zu bearbeiten kaum möglich ist. Dieses Wissen um die Verantwortung im interpretativen Prozess, um die Relevanz eigener (un-)bewusster Präsuppositionen, Absichten und Erwartungshaltungen sowie die grundsätzlich voreingenommene, da subjektiv erfolgende Interpretation war ein beständiger Begleiter während des Forschungsprozesses. Insbesondere während des zweiten Zuganges zum Datenmaterial kam daher der Selbstreflexion im Sinne Breuers als »selbst-distanzierte, dezentrierte Position« eines sich selbst Über-die-Schulter-Schauens eine zentrale Bedeutung zu (ebd.).

#### 4.1.1.2 Interpretation, Abduktion und GTM

Die Entscheidung, alle Interviewtexte ein zweites Mal mithilfe des Kodierverfahrens nach Strauss & Corbin (1996) zu sichten, wurde erst im Verlauf des Forschungsprozesses getroffen. Ausgangspunkt war eine Irritation, die sich in fortschreitender Materialdurchsicht über alle Interviews hinweg verfestigte und das Erkenntnisinteresse in eine neue Richtung lenkte: Die interviewten Lehrkräfte beurteilen das Fach Musik auf der einen Seite auffallend positiv, beschreiben Musikunterricht jedoch auf der anderen Seite auch als äußerst belastend und unbefriedigend. Die Irritation dieser entdeckten Diskrepanz in der Wahrnehmung des Faches verstärkte sich durch den oftmals in diesem Zusammenhang vorgenommenen Fächervergleich: Musikunterricht ist nicht nur anstrengend, sondern anstrengender als der Unterricht in anderen Fächern. Ein erster Vermutungsschluss ermöglichte die Klärung dieser Irritation bzw. die »hypothetische Klärung des entdeckten Phänomens«: Im Musikunterricht treffen die Lehrkräfte auf verschiedene (über-)fachliche Herausforderungen (s. Kap. 3.2). Womöglich resultie-



ren Unzufriedenheit und Anstrengung bei der Umsetzung von Musik (auch oder zum Teil) aus der Art und Weise des ›Umgangs‹ mit diesen Herausforderungsbereichen, so die erste Hypothese. Zur Ergründung bzw. Verifikation dieses abduktiv formulierten Kausalzusammenhangs war es notwendig, die zugehörigen situativen Regelsysteme und Mechanismen zu begreifen. Die Suche nach Möglichkeiten eines hierfür passenden empirischen Zugriffs führte über den Begriff der Abduktion zum Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). In den Schriften von Strauss und Glaser selbst findet sich der Begriff der Abduktion nicht unmittelbar, mittlerweile wurde jedoch in Auseinandersetzung mit deren Grundlagenwerken das abduktive Vorgehen als Prinzip der GTM mehrfach herausgearbeitet (vgl. Breuer et al., 2019; Reichertz, 2011; Strübing, 2004).<sup>39</sup>

Die Frage, ob die GTM (in der Variante von Strauss und Corbin) einer abduktiven Forschungslogik aufrucht, kann deshalb mit einem klaren *Ja* beantwortet werden. [...] Die Logik der späten GTM, die neben der qualitativen Induktion auch Raum für Abduktion lässt, rechnet mit den Aufkommen von Neuem, ermöglicht es, garantiert sogar sein Vorkommen (Reichertz, 2011, S. 293).

Argumentiert wird in der Regel damit, dass die Methodik der GTM grundsätzlich darauf ausgerichtet ist, »kreative Gelegenheiten zu schaffen« (Breuer et al., 2019, S. 58) und das »Auftauchen neuer Ideen [zu] begünstigen«, um dadurch die Voraussetzungen für abduktive Schlüsse bzw. »blitzartige« Entdeckungen herzustellen (Reichertz, 2011, S. 292). In einem iterativen Forschungs- und Kodierprozess wird dieses neue, bisher in den Daten noch nicht enthaltene Konzept anschließend in eine bereichsspezifische oder formale Theorie überführt (Breuer et al., 2019, S. 59). Da die GTM demnach einerseits das kreative Finden von Erklärungen als Methode der Hypothesenbildung legitimiert und andererseits methodische Schritte hin zur datenbasierten Theoriegenerierung bereitstellt, schien sie die passende Methode zur weiteren Dateninterpretation im aufgenommenen Forschungsprozess. Sie machte im Kontext der hier vorliegenden Arbeit eine Überprüfung der abduktiv aufgestellten These sowie die damit einhergehende Theoriegenerierung erst möglich. Linska fragt in diesem Zusammenhang in ihrer Rezension zu Breuer, Muckel & Dieris (2018) jedoch nicht zu Unrecht nach dem erkenntnistheoretischen Hintergrund von Abduktionen: »Zudem stellt sich mir die Frage, ob neue Konzepte eigentlich ›erfunden‹ werden [...] oder ob sie doch vielmehr ›erkannt‹ beziehungsweise ›entdeckt‹ werden – beispielsweise durch sich empirisch

<sup>39</sup> Reichertz (2011) erklärt die in den Grundlagenschriften nicht vollzogene konzeptionelle Verschränkung der GTM mit den Schriften von Pierce zur Abduktion folgendermaßen: »Wenn [...] [Strauss] die Chance gesehen hat, mithilfe der abduktiven Forschungslogik eine methodologische Basis (als allgemeine Theorie) für die GTM zu schaffen, so hat er sie nicht ergriffen, weil es ihm [...] wichtiger war, andere Forschende von der Leistungsfähigkeit seiner Methodologie und Methode zu überzeugen als seine Verfahrensweise weiter zu konzeptualisieren und gegen Kritik abzusichern« (S. 295).

zeigende Veränderungen von Ordnungs- beziehungsweise Bedeutungszusammenhängen« (Linska, 2018, § 13). Die Auseinandersetzung mit dem Abduktionsbegriff bei Eco ermöglicht hier eine nähere Bestimmung und verdeutlicht zudem die Relevanz des von Linska angesprochen Sachverhalts für den weiteren Interpretationsvorgang. Eco unterscheidet hinsichtlich des Grades der »Vorinterpretiertheit einer Botschaft durch kulturelle Codes« (Schalk, 2000a, S. 131) drei Abduktionstypen: übercodierte, untercodierte und kreative Abduktionen. Übercodierte Abduktionen geschehen vor dem »Hintergrund der Gewissheit bereits bestehender und gültiger Regeln« und sind daher »relativ risikolos« (ebd.). Aus ihr hervorgehende Konzepte werden demnach eher »erkannt« bzw. »entdeckt«. Untercodierte und insbesondere kreative Abduktionen dagegen sind »risikoreiche individuelle Deutungen mit hohem Innovationscharakter« (ebd.), denen noch keine bekannten Regeln zugrunde liegen, hier könnte man daher eher von einem »Erfinden« sprechen.<sup>40</sup> Eco bestimmt in diesem Kontext das Ökonomieprinzip als wesentliches Gütekriterium bei der endgültigen Formulierung des Abduktionsschlusses (vgl. Eco, 2004). Aufgabe des Interpreten ist es, die »vernünftigste (einfachste, simpelste, natürlichste etc.) Erklärung [eines Phänomens], die gleichzeitig eine kritische ist«, als Hypothese auszuwählen (Seidel, 2014, o. S.), um für den weiteren Verlauf eine Interpretation zu ermöglichen, deren Merkmale »der möglichst geringe Aufwand, eine stringente und möglichst einsträngige Kausalität sowie die Kompatibilität mit angrenzenden Gebieten oder die Möglichkeit der paradigmatischen Einordnung sind« (ebd.).<sup>41</sup> Die vorgenommene Abduktion ihrem Typ nach zu beurteilen, liegt in der Kompetenz bzw. in den themenbezogenen Präkonzepten (um einen Begriff der R/GTM<sup>42</sup> zu verwenden) des Interpreten begründet (ebd.). Diese Kompetenz – im Kontext der GTM auch als »theoretische Sensibilität« bezeichnet, meint »die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial ermöglicht« (Kelle, 1996, S. 32). Das Ausmaß der Auseinandersetzung mit Begleitliteratur sowie die Weiterverarbeitung daraus gewonnener Erkenntnisse wird demnach wesentlich durch die Form der vorgenommenen Abduktionen mitbestimmt. Auf die GTM angewendet ergeben sich je nach Abduktionstyp andere Anforderungen an die fortschreitende Kodierung und Interpretation des Datenmaterials. Untercodierte und kreative Abduktionen erfordern mit Blick auf die Verifizierung gefundener Konzepte bzw. deren Engführung hin zur bereichsspezifischen Theorie erweiterte Bezugspunkte, die über das Datenmaterial und die aktuelle Erfahrungswelt des Forschenden hinausgehen, so auch im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit. In

40 Wobei Wirth (2008) auch, was die Abduktion betrifft, zu bedenken gibt, dass Neues per se nicht erfunden werden kann, sondern vielmehr anhand der Neu-Kontextualisierung impliziter Wissensstrukturen entsteht (S. 22).

41 Auch hier geht es bei Eco im Wesentlichen um den bereits im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Balanceakt zwischen kreativer Ideenfindung und interpretatorischer Willkür.

42 R/GTM ist die Abkürzung für Reflexive Grounded-Theory-Methodology, eine maßgeblich von Breuer (2009) initiierte Weiterentwicklung der GTM mit Fokus auf die Bedeutung der forschenden Person für den Forschungsprozess (Breuer et al., 2019, S. 2).

diesem Punkt unterscheiden sich neuere methodische Zugänge von den Veröffentlichungen der Begründer der GTM vor allem, was die Lektüre wissenschaftlicher Literatur vor der eigentlichen Forschungsarbeit betrifft (Breuer et al., 2019, S. 144). Während Glaser & Strauss (1967) und später Strauss & Corbin (1996) dies noch strikt ablehnen, zeichnet sich hier im aktuellen Diskurs ein neuer Ansatz bezüglich der Einbindung und Beschäftigung mit themenrelevanter Literatur ab. Breuer et al. (2019) fassen das sich etablierende Verfahren folgendermaßen zusammen:

*Vor Beginn* der empirischen Untersuchungsschritte wird ein Literaturüberblick zum avisierten Anliegen-Bereich beziehungsweise Globalthema erarbeitet (eher *breit* als *tief* angelegt). Später, beim Entstehen von Konzept-Ideen durch *Kodieren* sowie bei der thematischen Fokussierung aufgrund der fortschreitenden Datenanalyse, gibt es eine *zweite Runde* der Literaturlaufarbeitung, die spezifischer und tiefergehend auf die thematischen und theoretischen Zuspitzungen ausgerichtet ist. Und schließlich wird bei der Diskussion der Untersuchungsergebnisse und deren Abgleich mit dem gegebenen Forschungsstand im finalen Bericht noch einmal eine fokussierte Literaturlaufarbeitung nötig (ebd., S. 145–146).

Die prozessbegleitende Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Theorien, Konzepten und Veröffentlichungen scheint mittlerweile als gängiges Prinzip für alle Arbeitsphasen der GTM legitimiert, eine Vernetzung von im Datenmaterial entdeckten Konzepten mit bereits veröffentlichten Schriften sogar teilweise notwendig.<sup>43</sup> Es geht in der zugehörigen Diskussion nicht mehr darum, »ob«, sondern »wie und wann« Theorie in den Forschungsprozess mit einbezogen wird (Miethe & Soremski, 2018, S. 185)<sup>44</sup>. Die hier geschilderten Erkenntnisse zu Interpretation, Abduktion und Stellenwert begleitender Literaturrecherche, allgemein sowie aus Sicht der GTM, waren elementar für das weitere Vorgehen im eigenen Forschungskontext. Zum einen musste die aufgestellte Hypothese anhand des Datenmaterials konkretisiert werden. Die Formulierung ›Umgang mit Herausforderungen‹ erwies sich insgesamt als zu wenig präzise bzw. zu unwissenschaftlich, um das entdeckte Phänomen der ›Diskrepanz‹ näher zu betrachten und letztlich greifen zu können. Zum anderen war aufgrund der untercodierten Abduktion eine intensive Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zur theoriegeleiteten

43 Vgl. hierzu beispielsweise die Schilderungen von Juliet Corbin (2011) zu ihrem Forschungsprojekt über Vietnamkriegsveteranen. Die Beschäftigung mit Memoiren und weiterführender Literatur zum Vietnamkrieg stellt eine bedeutsame Weichenstellung ihrer Forschungsarbeit dar. Sie greift auf dieses Material zurück, als noch zahlreiche Fragen unbeantwortet waren, jedoch keine potenziellen Interviewpersonen mehr zur Verfügung standen (S. 175–176).

44 Miethe & Soremski (2018) setzten sich mit den Möglichkeiten der Theorietriangulation »als Ausgangspunkt und Prozesselement rekonstruktiver Forschung« auseinander und fokussieren hierbei auf die Grounded-Theory-Methodologie. Sie argumentieren in ihrer Veröffentlichung anhand eines Beispiels aus der Biografieforschung, »dass gerade der Ansatz der Theorietriangulation besonders gut geeignet ist, die Prämissen [der von Strauss formulierten Dialektik zw. Theorie und Empirie] der GTM umzusetzen, da Theorien dadurch den Stellenwert von Heuristiken behalten und gleichzeitig einen gewissen Schutz gegenüber impliziten Theorien darstellen« (ebd., S. 186).

Bestimmung eines Zusammenhangs zwischen Bewältigungsstrategie und situativ entstehenden Herausforderungen notwendig. Hierfür stand die Auswahl und Bereitstellung eines entsprechend geeigneten Analysewerkzeugs im Vordergrund. Als theoretischer Bezugsrahmen der abschließenden Dateninterpretation wird hierzu in Kapitel 4.2.2 das Konzept der Anerkennung argumentiert. Da bisher noch keine einheitliche Methodik existiert, »um den Zusammenhang von Anerkennung und pädagogischen Handlungsfeldern zu untersuchen« (Honnens, 2017, S. 65), war im Vorfeld eine literaturbasierte Aufarbeitung des Anerkennungskonzeptes als Analysekategorie notwendig (vgl. Kap. 4.2.3). Insgesamt führte ein fortwährend iterativer Prozess aus Kodierung, Literaturrecherche, Systematisierung und theoriegestützter Interpretation letztlich zu einer Überführung des Eingangs gezogenen Abduktionsschlusses in die bereichsspezifische Theorie.

## 4.1.2 Auswertungsverfahren und Beschreibung des Forschungsprozesses

### 4.1.2.1 Verfahren der Datenauswertung

Im Vergleich zum Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 3.1) zeichnet sich der Kodiervorgang nach der Grounded-Theory-Methodologie durch einen niedrigeren Grad an Instrukionalität aus. Dies bedeutet, dass die »Transformation von Daten in eine abstrakt-konzeptuelle Form« weniger regelgeleitet erfolgt (Kühlmeyer et al., 2020 § 7). Sowohl hinsichtlich der Formulierung der Forschungsfrage als auch mit Blick auf die Analyse des Datenmaterials existieren zwar verbindliche Vorgehens-Prinzipien (ebd. bezeichnen dies als »Präskriptivität«), es wird jedoch nicht nach einem detaillierten Regelwerk verfahren (geringe »Präzision«) (ebd. § 10ff.). Als wesentliche Prinzipien können das »All-is-data«-Prinzip (Glaser 2001), das abduktive Schlussfolgern (Reichertz, 2011), Offenheit (Glaser & Strauss, 1976), das beständige Vergleichen und Kontrastieren gewonnener Erkenntnisse (Kühlmeyer et al., 2020), das Vorgehen in einer hermeneutischen Zirkelbewegung oder das Prinzip der (Selbst-)Reflexivität (Breuer et al., 2019) gelten. In der Literatur finden sich mittlerweile zahlreiche Methodenleitungen, die verschiedene Techniken und Vorgehensweisen einer sukzessiv-iterativen Theoriengenerierung im Rahmen der GTM beschreiben. Diese sind jedoch »nur relativ vage formuliert [und] eher in Form von Vorschlägen, Anregungen und modellgebenden Beispielen als von obligatorisch zu befolgenden Regeln« abgefasst (Kühlmeyer et al., 2020, § 24). Im Kontext des vorliegenden Forschungsprojektes erfolgt die Datenanalyse nach dem bei Strauss & Corbin (1996) beschriebenen Kodierverfahren, das anhand dreier Kodierschritte von der offenen Begegnung mit dem Datenmaterial hin zur bereichsspezifischen Theorie führt: Offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren. Diese drei Schritte sind nicht als lineare Abfolge zu verstehen, sondern in einem zirkulären Auswertungsprozess aufeinander bezogen. Beim offenen Kodieren werden die Daten »aufgebrochen«, theoretische Codes vergeben und erste Kategorien

gebildet. Es wird kleinschrittig vorgegangen und beispielsweise mithilfe generativer Fragen (Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wieviel? Warum? Strauss & Corbin, 1996, S. 58) ein kreativ-offener Zugriff auf das Datenmaterial unternommen (ebd.). Sowohl die Formulierung der Fragestellungen an den Text als auch die kodierten Antwortmöglichkeiten unterliegen dabei den präkonzeptuellen Annahmen der forschenden Person (Breuer et al., 2019, S. 271). Im Schritt des axialen Kodierens werden Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien hergestellt. Eine hinsichtlich der weiteren Theoriebildung aussichtsreich erscheinende Kategorie dient hierbei als Ausgangspunkt der weiteren Systematisierung bereits formulierter Codes und Kategorien. Gegebenenfalls kommt es zu einer Modifikation des erstellten Kategoriensystems bzw. der angefertigten Kodeliste. Strauss & Corbin (1996) schlagen hierfür die Verwendung des Kodierparadigmas als Orientierungshilfe vor (ebd., S. 78ff.). Mithilfe des Kodierparadigmas kann sich einem im Datenmaterial enthaltenen Phänomen angenähert werden, indem Ursachen, Kontext, intervenierende Bedingungen sowie das Phänomen betreffende Strategien und Konsequenzen miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Strübing, 2008, S. 28). Das Kodierparadigma ist dabei mehr als Leitlinie denn als strikte Verfahrensvorschrift zu verstehen, die je nach Forschungskontext auch verändert und angepasst werden kann (vgl. Tiefels Ausführungen zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, 2005). Selektives Kodieren zielt im dritten Schritt auf die Formulierung der Kernkategorie als zentrales Phänomen. Diese liefert die Antwort auf die Forschungsfrage und bildet das »konzeptuelle Zentrum« der zugehörigen Theorie. Alle weiteren Kategorien und Codes werden mit Bezug zur Kernkategorie neu systematisiert (Breuer et al., 2019, S. 284). Elemente, die in diesem neuen System nicht mehr zu verorten sind, werden aussortiert. Aufgrund des Ineinandergreifens der drei Kodierschritte und der prinzipiengeleiteten Präskriptivität des Forschungsprozesses verlaufen GTM-Projekte in der Regel nicht einfach schematisch-linear. Die Interpret\*innen werden vielmehr zu »Erzähler\*innen« ihrer Forschungsgeschichte und skizzieren den Verlauf ihres Forschungsprojektes prozessbegleitend mit. In einem narrativen Prozess resultiert am Ende des Forschungsprozesses aus anfänglich »rudimentär[em], stammelnd[em]« Erzählen die fertige »Storyline« (Berg & Milmeister, 2008, § 28). Corbin (2011) bezeichnet diesen Weg auch als »analytische Reise«. Um die Anwendung des Kodierverfahrens im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit nachvollziehbar zu machen, erfolgt die Darstellung des methodischen Vorgehens daher als »Nacherzählung« des eigenen Forschungsprozesses.

#### 4.1.2.2 Darstellung des Forschungsprozesses

Als das Vorhaben des Forschungsprojektes vor einigen Jahren im Entstehen war, stand die Grounded-Theory-Methodologie bereits einmal als möglicher methodischer Zugang zur Diskussion. Anliegen war bereits damals die Erforschung des Musikunterrichts an der bayerischen Mittelschule anhand teil-strukturierter Lehrer\*inneninterviews, eine spezifische Forschungsfrage gab es jedoch zu diesem Zeitpunkt noch nicht.

Nach einer Präsentation der ersten Ideen im Forschungskolloquium fiel die Entscheidung hinsichtlich des Forschungsverfahrens auf die Qualitative Inhaltsanalyse. Ausschlaggebend hierfür waren die eigenen Erfahrungswerte mit den Verfahren der QI und die in der Diskussion vorgebrachte Kritik an der GTM als ›ausschweifendes‹, ›unberechenbares Endlosverfahren‹. Erst in der intensiven Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten wurde sich zu einem späteren Zeitpunkt erneut mit diesem Forschungsansatz befasst. Ausgangspunkt war eine Irritation, die sich – einmal wahrgenommen – als permanentes Phänomen in den Daten widerspiegelte: Die Musiklehrkräfte stehen Fach und Schüler\*innen auffallend positiv gegenüber, schildern jedoch die Unterrichtssituation in Musik als besonders herausfordernd und belastend. Diese Diskrepanz in der Wahrnehmung und Beschreibung von Musikunterricht an der Mittelschule erwies sich als durchgängiges Prinzip und warf die Frage nach deren Entstehungsfaktoren auf. Ein Abduktionsschluss verhalf kurzfristig zur Auflösung des Phänomens: Die negativ wahrgenommene Unterrichtssituation resultiert zum Teil aus der Art und Weise des Umgangs der Lehrkräfte mit den von ihnen benannten unterrichtlichen Herausforderungen. Da sich diese Hypothese aufgrund der untercodierten Abduktion (vgl. Kap. 4.1.1.2) nicht anhand des Datenmaterials verifizieren ließ, musste an dieser Stelle eine grundlegende Entscheidung bezüglich des weiteren Vorgehens getroffen werden: Irritation ausblenden und das ursprüngliche Thema (Herausforderungen des Musikunterrichts an der Mittelschule) weiter ausdifferenzieren oder sich eingehender unter Anwendung eines weiteren methodischen Verfahrens mit dem entdeckten Phänomen befassen? Vermutlich aufgrund der eigenen Historie als Musiklehrerin überwog das Interesse an der Ergründung des Phänomens sowohl die Bedenken mit Blick auf den Zeitplan des Forschungsprojektes als auch den ›Schmerz‹ des Loslassens einiger bereits erzielter Arbeitsergebnisse. In Kapitel 4.1.1.2 wurde bereits dargestellt, aus welchen Gründen das Kodierverfahren der GTM nach Strauss & Corbin (1996) im Zuge dieser Neuausrichtung als Interpretationsmethode gewählt wurde. Zwei Punkte mussten in diesem Zusammenhang geklärt werden: die Funktion der Auswertungssoftware MAXQDA und der Stellenwert der bereits gewonnenen Erkenntnisse zu den Herausforderungen des Musikunterrichts. Hinsichtlich der Computerunterstützung in GTM-Projekten kontrastieren Breuer et al. (2019) zwei Forscher\*innengruppen. Die *Alten*, die ihre Daten zumindest in zentralen Auswertungsphasen bevorzugt noch handschriftlich bearbeiten, und die *Jungen*, »die mit Audio-, Video- und Computertechnologien aufgewachsen sind« und daher in ihren Forschungsprojekten grundsätzlich entsprechende Hard- und Software einsetzen (ebd., S. 318). Zugehörige Auswertungsprogramme wie die in der vorliegenden Arbeit verwendete MAXQDA-Software sind als erleichterndes »Werkzeug« bei der Archivierung und Strukturierung des Datenmaterials mittlerweile anerkannt, deren Einsatz und Verwendungsweise im Verlauf des Forschungsprozesses jedoch beständig zu reflektieren (Konopásek, 2011, S. 381–382). Sie leisten im Kontext der GTM keine »Denkarbeit« (ebd., S. 381), erfüllen aber eine zentrale Funktion bei der übersichtlichen Systematisierung, Kodierung und Kate-

gorisierung des Datenmaterials, ermöglichen das Schreiben und flexible Einbinden von Memos, erleichtern die Umstrukturierung bereits erstellter Kategoriensysteme und vereinfachen über Suchfunktionen das Auffinden von Kodes oder Textstellen<sup>45</sup>. Da sich die Arbeit mit MAXQDA hinsichtlich dieser Aspekte bei der Auswertung in der ersten Phase des Forschungsprojektes als gewinnbringend erwiesen hat, wurde sich auch hinsichtlich der anstehenden Kodierung nach Strauss & Corbin (1996) für eine softwaregestützte Vorgehensweise entschieden. Im Verlauf der Kodierarbeit stellten sich weiter die Anwendungen ›MAXmaps‹ und ›Übersicht Memos‹ als besonders hilfreich heraus. MAXmaps bietet als Mapping-Tool Möglichkeiten zur freien, manuellen grafischen Darstellung gewonnener Erkenntnisse. Textstellen, Kategorien und Kodes, aber auch Symbole oder Zeichnungen können auf einer Blanko-Oberfläche angeordnet und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Diese Funktion ersetzte in den Phasen des axialen und selektiven Kodierens weitgehend das handschriftliche Visualisieren bzw. Modellieren von Zusammenhängen, Bedeutungsstrukturen und Begriffssystem. Anhand des Buttons Übersicht Memos können alle innerhalb eines MAXQDA-Projektes erstellten Notizen gelistet und im Anschluss gefiltert werden. Vordefinierte Filter wie Code-Memos, In-Dokument-Memos oder Freie Memos wurden im Verlauf des Kodierprozesses um selbst definierte Filter (bspw. zentrale Begriffe der Auswertung wie ›Heterogenität‹) ergänzt und verhalten bei Bedarf zu einem schnellen und systematischen Zugriff auf bereits notierte Gedanken und Ideen. Hinsichtlich der bereits erlangten Studienergebnisse wurde eine Überprüfung bezüglich deren Verwendbarkeit als inhaltlicher Bezugspunkt für den zweiten methodischen Zugriff vorgenommen. Aufgrund fehlender empirischer Erkenntnisse zur Herausforderungssituation des Musikunterrichts an bayerischen Mittelschulen bildeten die hier gewonnenen Erkenntnisse das einzig evidenzbasierte Bezugssystem einer Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Bewältigungsstrategien, das dementsprechend verlässlich sein musste. Sowohl die gewählte Forschungsmethode der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015) als auch das entwickelte Kategoriensystem wurden dahingehend reflektiert und überprüft. Letztlich wurden die Auswertungsergebnisse als Bezugsgrundlage für die zweite Auswertungsphase als ausreichend reliabel eingestuft (vgl. hierzu Kap. 3.1.1). Im Anschluss an die Klärung dieser Grundsatzfragen begann der eigentliche Kodierprozess. Während des ersten ›Auseinanderbrechens‹ der Daten (›Open coding is the interpretive process by which data are broken down analytically.« Corbin & Strauss, 1990, S. 12) gab es noch keine leitende Forschungsfrage. Es sollte lediglich nach den bisher nicht weiter festgelegten ›Umgangsweisen‹ von Musiklehrkräften mit den benannten Herausforderungsbereichen im Musikunterricht gesucht werden. Beginnend mit den ersten Interviews wurden schwerpunktmäßig Datensegmente analysiert, die von der ersten Untersuchung her mit Kodes zu Herausforderungssituationen markiert waren. Hintergrund hierfür war die Vermutung, dass in Passagen, die Herausforderungen

45 Zu den Vorteilen von MAXQDA im Kontext der Forschungsarbeit s. auch Kap. 3.1.2.2.

behandeln, vermutlich auch der Umgang mit diesen thematisiert wird. Diese Vorgehensweise wurde jedoch nach einer Rücküberprüfung erstellter Codes an zufällig gewählten Textstellen aufgegeben, da auch in Segmenten ohne »alte« Kodierung Maßnahmen beschrieben wurden, die als Umgangsweise mit Anforderungssituationen gedeutet werden konnten. Die bereits kodierten Interviews wurden infolgedessen nachkodiert. Insgesamt wurden unter Zuhilfenahme theoriegenerierender Fragen Handling-Kodes (Möglichkeiten des Umgangs mit Herausforderungen) formuliert, miteinander verglichen und so auf variierende Eigenschaften untersucht, um in einer zweiten Stufe der Abstraktion Kategorien entwickeln zu können (vgl. ebd.).<sup>46</sup> Im Laufe dieses Prozesses offenbarte sich die Unzulänglichkeit des bisher verwendeten Begriffs der »Umgangsweisen«. Im Text beschriebene Tätigkeiten und Maßnahmen konnten vor dem Hintergrund dieses eher unspezifischen Terminus nicht stringent als Handling einer Herausforderung identifiziert und in entsprechende Kategorien abstrahiert werden. Es war daher auch nicht möglich, Fragen nach Ähnlichkeiten zwischen gebildeten Codes als Ausgangspunkt einer Bündelung in Kategorien durchgängig zufriedenstellend zu beantworten.<sup>47</sup> Im Zuge der daraufhin vorgenommenen Begleitforschung zu Lehrberuf, Herausforderungen und deren Handling kam es zu einem ersten Aufeinandertreffen mit Forschungsarbeiten zum Bewältigungsverhalten von Lehrkräften. Es bestätigte sich, dass der Begriff der Bewältigung bzw. der Bewältigungsstrategie per Definitionem genau das bezeichnet, wonach im aktuellen Kodierprozess gesucht wurde. Zudem taten sich Möglichkeiten auf, Erkenntnisse der Lehrerbelastungsforschung zur Systematisierung des eigenen Kategoriensystems in der Phase des axialen und selektiven Kodierens heranzuziehen. Mit dem neuen Begriffsverständnis im Hinterkopf wurden anschließend Textstellen kodiert, die als präventives oder reaktives Verhalten oder Handeln im Kontext einer Anforderungssituation interpretiert werden konnten – so die gewählte Definition von Bewältigungsstrategie (vgl. Lamy, 2015, S. 122–123). Die modifizierte und konkretisierte Forschungsfrage lautete: Wie bewältigen die Musiklehrkräfte die Herausforderungen des täglichen Musikunterrichts? Im weiteren Verlauf des Kodierens, Kategorisierens, Vergleichens und Rücküberprüfens am Material wurde teilweise im Rückgriff auf das Kodierparadigma nach Beziehungen zwischen den inzwischen erstellten Kategorien und Hauptkategorien gesucht. Es stellte sich hierbei heraus,

46 U.a. Juliet Corbin (2011) verwendet anstelle des Kode-Begriffes den als Synonym zu verstehenden Konzept-Begriff (vgl. Muckel, 2007, S. 217). Unter Konzeptualisierung bzw. Kodierung von Daten ist das »Benennen von Phänomenen mit Hilfe von Begriffen, die abstrakter und prägnanter sind als oberflächliche[...], allgemein gehaltene[...] Beschreibungen« (ebd.) zu verstehen. Dies trifft ebenso auf das Erstellen von Kategorien zu, die lediglich einen höheren Abstraktionsgrad besitzen und daher als »Verdichtungen von Konzepten/Kodes« (ebd.) aufgefasst werden können.

47 Es liegt hier ein Verständnis von Kategorie zugrunde, wie es Petra Muckel (2007) in Anlehnung an Wittgenstein für die GTM formuliert. Ausgangspunkt ist Wittgensteins Resümee der Unmöglichkeit eines »feste [...] [n] Repertoire[s] von typischen Merkmalen (»features«) [...], das über die Zugehörigkeit zu einem Begriff [= einer Kategorie] entscheidet« (Muckel, 2007, S. 213). Muckel plädiert daher für eine Kategoriendefinition, die aus der Prüfung der Ähnlichkeit darunter verorteter Elemente resultiert und nicht aus der Prüfung auf eindeutig festgelegte Merkmale (»Identität«) in Abgrenzung zu anderen Kategorien (ebd., S. 214).



dass Systematisierungsversuche mithilfe der in Kapitel 2.2 dargestellten Klassifizierungen von Bewältigungsstrategien nicht zielführend sind. Um nur drei Beispiele zu nennen: Konzepte, die assimilative und akkomodative Formen von Bewältigung unterscheiden (Lazarus, 1999), können auf Strategien wie Flexibilität im Erarbeitungsprozess oder Offenheit gegenüber Lernergebnissen nur schwer übertragen werden, da diese gewissermaßen beide Komponenten beinhalten. Auch eine Kategorisierung in Anlehnung an Eckert et al. (2013) hinsichtlich der Wirksamkeit der Strategien war wenig hilfreich. Aufgrund der Tatsache, dass in den Interviews nicht explizit nach Erfahrungswerten zum Erfolg angewandter Maßnahmen gefragt wurde, wurden hierzu auch nur partiell Angaben gemacht. Auch lässt sich die Wirksamkeit insbesondere unbewusst angewandter Strategien schwerlich im Rahmen einer Interviewerhebung erfragen, sondern müsste in der konkreten Situation – beispielsweise mittels Videoaufzeichnung oder teilnehmender Beobachtung – näher untersucht werden. Für eine Einteilung basierend auf Bewusstseinssebenen (Filipp & Aymanns, 2010) hätten bereits während der Interviews nähere Informationen in diese Richtung eingeholt oder eine Nacherhebung stattfinden müssen. Unter den gegebenen Bedingungen ermöglichte auch diese Klassifizierung keine Zuordnung aller Codes. Die Auseinandersetzung mit bereits existierenden Ordnungssystemen von Bewältigungsstrategien führte demnach nicht zu einer sachlogischen Verknüpfung der erstellten Codes und (Haupt-)Kategorien, war aber dennoch in dreierlei Hinsicht gewinnbringend: Zum einen wurde sich mit Blick auf das Kodierparadigma bereits intensiv mit Hintergründen, Bedingungsvariablen, Kontexten und Konsequenzen des Einsatzes von Bewältigungsstrategien beschäftigt. Zum anderen verhalf sie zur Entdeckung von Teilphänomenen dieses Einsatzes, die nun unter Rückgriff auf bereits bekannte Modelle und deren Begrifflichkeiten näher beschrieben werden konnten (vgl. Kap. 4.3.1.8). Zudem etablierte sich im Zuge dieser theoriegeleiteten Auseinandersetzung *Bewältigungsstrategie* als vorläufige Kernkategorie. Mehr oder weniger durch Zufall wurde in anschließenden kreativ-freien Versuchen eines In-Beziehung-Setzens der unterschiedlichen Kategorien und Hauptkategorien eine Lösung für das Systematisierungsproblem gefunden: die *Richtung* der Bewältigungsstrategien. Es stellte sich heraus, dass Bewältigungsmaßnahmen immer auf mindestens einen der vier Kernbestandteile von Unterricht ausgerichtet sind und in ihrer Anwendung auf die Modifikation mindestens eines dieser Bestandteile zielen: Unterrichtsinhalt, Schüler\*innen, Unterrichtsorganisation und Lehrkraft. Die erste Forschungsfrage ›Wie bewältigen die Musiklehrkräfte die Herausforderungen des täglichen Musikunterrichts?‹ konnte daher abschließend folgendermaßen beantwortet werden: Die Musiklehrkräfte bewältigen die Herausforderungen des täglichen Musikunterrichts durch die Anwendung *Gerichteter Bewältigungsstrategien* (so die endgültige Formulierung der ersten Kernkategorie), die auf eine Veränderung mindestens eines der vier Kernbestandteile von Unterricht abzielen und somit intentional sind. Insgesamt ergab sich in der Systematisierung der Bewältigungsstrategien somit eine den

Herausforderungsbereichen äquivalente kategoriale Einteilung<sup>48</sup>. Mit diesem Schritt war die Interpretation des Datenmaterials hinsichtlich der Herausforderungen des Musikunterrichts einschließlich deren Bewältigung abgeschlossen. Es war allerdings noch kein theoriebasierter Kausalzusammenhang zwischen der Art und Weise der Bewältigung und dem Auftreten der geschilderten Anforderungen hergestellt, das eigentliche Anliegen des zweiten methodischen Zugangs. Die Forschungsfrage lautete zu diesem Zeitpunkt: Resultieren die in den Interviews benannten Herausforderungen des Musikunterrichts auch aus dem Bewältigungsverhalten der Lehrkräfte? Zwei zentrale Fragen stellten sich in diesem Zusammenhang: Kann überhaupt eine Relation zwischen Bewältigung → Herausforderung hergestellt werden? (Die Relation Herausforderung → Bewältigung dahingegen scheint offensichtlich.) Nach welchen Kriterien könnte diese wie auch immer geartete Relation im Anschluss näher betrachtet werden, um überhaupt Aussagen bezüglich eines Kausalzusammenhanges zwischen angewandter Strategie und der Entstehung von Herausforderungssituationen treffen zu können? Ausschlaggebend für das weitere Vorgehen war an dieser Stelle der Austausch mit einer Kollegin zu den Antinomien des Lehrer\*innenhandelns. Es kam die Idee auf, unterrichtliches Bewältigungshandeln als Adressierungsgeschehen zu begreifen und nicht lediglich als Re-Adressierung im Kontext von Herausforderungssituationen. Betrachtet man Musikunterricht als soziale Ordnung, die mittels Interaktion der Beteiligten immer wieder aufs Neue hervorgebracht, bestätigt, aber auch verändert wird, so kann Bewältigungshandeln als eine von vielen sozialen Praktiken des unterrichtlichen Geschehens verstanden werden, die selbst adressiert und wiederum re-adressiert wird (vgl. hierzu Kap. 4.2.2.1). Das Anwenden einer Bewältigungsstrategie ist somit kein abgeschlossenes System, das mit dem Aussetzen der Bewältigungshandlung endet, sondern es ist in das komplexe soziale Geschehen des Unterrichts eingebunden, welches es wiederum selbst mit hervorbringt. Dieser Denkansatz ermöglicht folglich die Beschreibung einer Relation zwischen Bewältigung und Herausforderung basierend auf dem Adressierungscharakter von Bewältigungsstrategien. Ausgehend von dieser Erkenntnis stand die Suche nach einem »heuristischen Konzept« (Miethe & Soremski, 2018, S. 190) im Vordergrund, das einer theoriegestützten, jedoch nicht theorieterminierten Analyse der Bewältigungsstrategien in oben beschriebenem Sinne dienlich sein konnte (vgl. ebd., 190ff.). Konkret als Frage formuliert: Anhand welches methodischen Zugangs oder theoretischen Konstruktes können die von den Lehrkräften beschriebenen Bewältigungsstrategien näher untersucht werden, um die per Definitionem hergestellte Korrelation zwischen unterrichtlicher Bewältigung und der Entstehung von Herausforderungssituationen anhand der zur Verfügung stehenden Daten überprüfen zu können? Der Begriff der Adressierung führte in anschließender Recherchetätigkeit zum Konzept der Anerkennung, das sich im aktuellen Diskurs vorder-

48 Vgl. hierzu Kap. 3.2: Die Hauptkategorien der Herausforderungsbereiche lauten fachbezogene Aspekte, Mittelschulklientel, Strukturelle und organisatorische Faktoren sowie Lehrkräfte.

gründig mit Adressierungsgeschehen und deren Abhängigkeit von der sie umgebenden sozialen Situation befasst. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Anerkennungsbegriff entwickelte sich nach und nach eine Präferenz für eine Verwendung von Anerkennung als neutrale Analysekategorie der weiteren Dateninterpretation. Anstoß hierzu gab die Diskussion mit Fachkolleg\*innen im Anschluss an einen wissenschaftlichen Vortrag, der sich mit Anerkennung im Kontext beruflicher Professionalität von musikalischen Leiter\*innen in der Arbeit mit geflüchteten Menschen befasste. Entscheidend war der Diskussionspunkt, dass aufgrund des antinomischen Charakters von Handlungen einer Leitungsperson in Kollektiven (außer in eindeutigen Fällen von Verachtung) oft nicht mit absoluter Eindeutigkeit im Sinne eines normativen Anerkennungsbegriffes über das Geschehen geurteilt werden kann. Insbesondere die Lektüre der Arbeiten von Balzer (2014), Campos (2016 & 2019), Honnens (2016 & 2017) und Niessen (2013) beförderten den Entschluss eines rein analytischen Gebrauchs des Anerkennungskonzeptes in der weiteren Analyse der unterrichtlichen Bewältigungsstrategien. Da bisher noch keine fachspezifische Methodik entwickelt wurde, um das Konzept der Anerkennung in diesem Sinne systematisch ›anzuwenden‹, wurde sich mit den zugehörigen Theorien und Erkenntnissen näher befasst. Aus dieser Literaturrecherche resultierten die Erstellung eines fachspezifischen Anerkennungsmodells sowie eines projektbezogenen Analyserasters (vgl. Kap. 4.2.3). Dieses Raster ermöglichte die Identifikation der seitens der Lehrkräfte im Rahmen der Interviews vorgenommenen Zu- bzw. Festschreibungen der Schüler\*innen und bildete in den nachfolgenden Kodier-Schritten die Grundlage der anerkennungsbezogenen Interpretation der Bewältigungsstrategien. Zu Beginn fand ein oberflächlicher Zugang zu willkürlich ausgewählten Textsegmenten kodierter Bewältigungsstrategien statt. Insbesondere Strategien, die den Hauptkategorien Schüler\*innenorientierung, Ordnungsrahmen und Reduktion von Unterricht zugeordnet waren, stellten sich hierbei relativ schnell als informationsdichtes Material heraus und rückten dadurch in das Zentrum der weiteren Betrachtungen. In der nachfolgend vorgenommenen detaillierten Analyse wurden nunmehr ausschließlich diesen Hauptkategorien zugeordnete Segmente untersucht. In einem ersten Schritt betraf dies den vom Gesamttext losgelösten Textausschnitt. In einem zweiten Schritt wurden die hierbei gewonnenen Erkenntnisse kontextualisiert betrachtet und der Textabschnitt erneut mit Blick auf die Aussagen des Gesamtinterviews interpretiert. Diese Vorgehensweise wurde in Anlehnung an Weigands (1992) Ausführungen zur Grammatik des Sprachgebrauchs gewählt, die den Sprachkontext berücksichtigt, um Inhalte eines Segmentes näher bestimmen zu können:

Die Einheit der pragmatischen Sprachbeschreibung ist die Einheit, mit der wir Zwecke/kommunikative Funktionen verfolgen können. Dies ist die Einheit der dialogisch ausgerichteten Äußerung. Nur ganze Äußerungen sind Träger kommunikativer Zwecke. Äuße-

rungen umfassen nicht nur die sprachlichen Mittel der Äußerungsform, sondern sie stehen in kommunikativen Situationen und schließen daher in gleicher Weise situative und kognitive Mittel ein (Weigand, 1992, S. 184–185).

Hintergrund ist, dass »in der Kommunikation aus der Menge kommunikativ äquivalenter Äußerungen jeweils eine bestimmte Äußerung« ausgewählt wird, und dieser Auswahl zumindest partiell »gewisse Gründe« zugrunde liegen (ebd. S. 187). So werden beispielsweise – auf formalsprachlicher Ebene – die Funktion von Partikeln in der Regel erst im Zusammenhang mit der ganzen Äußerung oder – auf inhaltlicher Ebene – Deutungsmuster oder Werthaltungen erst im Kontext des Gesamtinterviews ersichtlich (vgl. Analysebeispiel Kap. 4.2.3.3). Dem Prinzip der Kontrastierung entsprechend, wurden die so gewonnenen Erkenntnisse am Datenmaterial in einem zirkulären Prozess rücküberprüft und gegebenenfalls überarbeitet. Im Laufe dieses Prozesses entwickelte sich *Versteckte Anerkennungsmechanismen* zur zweiten Kernkategorie, zu der die anderen (Haupt-)Kategorien in Beziehung gesetzt wurden. Die Ergebnisse des Kodierprozesses wurden anhand eines Überblicksmodells systematisiert (vgl. Abb. 16 und 17) und in einer bereichsspezifischen Theorie zusammengeführt (Kap. 4.4).

## 4.2 Anerkennung als Analysekategorie

### 4.2.1 Anerkennung im wissenschaftlichen Diskurs

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 umrissenen pädagogischen und schulpolitischen Anforderungen verwundert es nicht, dass der Anerkennungs-begriff in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit der Jahrtausendwende immer mehr Beachtung findet (Balzer, 2014, S. 5) – zumal die Bedeutsamkeit von Anerkennung im Subjektivierungsprozess von Individuen mittlerweile als gesichert gilt (vgl. Honneth, 2003, S. 163; Schäfer & Thompson, 2010, S. 17–18). Aus der Sozialphilosophie übernommen brachte der pädagogische Diskurs eine erhebliche Ausdifferenzierung des Begriffs sowie der zugehörigen Konzepte mit sich, was eine vereinfachte Begriffsdefinition nahezu unmöglich macht (Trautmann, 2016, S. 6). Nachdem es in der Erziehungswissenschaft lange Zeit kaum eine Auseinandersetzung mit dem Anerkennungs-begriff gab, findet ausgehend von Axel Honneths Theorie zum *Kampf um Anerkennung* (1992) seit den 2000er-Jahren eine vermehrte Beschäftigung mit der Thematik statt (Balzer & Ricken, 2010, S. 35). Obwohl »pädagogisches Handeln grundsätzlich mit Fragen und Problemen der Anerkennung verbunden ist« (ebd., S. 35), war die Diskussion vorerst auf Teilbereiche der Pädagogik begrenzt, die sich vermehrt mit Differenz in Bildungsprozessen auf Makroebene befassten, wie zum Beispiel die Interkulturelle Pädagogik. Nach und nach erfolgte eine Öffnung des Feldes und eine Ausdehnung des wissenschaftlichen Diskurses auf den Gesamtbereich der Erziehungswissenschaften. In der Musikpädagogik finden sich seit gut zehn Jahren Publikationen, die sich meist auf theoretischer Ebene mit

Anerkennung im Fachkontext beschäftigen (vgl. Campos, 2015; Kaiser, 2008; Vogt, 2009 & 2013). Fachbezogene Veröffentlichungen mit interkulturellem (z. B. Kautny, 2018; Ott, 2008) oder inklusivem Bezug (z. B. Tiedeken, 2018) bedienen sich zudem des Anerkennungsbegriffes, um für die Umsetzung des jeweiligen pädagogischen Konzepts in der Musikpädagogik zu argumentieren. In den letzten Jahren ist eine Verlagerung des Forschungsschwerpunktes hin zur empirischen Analyse von Anerkennung als zentralem Bedingungsfaktor von Musikunterricht zu beobachten (vgl. Campos, 2019; Heberle, 2018; Honnens, 2016 & 2017; Niessen, 2013). Das ›Kennenlernen und Anerkennen‹ von Personen in musikbezogenen Unterrichtsprozessen, vor allem mit Blick auf eine heterogene und kulturell vielfältige Schüler\*innenschaft, rückt dabei in den Vordergrund.<sup>49</sup>

Nachfolgend werden ausgehend von Honneth als der »Schlüsselfigur des modernen Anerkennungsbegriffes« (Schäfer & Thompson, 2010, S. 14) die im Kontext der Forschungsarbeit relevanten Ansätze von Anerkennung näher beschrieben und die Grundlage für die eigene Begriffs- und Modellbildung skizziert.<sup>50</sup> Ziel ist weder eine Systematisierung bisheriger Ansätze noch deren vollständige Erfassung, sondern das Abstecken eines Verständnisses von Anerkennung, das der hier vorliegenden Untersuchung dienlich ist. Anerkennung kann dabei nicht für alle Theorien einheitlich definiert werden. Oftmals werden Bezeichnungen wie Akzeptanz, Wertschätzung oder Achtung des Individuums synonym verwendet. Als Antonyme finden sich Missachtung, Nichtanerkennung, Verkennung oder Ablehnung. Grundsätzlich sind im Bereich der Pädagogik drei Anerkennungsdiskurse voneinander abzugrenzen:<sup>51</sup> (1) In der Anerkennungspädagogik fungiert Anerkennung als normatives Prinzip pädagogischen Handelns. Anerkennung meint in diesem Kontext die positiv-konstruktive Bestätigung der Identität des anderen und stellt dahingehend ein Gütekriterium unterrichtlicher Praxis dar (vgl. Prengel, 2013). (2) Eine andere Denkrichtung betont den Ambivalenzen erzeugenden, Differenzen generierenden Charakter von (auch positiven) Anerkennungshandlungen und versucht diesen zudem analytisch-deskriptiv zu erfassen (vgl. Balzer & Ricken, 2010). In beiden Strömungen wird Anerkennung ferner als empirische Bezugskategorie eingesetzt, um Lehr-Lern-Prozesse näher zu beschreiben und teilweise auch zu werten. (3) In diesem Zusammenhang sind seit einigen Jahren Bestrebungen erkennbar, Anerkennung als neutrale Analysekatgorie zu reformulieren (vgl. Balzer, 2014

49 ›Kennenlernen und Anerkennen von Personen‹ als Ziel von Musikunterricht ist Otts Ausführungen zu einer an Diversität orientierten Musikdidaktik entnommen (2008, S. 13). Ott betont, dass interkulturelles Lernen weit über ein ›Kennenlernen von Kultur‹ hinausgeht und stets im Spannungsfeld von ›Diversität und Singularität‹ stattfindet (ebd.): ›Vielfalt ist ohne charakteristisch Einzelnes nicht zu haben, und Individualität nicht ohne die Erfahrung – und Anerkennung – des Anderen‹ (ebd.).

50 Eine Gesamtdarstellung der philosophischen Wurzeln des Anerkennungsbegriffes seit Hegel findet sich u. a. in der Publikation von Zurn (2005). Theorien und Konzepte im Überblick (auch in erziehungswissenschaftlichem Kontext) sind unter anderem in Balzer (2014), Balzer & Ricken (2010) oder Micus-Loos (2012) nachzulesen. Zur Theoriebildung mit musikpädagogischer Ausrichtung empfiehlt sich die Lektüre von Honnens (2017).

51 Davon zu unterscheiden ist der Alltagssprachliche Gebrauch von Anerkennung als positive Wertschätzung einer Leistung, einer Eigenschaft oder einer Fähigkeit einer Person bzw. einer Personengruppe.

oder Rose & Ricken, 2018). Damit einher geht ein Verständnis von Anerkennung als beständige Verkenning bzw. Verfehlung der Identität des Gegenübers. Das Vorhaben, unterrichtsrelevante Interaktion ohne ›ethisch-moralischen Zeigefinger‹ ausschließlich auf Anerkennungsmechanismen und die mit ihnen einhergehenden Konsequenzen zu untersuchen, stößt auch in der Musikpädagogik vermehrt auf Interesse (vgl. bspw. Honnens, 2017 oder Niessen, 2013 & 2020). Um komplexe unterrichtliche Realität, die sich im sozial-normativen System von Schule ereignet, begreifen und gegebenenfalls verändern zu können, sind alle drei Blickwinkel von Bedeutung. Nachfolgend geht es daher nicht um die Argumentation eines dieser drei Ansätze, sondern um eine kritische Zusammenschau themenrelevanter Erkenntnisse der verschiedenen Positionen.

#### 4.2.1.1 Anerkennung als zentrale Variable im Subjektivierungsprozess

Der »Zusammenhang von Anerkennung und der Genese des ›Selbst‹ bzw. Subjekts« (Balzer, 2014, S. 576) gilt disziplinüberschreitend und unabhängig des zugrunde gelegten Begriffsverständnisses als Wesensmerkmal von Anerkennungsgeschehen. Folglich wird mit »›Anerkennung‹ diskurs- und problemübergreifend die intersubjektive Verfasstheit und die intersubjektive Genese des Menschen thematisch« (ebd.). Der deutsche Sozialphilosoph Axel Honneth veröffentlichte 1992 sein zentrales Werk ›Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte‹ und beschreibt darin erstmals »ein intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept [...], in dem eine gelingende Identität sich sozialen Beziehungen und der in ihnen artikulierten Qualität von Anerkennungsverhältnissen verdankt« (Schäfer & Thompson, 2010, S. 15). Sein eigentliches Anliegen ist, ausgehend von Untersuchungen zu den Dynamiken sozialer Prozesse, der Entwurf einer Gesellschaftskritik, die im Kontext dieser Arbeit nur äußerst verkürzt dargestellt werden kann. Honneth beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Gerechtigkeits- und Verteilungsstruktur bezüglich (im-)materieller Güter sowie Möglichkeiten zu deren Modifikation. Er betont, dass Gerechtigkeit eben nicht nur bei der Verteilung von dinglicher Habe ansetzen darf, sondern bereits in den Anerkennungsstrukturen einer Gesellschaft und der zugehörigen Individuen zu verorten ist (Balzer, 2007, S. 52–53). Damit »impliziert [...] Honneths Konzept [...] zugleich auch eine Kritik an der Verkürzung von Gerechtigkeitsfragen auf (Um-) Verteilungsfragen« (Balzer, 2007, S. 53). Um Anerkennung in diesem Kontext als Bezugskategorie verwenden zu können, formuliert er drei Anerkennungsbereiche und differenziert diese aus. Er greift dabei auf das Meadsche Konzept des symbolischen Interaktionismus zurück, dem die Annahme zugrunde liegt, »dass der Mensch nicht nur in einer natürlichen Umwelt lebt, sondern auch in einer Welt, die symbolischen Charakter aufweist« und in Interaktionsprozessen erschlossen wird (Stangl, 2020, o. S.). Durch die Beschäftigung mit der jeweils geltenden Ethik sowie der eigenen Einordnung in das gesellschaftlich-moralische Gefüge eines sozialen Raumes erfährt das Individuum daher einerseits Anerkennung durch sein Umfeld und andererseits auch Selbstachtung. Anerkennung kann in diesem Sinne mit Akzeptanz gleichgesetzt werden (Schäfer & Thompson, 2010,

S. 16). Anerkennungsverhältnisse sind Honneth zufolge wesentliche Faktoren bei der Ausbildung des Selbstkonzeptes und intrasubjektiver Wertvorstellungen. Er untermauert insgesamt die These, dass die subjektive Persönlichkeitsbildung kein selbstständiger, autarker Prozess ist, sondern in erheblichem Maße von außen mitbestimmt wird. Die erste Anerkennungskategorie (»Liebe«) bezieht sich auf alle Anerkennungsformen im zwischenmenschlichen Bereich. In der Zeit der Primärsozialisation wird durch die Zuwendung (Liebe, Fürsorge, Geborgenheit ...) der entsprechenden Sozialisationsinstanzen die Grundlage für die Entwicklung der Persönlichkeit gelegt. Alle weiteren sozialen Begegnungen führen zu einer homologen Ausdifferenzierung und Modifikation. Die Anerkennung des einzelnen im »Rechtsstaat«, also das Wissen um und das Vertrauen auf Rechtsgleichheit im gesellschaftlichen System, ist das zweite Fundament der Anerkennung. Als dritte Komponente nennt Honneth die sozial-gesellschaftliche Anerkennung, die sich in bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsformen häufig über das geltende Leistungsprinzip definiert. Die persönliche Leistung gilt als Maßstab für das Ausmaß gesellschaftlicher Achtung und sozialer Wertschätzung (Honneth, 2003, S. 163ff.). Innerhalb dieser drei skizzierten Anerkennungssphären können die Mitglieder einer Gesellschaft mit »wechselseitiger Anerkennung« rechnen (ebd., S. 167), Anerkennung meint hierbei »positive Bestätigung« (Heberle, 2018, S. 117). Umgekehrt macht das Individuum beim Ausbleiben derselben Missachtungserfahrungen, die sich negativ auf Selbstvertrauen und Persönlichkeitsentwicklung auswirken. Extremfälle von Missachtungserfahrungen wären jede Art von psychischer und physischer Verletzung, aber auch »Akte der Beleidigung und Entwürdigung« (Schäfer & Thomson, 2010, S. 18). Letztlich strebt das Individuum im Sinne einer intakten Entwicklung seines Selbst in allen drei Bereichen nach Anerkennung (Balzer, 2007, S. 54). Im schulischen Kontext von Interesse ist vor dem Hintergrund Honneths Theorie eine nähere Betrachtung dessen, wofür im System Schule Anerkennung vergeben wird und wie dies auf der einen Seite zur Bewahrung des geltenden sozialen Rahmens und auf der anderen Seite zur Identitätsbildung beiträgt. Das Einhalten von Regeln oder das Erfüllen von Aufgaben beispielsweise wird von der Lehrkraft als institutionalisierte Machtperson belohnt – es wird Anerkennung vergeben – im Negativfall wird sanktioniert. Dasselbe Prinzip findet sich hinsichtlich der Erbringung schulischer Leistungen wieder: Wird der vorgegebene Leistungsrahmen erfüllt, fällt die Note gut aus – das Individuum erfährt Anerkennung für seine Arbeit –, wird er jedoch verfehlt, bleibt Anerkennung aus. Schule erscheint als Ort der permanenten Vergabe, Verweigerung und Einforderung von Anerkennung, in dem die Lehrkraft als Schlüsselperson der Vergabe von Anerkennung fungiert. Da Anerkennungs geschehen von erheblicher Bedeutung für den Subjektivierungsprozess von Heranwachsenden sind, tragen die Gestalter\*innen pädagogischer Prozesse in Anlehnung an Honneth daher eine doppelte Verantwortung: Die bewusste Auseinandersetzung mit den Persönlichkeiten, Anforderungen und Bedürfnissen ihrer Klientel und damit verbunden eine am einzelnen Individuum orientierte Unterrichtsplanung und -durchführung, in der jede/r Schüler\*in in ihrer/seiner sozialen Identität wert-

geschätzt wird. Honneth berücksichtigt in seiner Theorie jedoch nicht, dass aus Alteritätstheoretischer Perspektive (vgl. Kap. 4.2.1.4) eine Person eine andere Person nie in Absolutheit erkennen kann. Die Lehrkraft kann nicht davon ausgehen, dass sie die Bedürfnisse und Vorbedingungen der Schüler\*innen gänzlich richtig einschätzt und interpretiert, was eine ständige Reflexion des eigenen Anerkennungshandelns notwendig macht. Dabei ist es im pädagogischen Kontext entscheidend, den Adressaten zwar als Individuum, das sich von mir und den anderen unterscheidet, wahrzunehmen, dieses Anderssein jedoch nicht zu werten. Diese aus Anerkennung logischerweise folgende Abgrenzung zur anderen Person wird bei Honneth noch nicht als erst Differenzen und Ungleichheiten generierender Prozess reflektiert. Auch das normativ ausgerichtete Theoriensystem, auf dessen Grundlage Honneth erfolgte Missachtungserfahrungen als Triebfedern im Kampf um Anerkennung und somit Ausgangspunkt von Subjektivierung beschreibt, wird mit Blick auf die Pluralität herrschender Normen und Werten kritisiert:

Angesichts einer Vielzahl von konkurrierenden Normen und Werten erscheint ein einheitliches normatives Theoriesystem kaum haltbar, sondern es ist vielmehr von einem dauernden Kampf um die Durchsetzung verschiedener Normen und Werte und/oder von einem Nebeneinander derselben auszugehen (Wimbauer, 2004, S. 25).

Ein verstärkt seit den 1990er-Jahren des letzten Jahrhunderts aufkommender Anerkennungstheoretischer Diskurs erweitert mit Bezugnahme auf ein poststrukturalistisches Konzept der Subjektivierung – insbesondere in Anlehnung an Foucault – das Honnethsche Anerkennungskonzept. Individuen werden als Mitglieder einer sozialen Ordnung begriffen, im Rahmen derer bestehender Strukturen sich Identitätsbildung als wechselseitiger Prozess vollzieht:

Dieser konkret-soziologische Subjektbegriff geht einher mit einer radikalen Verzeitlichung: Weil das Subjekt als etwas begriffen wird, das sich durch Sozialisationsprozesse innerhalb eines selbst keineswegs stabilen politischen Zusammenhangs erst herausbildet, ist es vom Prozess seiner Konstituierung eigentlich nicht zu unterscheiden, ist nie endgültig fertig; darum verwendet Foucault zunehmend den Begriff der Subjektivierung, der das Prozesshafte, den beständigen Charakter des Werdens, besser zum Ausdruck bringt (Lembke, 2005, o. S.).

Anerkennung wird vor diesem Hintergrund nun als allgegenwärtiges und vor allem reziprokes Phänomen definiert, das sich in allen adressierenden und re-adressierenden kommunikativen Akten vollzieht (Ricken & Balzer, 2010, S. 73). Dieses Geschehen bringt das Subjekt, das sich auf diese Weise beständig »zu sich selbst und zu anderen in Beziehung setz[...] [t] beziehungsweise gesetzt [...] [wird]«, erst hervor (Heberle, 2018, S. 117). Da es den Individuen in diesem Zusammenhang bis zu einem gewis-



sen Grad selbst obliegt, wie sie auf Adressierungsakte reagieren, also re-adressieren (Campos, 2015, S. 116), wird Subjektivierung nicht mehr als rein fremdbestimmter Prozess beschrieben, sondern als dynamisches Wechselspiel zwischen handlungsfähigem, selbstbestimmtem Subjekt und dessen sozialem Umfeld. Anerkennung bedeutet unter diesem Blickwinkel nicht mehr wie bei Honneth die rein positive Bestätigung eines Individuums, sondern vollzieht sich in jeder Form der Kommunikation, in der ein Gegenüber als Anderer – im Sinne eines eigenständig existierenden Wesens – wahrgenommen wird (ebd., S. 114–115). Die Inhalte der Adressierung sind dabei weder willkürlich noch universal, sondern im jeweiligen kulturell-gesellschaftlichen Kontext gebunden. Andersheit wird somit im Akt der Anerkennung erst erschaffen und aufgrund ihrer damit einhergehenden Festschreibung im selben Zug gleichzeitig verkannt. Selbst, wenn etwas oder jemand im positiven Sinne als »achtenswert, wertvoll, wahr beziehungsweise berücksichtigenswert oder rechtlich legitim [...] [anerkannt wird], geht damit [...] auch einher, dass [...] [sich] von der Person oder Sache ein Bild [...] [gemacht, dieses bewertet wird]« (Kautny, 2018, S. 49). Diese Paradoxität von Anerkennung als Differenzen generierendes Phänomen wird unter dem Terminus *Ambivalenz der Anerkennung*, insbesondere in der Interkulturellen Pädagogik, diskutiert.

In dem Augenblick aber, in dem der Anerkennungsansatz praktisch und konkret wird, bedeutet Anerkennung nichts anderes als: Anerkennung gegebener Differenzen und Identitäten. [...] Eine pädagogische Anerkennungspraxis, die sich bejahend auf den Subjektstatus der Individuen einer Migrationsgesellschaft bezieht, bezieht sich indirekt auch immer affirmativ auf die in dieser Gesellschaft geltenden formellen und informellen Machtverhältnisse, die diese Identitäten erst hervorbringen. Pädagogisches Handeln, das ›MigrantInnen‹ als ›MigrantInnen‹ anerkennt, bestätigt insofern das Schema, das zwischen ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹ unterscheidet. Die Paradoxie, die hier anklingt, besteht darin, dass Handlungsfähigkeit an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den inferioren Status der Anderen bestätigt (Mecheril, 2015/13, S. 4).<sup>52</sup>

Anerkennung wird in dieser Aussage im Kontext sozialer Identitätsbildung verwendet. Dabei geht es meist um die Anerkennung von Minderheiten (z. B. bestimmter Ethnien oder Religionen, Homosexueller etc.) im Sinne von Gleichberechtigung und Partizipation (Fraser & Honneth, 2003, S. 7). Ein interessanter Aspekt ist dabei, dass Menschen im Normalfall auch den Wunsch haben, in ihrer Identität wertgeschätzt zu werden und somit als verschieden wahrgenommen werden möchten (Kautny, 2018, S. 52–53). Anerkennung meint also auf keinen Fall Gleichmachung oder Angleichung, sondern die

52 Was hier mit Blick auf Schüler\*innen mit Migrationshintergrund beschrieben wird, kann ebenso auf andere Minderheiten in Schulklassen wie z. B. Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten, sozial auffälligem Familienumfeld, aber auch überdurchschnittlicher Intelligenz oder besonderer Begabung übertragen werden.

Anerkennung als gleichberechtigt bestätigt gleichzeitig den Status als andere. Obwohl dieses Verständnis von Anerkennung eine »differenzfreundliche Welt, in der für Ebenbürtigkeit und Gleichbehandlung nicht mehr der Preis einer Assimilation an die Mehrheit oder herrschende kulturelle Normen zu zahlen [...] [ist],« (Fraser, 2003, S. 13) anstrebt, führt es automatisch zur Manifestation eines gewissen Machtgefälles zwischen gesellschaftlich anerkannter Autoritätsperson und deren Gegenüber. Vor allem in der Begegnung zwischen Mehr- und Minderheiten bzw. zwischen Autoritätspersonen und Untergebenen (so auch Lehrkräften und Schüler\*innen) ist daher die Reflexion von Anerkennungsprozessen sowie den mit ihnen einhergehenden »Verstrickungen in Macht und Ohnmacht« unabdingbar (Kautny, 2018, S. 58).

Im Hinblick auf Anerkennungsprozesse im Musikunterricht sind diese anerkennungstheoretischen Überlegungen zu kultureller Identität und Subjektivierung von doppelter Bedeutung, da hier die handelnden Personen auf verschiedenen Ebenen mit Multikulturalität konfrontiert sind: Zum einen repräsentiert die Gruppe an sich – die Lehrkraft inbegriffen – eine Vielzahl an unterschiedlichen Kulturen und Identitäten, zum anderen wählt die Lehrkraft aus einem unüberschaubaren kulturellen Feld themen- oder adressat\*innengerecht Inhalte aus. Vogt bezieht sich in diesem Kontext wiederholt auf die Gefahr des »Kulturimperialismus«<sup>53</sup>, der »(a) das Unsichtbar-Machen besonderer Perspektiven, (b) Stereotypisierung und (c) die Stilisierung als ›das Andere‹« (Vogt, 2009, S. 47; Vogt, 2013, S. 15) bei der Auswahl, Bereitstellung und Aufbereitung von Musikkultur mit sich bringt. Für den Musikunterricht ist laut Vogt insbesondere die Existenz bestimmter Stereotype relevant, die in ihrer subtilen Präsenz nach wie vor den Unterrichtsalltag prägen.<sup>54</sup> Selbst Lehrkräfte, die beispielsweise nach bestem Wissen und Gewissen gerecht und im Sinne der Schüler\*innen Musikinhalte auswählen möchten, bedienen sich aus genau diesem Grund oftmals unbewusst musikalischer Stereotype und wählen dabei zusätzlich aus einem ihnen selbst nahestehenden und keinem universellen Musikpool aus. Trotz gegensätzlicher Intention kann die getroffene Auswahl daher ungewollt die Persönlichkeit der Schüler\*innen weit verfehlen. Dies betrifft ebenso die Thematisierung von Populärmusik, die insbesondere im Falle einer »historischen Popmusikvermittlung« (Honnens, 2017, S. 18)<sup>55</sup> unter den Begriff des Kulturimperialismus zu subsumieren wäre. Wenn Popmusik lediglich als Anknüpfungspunkt für die »wichtigen« musikalischen Themen betrachtet wird, die Lehrkraft Auswahl und Interpretation der Songs vorschreibt oder die Schüler\*innen in ihrer diesbezüglichen Expertise nicht zu Wort kommen lässt, suggeriert dies auch eine Abwer-

53 Den Begriff des »Kulturimperialismus« übernimmt Vogt in Übersetzung von Iris Marion Young, die diesen Terminus in ihrer Veröffentlichung von 1995 Rawls's Political Liberalism prägte.

54 Bezugnehmend auf empirische Daten nennt Vogt beispielsweise Vorurteile wie »Mädchen singen und tanzen sehr viel lieber als Jungen«, »Jungen [...] komponieren [...] lieber und besser« oder »Afrikaner (egal, woher genau) sind rhythmisch besonders begabt« (Vogt, 2009, S. 48).

55 Honnens formuliert dieses Begriffspaar in Anlehnung an den Text von Barbara Hornberger (2015) »Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund von Honneths Konzept von Anerkennung« (S. 264ff.).

tung der musikbezogenen Identität der Schüler\*innen gegenüber denen der Lehrkraft (ebd.). Generell besteht eine fachspezifische Herausforderung in der symmetrischen Vermittlung zwischen den verschiedenen individuellen (musik-)kulturellen Identitäten, und zwar möglichst ohne zu werten, zu kulturalisieren<sup>56</sup> oder zu stigmatisieren. Aufgrund der identitätsstiftenden Funktion der Materie (vgl. Kap. 2.1.2) ist dies in keinem Fach von solcher Bedeutung wie im Musikunterricht. Anerkennung kann daher nur eine Zielperspektive musikpädagogischen Handelns darstellen und nie allumfassend verwirklicht werden (Vogt, 2009, S. 47). Das Interaktionsfeld Schule fungiert insgesamt als »Anerkennungsarena« (Nothdurft, 2007, S. 118), in deren Aktionsraum sich niemand den herrschenden Anerkennungsmechanismen entziehen kann und daher fortwährend Subjektivierung stattfindet. Aufgrund der Komplexität von Unterrichtsprozessen entfalten sich permanent zahlreiche Anerkennungsprozesse, die sich auf verschiedenen Ebenen abspielen und in ihrer Gesamtheit weder wahrgenommen noch gesteuert werden können. Anhand der Bewusstmachung und Reflexion zumindest eines Teils dieser Mechanismen können »(nicht intendierte) Missachtungs- und Ausschlusseffekte [jedoch] minimiert oder sogar vermieden werden« (Hornberger, 2015, S. 262). (Musik-)Unterricht kann folglich nur gerecht sein bzw. kann seiner Rolle im Subjektivierungsprozess der Schüler\*innen nur gerecht werden, wenn sich die verantwortlichen Akteur\*innen der Anerkennungsambivalenz bewusst sind und ihre Handlungen dahingehend reflektieren (vgl. Vogt, 2009, S. 51).

#### 4.2.1.2 Anerkennung als Prinzip pädagogischen Handelns

Anerkennung als »moralisches Prinzip pädagogischen Handelns« (Balzer, 2014, S. 8) findet sich ideell bereits in der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie (Roger, 1983) und später in Anlehnung an Honneth insbesondere im Konzept der deutschen Anerkennungspädagogik (vgl. Helsper & Lingkost, 2002; Müller-Commichau, 2018; Prengel, 2013). Gemeinsam ist allen diesen Zugängen, dass ihnen in Anlehnung an Honneth ein »positiv ›aufgeladenes‹ Verständnis von Anerkennung« zugrunde liegt (Balzer, 2014, S. 583). Anerkennung wird zur normativen Richtlinie eines pädagogischen Handelns, das die bejahende Wertschätzung des Schülers/der Schülerin per se als eigenständiges und vollwertiges Individuum in den Mittelpunkt stellen soll: »Pädagogisch setzt diese Perspektive voraus, dass Kinder und Jugendliche in jeder Lebensphase als Subjekte anerkannt werden, die zur Partizipation grundsätzlich fähig sind und die Berechtigung hierzu nicht erst erlangen müssen, zum Beispiel durch den

<sup>56</sup> Unter Kulturalisierung wird im Kontext dieser Arbeit »die Praxis verstanden, Kultur als wesentliche, zentrale und determinierende Erklärung für (individuelle) Handlungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Konflikte oder Ausdrucksweisen zu verstehen. Häufig wird dabei der Kulturbegriff ethnisiert und Menschen werden beispielsweise auf ihre – angebliche – ›türkische Kultur‹ festgeschrieben. Dadurch werden sie in ihrer Vielfältigkeit und Komplexität nicht wahrgenommen, sondern ausschließlich auf eine (vermeintliche oder tatsächliche) kulturelle Zugehörigkeit reduziert. [...] Durch Kulturalisierungen werden die Dichotomisierung (Zweiteilung) der Gesellschaft in Zugehörige (›Wir‹) und Nicht-Zugehörige (›die Anderen‹) verstärkt (Othering) und Stereotype und Zuschreibungen reproduziert« (IDA, o. J., o. S.).

Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten« (Becker, 2015, S. 3). Prenzel (2013) postuliert vor diesem Hintergrund einen demokratischen Umgang mit Verschiedenheit, der eine Annahme von »Gleichheit als Gleichwertigkeit des Differierenden« voraussetzt (ebd., S. 47). Damit einher geht ein demokratischer Kommunikationsstil, der bei einer grundsätzlich unbelasteten und offenen Haltung gegenüber dem/r einzelnen Schüler\*in eine Begegnung auf Augenhöhe erlaubt. Dies betrifft auch die Einbindung von Schüler\*innenmeinungen und -vorlieben bei der Festlegung von Unterrichtsinhalten und -zielen (Rogers, 1983, S. 345ff.). Grundsätzlich hängt der Erfolg pädagogischer Prozesse davon ab, dass sich eigentlich fremde Personen für die Dauer der Zusammenarbeit solidarisch begegnen. Dieses Arbeitsbündnis basiert auf einem im pädagogischen Alltag gewachsenen Vertrauensverhältnis zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften. Anerkennung wird »als Partizipation, Inklusion und Fortschritt gedeutet. [...] Als gegensätzlich dazu werden verletzend, aversiv, destruktiv-zerstörerische Relationen gefasst, zu denen Diskriminierung, Missachtung, Missbrauch, Vernachlässigung, Menschenfeindlichkeit, Unterwerfung, Beschämung [und] Gewalt gehören« (Prenzel, 2013, S. 46). So ist nicht nur lobendes oder bestärkendes pädagogisches Feedback anerkennend, sondern jede Form, die die Identitätsentwicklung der Schüler\*innen konstruktiv unterstützt. Anerkennende Verhaltensweisen »können auch Kritik und Grenzsetzungen beinhalten, wenn diese ›Zumutungen‹ auf einer respektvollen Grundlage basieren und die Heranwachsenden nicht entmutigen« (ebd., S. 101). Ein Mangel an Strukturvorgabe und Grenzsetzung kann sogar im Widerspruch zu anerkennender Pädagogik stehen, da er die Rolle der Lehrkraft im Entwicklungsprozess der Schüler\*innen verkennt und diesen ihre »Entwicklungsfähigkeit« (ebd.) zumindest passiv aberkennt. Hintergrund dieser Argumentation ist, dass Kinder und Jugendliche zur Entwicklung von »Mündigkeit, Freiheit und sozialer Verantwortung« die Unterstützung Erwachsener benötigen (Süßmuth, 2002, S. VII). Gerade in der pädagogischen Arbeit mit Schüler\*innen, die wiederholt durch ihr Verhalten und andere Erziehungsschwierigkeiten auffallen, sind der Einsatz von Regeln sowie deren konsequente Einforderung von zentraler Bedeutung (Prenzel, 2013, S. 69–70). Treten Erziehungsschwierigkeiten auf, verlangt professionalisiertes Lehrer\*innenhandeln den »passionierten Willen zur persönlichen Stärkung der depravierten Jugendlichen und zur Vermittlung des [Lern-] Gegenstandes« (ebd., S. 65). Rogers formuliert drei Grundhaltungen, die dabei in der Begegnung mit dem Schüler\*innen-Individuum von Wichtigkeit sind: Kongruenz, Empathie und bedingungslose positive Zuwendung. Kongruenz meint, dass die subjektive Empfindung der Lehrkraft mit deren Äußerungen dem Individuum gegenüber deckungsgleich ist. Sie spielt demnach keine *Rolle* im Gespräch, sondern ist echt (Rogers, 1983, S. 67). Diese Vorgehensweise schafft Glaubwürdigkeit und Vertrauen. Das Bemühen oder Bestreben der Lehrperson, das Individuum, dessen Gefühle sowie deren Bedeutung zu verstehen und dieses Verstehen zu verbalisieren, bezeichnet Rogers als Empathie (ebd., S. 68). In der »bedingungslosen positiven Zuwendung« (ebd.) wird das Gegenüber in seiner Person, seinen Gefühlen und seinen Äußerungen ohne Urteil angenommen und

wertgeschätzt. Es wird bewusst zwischen dem Wert als Mensch und dessen Handlungen unterschieden. Dies hat zur Folge, dass Unterricht insgesamt durch eine weniger straffe Struktur gekennzeichnet ist und dadurch Reaktionen der Lehrkraft auf Individualbedürfnisse zulässt sowie Freiraum für unvorhergesehene Wendungen schafft. Anerkennung und Akzeptanz des/r Schüler\*in stellen die unumstößliche Basis aller Lehr-Lern-Prozesse dar (ebd., S. 335ff.).

In den hier beschriebenen Ansätzen nimmt die Lehrkraft insgesamt eine Schlüsselrolle bei der Vergabe von Anerkennung im Klassenverband ein. Als Autoritätsperson mit Vorbildcharakter stehen die Schüler\*innen in einer Art Abhängigkeitsverhältnis zur Lehrperson und möchten von dieser anerkannt werden. Kommunikation und Verhalten der Lehrkraft wirken dabei über die Individuen der Klasse auch in die Peerbeziehungen hinein (Prenzel, 2013, S. 115). Unterrichtsplanung und -organisation, in großen Teilen von der Lehrkraft vorgegeben, strukturieren zudem Anerkennungsprozesse auf Schüler\*innenebene (vgl. Heberle, 2018, S. 120ff.). Die Haltung der Lehrkraft wirkt sich dementsprechend stark auf Lernerfolg und Selbstkonzept der Schüler\*innen aus. Verhalten sich Lehrkräfte dauerhaft abschätzig oder sogar verachtend, kann dies weitreichende Folgen für Gesundheitszustand und psychische Stabilität der betroffenen Personen haben (vgl. Krumm & Eckstein, 2003). Positiv anerkennendes Lehrer\*innenverhalten unterstützt dagegen die gesunde Entwicklung des Selbst, ein gutes Klassenklima und den individuellen Lernerfolg (Prenzel, 2013, S. 113ff.). Aufgabe der Lehrperson ist daher neben der Bereitstellung einer an der Klientel orientierten Lernumgebung der reflektierte Umgang mit »pädagogischen Kunstfehlern« wie z. B. »verfehlte[n], schädliche[n] Formen von Strafe sowie de[s] Einsatz[es] von Noten, Sitzenbleiben und Abstufungen als Disziplinierungsmittel« (ebd., S. 81–82). Aus rechtlich-moralischer Perspektive werden alle am Schulleben beteiligten Personen als Individuen anerkannt, welche »prinzipiell gleiche Rechte besitzen und mit dem Recht versehen sind, eigene Meinungen, Positionen und Ansichten zu vertreten und begründen zu können, unabhängig von Herkunft und sonstigen partikularen Bestimmungen und darin Beachtung finden« (Helsper & Lingkost, 2002, S. 134). Dies betrifft ebenso den gleichberechtigten Zugang aller zu Bildungsprozessen (Prenzel, 2013, S. 133ff.). Hieraus erklärt sich mitunter die vermehrte Adaption des ethisch-normativ gewendeten Anerkennungsbegriffes für die Sonder- und Inklusionspädagogik. Anerkennung wird hier »als zentraler Anspruch an die Gestaltung sozialer Beziehungen in Schule und Unterricht erhoben« (Kiel & Kahlert, 2016, S. 18). Diese Beziehung ist naturgemäß geprägt von »horizontaler Gleichheit« und »vertikaler Hierarchie« (Prenzel, 2013, S. 83). Bei einer selbstverständlichen Gleichheit in Bezug auf die Rechte des Menschseins, verfügt die Lehrkraft aufgrund ihres Wissensvorsprungs und ihrer beruflichen Funktion als Erzieher\*in über eine stärkere Machtposition. Die Aspekte der Gleichheit bzw. der rechtlich-moralischen Gleichberechtigung besitzen im Leistungssystem Schule aus anerkennungstheoretischer Sicht zusätzlich Relevanz: Traditionelle Leistungsmessung und ein selektives Schulsystem selektieren die Schüler\*innen auf der Grundlage von Notenbildung in

›schlecht‹ bzw. ›gut‹ und werden der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit daher nach wie vor nicht gerecht (ebd., S. 87). Da soziale Anerkennung in der Regel auch mit der Qualität der erreichten Schulnoten einhergeht, sehen sich Schüler\*innen mit schlechten Zensuren im Zusammenhang mit ihren Schulleistungen auch auf sozialer Ebene mit Missachtung konfrontiert (vgl. Kiel & Kahlert, 2016, S. 23). Eine Pädagogik der Anerkennung zielt im Gegensatz dazu auf die individuelle Wertschätzung der Schüler\*innenleistung, die zudem losgelöst ist von der Achtung jedes einzelnen Kindes als Person (vgl. Prengel, 2013, S. 88; Kiel & Kahlert, 2016, S. 18). Anerkennungspädagogische Überlegungen zielen dabei insgesamt auf die Realisierung einer im qualitativen Sinne besseren und auch gerechteren schulischen Praxis, die »Bildung und Autonomie auf Seiten der pädagogischen Adressaten hervorbring[t]« (Balzer, 2014, S. 585). Doch auch wenn dieses Verständnis von Anerkennung als Handlungsmaxime der Lehrpersonen durchaus positiv auf die Schüler\*innen zurückfällt, darf die pädagogische Gefahr, die in der Ambivalenz anerkennenden Verhaltens begründet liegt, nicht unbeachtet bleiben (s. vorhergehendes Kapitel). Jede noch so gut gemeinte anerkennende Aktion birgt eine Paradoxität in sich, die eine diesbezügliche Reflexion pädagogischen Handelns erfordert, denn auch die normativ ausgerichtete wohlwollende Anerkennung von Differenz schafft und bestätigt diese erst. Im Diskurs der Anerkennungspädagogik wird diese Eigenschaft von Anerkennung in der Regel nicht berücksichtigt. Aus erkenntnistheoretischer Sicht stellt sich bei einem Übertrag des Honnethschen Anerkennungskonzeptes auf pädagogische Prozesse zudem grundsätzlich die Frage nach dem methodischen Prozedere. Stojanov beispielsweise strebt insgesamt eine Weiterentwicklung des Ansatzes von Axel Honneth an, in der er sich von der oftmals erfolgten »bildungstheoretischen Erweiterung« (2006, S. 14) dessen Konzeptes distanziert. Ihm zufolge wird in Honneths Ansatz die Erschließung der Welt durch das Individuum und die damit einhergehende Selbstverwirklichung des Einzelnen im Rahmen intersubjektiv erfolgreicher Bildung zu wenig berücksichtigt, um es direkt auf Bildungsprozesse übertragen zu können. In seiner Studie zu »Bildung und Anerkennung« (2006) rückt er die Selbstbestimmtheit subjektiver Entwicklung und Wissensbildung in den Vordergrund und setzt sie in Beziehung zu Anerkennung. Selbst-Verwirklichung geschieht durch das In-Beziehung-Setzen der eigenen ethisch-moralischen Maxime zu einem anderen, das über die Spiegelung des Gegenübers hinausreicht und auf »Selbst-Universalisierung« (ebd., S. 65) gerichtet ist. Diese Form der (Selbst)Artikulation gelingt nur dann, »wenn sie in die Anerkennungsverhältnisse der emotionalen Zuwendung, des moralischen Respekts und vor allem der kulturell-biografischen Achtung eingebettet ist« (ebd., S. 201–202). Aus der Bedeutsamkeit pädagogischer Interaktion als Ausgangspunkt und Rahmung dieser Selbst-Universalisierung und einem intersubjektivitätstheoretischen Verständnis von Wissensgenerierung resultiert vor diesem Hintergrund Stojanovs normativ gewendeter Anerkennungsbegriff im Kontext institutionalisierter Bildung. Ihm zufolge macht die »Anerkennungsfähigkeit in ihren drei unterschiedlichen Dimensionen den Kern pädagogischer Professionalität aus« (ebd., S. 202). Des

Weiteren ist die Untermauerung von pädagogisch-gesellschaftlichen Idealen, wie beispielsweise Inklusion oder Bildungsgerechtigkeit, anhand Honneths Theorie kritisch zu prüfen. Honneth selbst geht es um die Frage, wie moderne Gesellschaften entstehen. Er beschreibt Missachtungserfahrungen als wesentliche Triebfeder im »Kampf um Anerkennung« (Honneth, 1994) innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen und betont in diesem Zusammenhang die Abhängigkeit der Konstitution einer Gesellschaft von den in ihr herrschenden Normen und Werten. Diese stellen in Honneths Gesellschaftskritik als scheinbar eindeutige Bezugspunkte von Anerkennungsprozessen ein allgegenwärtiges Phänomen dar. Der aus dieser Ansicht resultierende »Normativismus« (Mohan & Keil, 2012, S. 264) verkennt jedoch sowohl die »permanente Transformation und Rekonstitution kapitalistischer Verhältnisse als Bewegungsprozess [...], dem ein starres Begriffsgefüge nicht angemessen ist« als auch die Pluralität des herrschenden Normensystems (ebd.). Das, was Anerkennung ausmacht, bzw. das, was als Missachtung wahrgenommen wird, erschließt sich jedoch ausschließlich in Abhängigkeit von der sie umgebenden geschichtlich-sozialen Situation. Dies bedeutet, dass *im Moment* und *in unserer Gesellschaft* aufgrund der aktuellen Bedürfnisse Inklusion und Bildungsgerechtigkeit basierend auf Honneth argumentiert werden können, in anderen kulturellen oder historischen Kontexten genauso gut aber das Gegenteil der Fall sein könnte. Es gilt daher stets zu reflektieren, inwieweit bzw. in welcher Form eine Gesellschaftstheorie, die zwar normativ ausgerichtet ist, jedoch die spezifisch historische und sozialstrukturelle Bedingtheit von Normen und Werten zu wenig reflektiert, als Argumentation von Bildungswerten herangezogen werden kann.

#### 4.2.1.3 Anerkennung als empirische Kategorie

Angesichts der Relevanz von Anerkennungsprozessen im Kontext unterrichtlicher Interaktion verwundert es nicht, dass Anerkennung im Kontext empirischer Unterrichtsforschung als Auswertungs- bzw. Bezugskategorie Anwendung findet. Werner Helsper befasste sich bereits in den 1990er-Jahren im Rahmen eines DFG-Forschungsprojektes zur Schulkultur an ostdeutschen Gymnasien evidenzbasiert mit diesem Phänomen (Helsper, Boehme, Kramer & Lingkost, 2001). Nach der Jahrtausendwende veröffentlichte er in Zusammenarbeit unter anderem mit Lingkost (2002), Krüger et al. (2006) oder Wiezorek (2006) weitere Studienergebnisse zu pädagogischen Anerkennungsbeziehungen und deren Auswirkungen. Letztgenannter Beitrag widmet sich explizit der Hauptschule als Schule »Zwischen Leistungsförderung und Fürsorge« (Helsper & Wiezorek, 2006). Eine neuere Studie veröffentlichte Annedore Prengel 2013 unter dem Titel »Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz«. Um das Anerkennungskonzept für die Erziehungswissenschaft empirisch nutzbar zu machen, übertragen Prengel und Helsper & Lingkost die drei honnethschen Anerkennungsbereiche auf schulische Prozesse und reformulieren die Inhaltsbereiche entsprechend. Prengel beispielsweise bildet im Kontext ihrer Studie folgende drei Kategorien: »pädagogische Solidarität«, »gleiche Freiheit in pädagogischen Bezie-

hungen« und »Wertschätzung von Leistung in pädagogischen Beziehungen« (Prenzel, 2013, S. 61ff.). Wie im vorausgegangenen Kapitel beschrieben sind die genannten Autor\*innen der pädagogischen Strömung zuzuordnen, die »Anerkennung als ethische Kategorie oder als Prinzip pädagogischen Handelns [definiert]: Grundsätzlich wird Anerkennung hier positiv gesehen und vor allem als Aufgabe der Professionellen (Lehrpersonen, Sozialpädagogen usw.) in den Fokus gerückt« (Trautmann, 2016). Die Evaluation von Anerkennungshandlungen sowie eine normativ ausgerichtete Analyse der Konsequenzen von Anerkennungs- bzw. Verkennungserfahrungen im schulischen Kontext stehen im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses.

Neuere musikpädagogischen Forschungsarbeiten (bspw. Campos, 2019; Heberle, 2018; Honnens, 2018; Niessen, 2013 & 2020) fokussieren Adressierungsgeschehen im Allgemeinen und legen einen Anerkennungsbegriff zugrunde, der den Differenzen generierenden Charakter zugehöriger Prozesse berücksichtigt. Anerkennung ist hier keine Kategorie rein positiven Feedbacks, sondern bezieht sich auf jede Form der gerichteten Kommunikation. Alltagssprachlich formuliert können aus dieser Perspektive auch missachtende Handlungen als Formen von Anerkennung betrachtet werden bzw. auch anerkennende Verhaltensweisen eine Form von Missachtung darstellen (vgl. Campos, 2015, S. 115; Heberle, 2018, S. 126–127; Niessen, 2013, S. 186ff.<sup>57</sup>). Vordergrundiges Anliegen dieser empirischen Zugänge ist die Analyse des unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens, um zugehörige Subjektivierungs- und Interaktionsprozesse besser verstehen zu lernen. Campos (2015 & 2019) zeigt in diesem Zusammenhang die Grenzen einer empirischen Perspektive auf Musikunterricht auf, die Unterricht ausschließlich als pädagogische und nicht auch als soziale Ordnung begreift, und formuliert Forschungsperspektiven, die sich aus diesem veränderten heuristischen Blick auf Unterricht ergeben. Anerkennung wird hierbei als analytisches Instrument zur Beobachtung von Subjektivierungsprozessen verwendet (Campos, 2015, S. 121), in denen das Gegenüber in erster Linie »als Anderer, als eigenständiges existierendes Wesen erkennbar sein muss« (ebd., S. 115). Er konkretisiert den Zusammenhang von Anerkennung, Subjektivierung, Adressierung und musikalischer Praxis. Die Relation dieser Elemente nutzt er, um Unterricht als sozial geordnetes Ereignis zu beschreiben (vgl. Campos, 2015, S. 117–118):

57 Niessen beschreibt beispielsweise, dass die auf Alltagserfahrungen begründete grundsätzliche Beschreibung von Kindern mit afrikanischem Migrationshintergrund als »rhythmisch begabt« eine Form der Missachtung darstellt, da die Lehrkraft »damit gerade über die Individualität des einzelnen Schülers hinweggeht, den sie doch eigentlich mit Hilfe ihrer Anerkennung stärken möchte: Was, wenn einzelne Kinder diesem Klischee nicht entsprechen oder auch einfach nicht entsprechen wollen?« (Niessen, 2013, S. 187).



Subjekte konstituieren sich qua adressierenden Sprechakten und erkennen sich darin wechselseitig als ›bestimmte Subjekte‹ an. Praktiken organisieren die Formen der Subjektivierung, indem sie einen normativen Rahmen bestehend aus praktischem Wissen, praktischer Intelligibilität und teleo-affektiven Strukturen ›aufspannen‹<sup>58</sup> (ebd., S. 119).

Musikalische Umgangsweisen sind vor diesem Hintergrund als »mögliche Praktiken des Musikunterrichts« (ebd.) zu verstehen, die empirisch unter Einbezug ethnografischer Methoden untersucht werden können (ebd., S. 119–120). Campos stellt unter dieser neuen Forschungsperspektive vor allem Fragen nach fachspezifischen Subjektformen und deren Entstehung sowie nach der Organisationsform unterrichtlicher Praktiken (Campos, 2019, S. 157ff.). Mit seiner Theoriediskussion liefert er den argumentativen Unterbau für das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit. Er formuliert dabei einschlägige Argumente, die unter der Prämisse der zentralen Bedeutung von Adressierungsgeschehen für die Subjektivierung von Individuen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der konkreten Unterrichtssituation sprechen. Durch diese Ausrichtung an Unterrichtspraxen und der sozialen Dimension von Unterricht ergibt sich damit eine vielversprechende Alternative zu an als wünschenswert definierten Unterrichtsidealen ausgerichteten Forschungsunterfangen (ebd., S. 120). Honnens (2017) evaluiert mittels Gruppeninterviews zur Arabesk-Rezeption die sozioästhetischen Anerkennungsdynamiken unter jugendlichen Gymnasiasten. Seine Ergebnisse belegen die Bedeutsamkeit musikbezogener Präferenzen sowie deren Kommunikation im Kontext des sozialen Positionierungsverhaltens Jugendlicher und sensibilisieren zudem für eine besondere Relevanz des Faches Musik im Subjektivierungsprozess (Honnens, 2017, S. 168ff.). Auch Heberle (2018) widmet ihre Forschungsarbeit mittels Videografie unter anderem gruppenspezifischen Anerkennungsdynamiken. Im Unterschied zu Honnens analysiert sie in Retrospektive inklusiv gestalteten Musikunterrichts unter anerkennungstheoretischen Gesichtspunkten. Um inklusive Gruppenprozesse näher zu beschreiben, dekodiert sie Schüler\*innenäußerungen während Gruppenarbeiten hinsichtlich ihres Anerkennungsgehaltes. Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass das Anerkennungsgeschehen in Schüler\*innengruppen erheblich durch das Rollenvorbild der Lehrkraft und die Beschaffenheit der Lernumgebung beeinflusst wird (ebd., S. 120ff.). Auch in der Interkulturellen Musikpädagogik wird Anerkennung als Analysekategorie verwendet. Primäres Anliegen in diesem Zusammenhang ist das Entwickeln von Modellen der Musikvermittlung, die der kulturellen Diversität im Klassenzimmer Rechnung tragen (Arenhövel, 2012, S. 269ff.). Arenhövel untersucht unter

58 Campos erklärt diese Begrifflichkeiten in Anlehnung an Schatzki näher. Vereinfacht dargestellt beinhaltet »praktisches Wissen« das Wissen aller an einer Praktik Beteiligten darüber, welche Handlungen Teil der Praktik sind, »praktische Intelligibilität« alles, »was innerhalb einer Praktik als denk-, sag-, und machbar erscheint«, und »teleo-affektive Strukturen« die damit einhergehenden Emotionen, Empfindungen und Gefühle der betroffenen Individuen (vgl. Campos, 2015, S. 118).

diesem Blickwinkel das Schulprojekt »Die Musik der Welt auf 77 km<sup>2</sup>«<sup>59</sup> unter besonderer Berücksichtigung des »Balanceakt(es) zwischen Anerkennung und Dekonstruktion« von Differenz sowie der Reproduktion »natio-ethno-kulturelle(r) Differenzordnungen« (Honnens, 2017, S. 29). Fragen wie »Welche Haltungen und Reflexionen [...] [sind nötig], um Musik im Wissen um die migrationsgesellschaftliche Realität zu vermitteln?« oder »Was [bedeutet] die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall für die Praxis der Musikvermittlung [...]?« (Arenhövel, 2012, S. 264) bilden dabei die Leitlinien der Auswertung. Für die vorliegende Arbeit gleichsam interessant sind Aufbau und Ergebnisse einer Interviewstudie von Anne Niessen (2013) zum JeKi-Unterricht an Grundschulen. Während des Interviews getroffene schüler\*innenbezogene Aussagen der Lehrkräfte werden anerkennungstheoretisch untersucht und ausgewertet. Niessen analysiert beispielsweise folgende Gedanken einer Lehrerin über eines ihrer Schulkinder: »Ich kann vielleicht nicht gut lesen oder ich habe Schwierigkeiten im Rechnen, aber das kann ich supergut! Ich kann supergut tanzen und dann habe ich auch etwas, was ich den anderen zeigen kann«. Überspitzt formuliert enthält diese Aussage laut Niessen die Botschaft »Du kannst gut singen, aber sonst nicht viel« und stellt somit – normativ gedacht – eine klare Form der Missachtung von Leistung in anderen Fächern dar (ebd., S. 187–188). Niessen zeigt in ihrer Analyse versteckte Anerkennungsmechanismen auf und arbeitet die Paradoxität von Anerkennungsaktionen heraus, indem sie in den Interviews verwendete fachbezogene Stereotype und konstruierte Intersektionalitäten identifiziert und weiter ausdeutet.<sup>60</sup> Die Autorin liefert damit zwei probate Mittel, um in Interviews getroffene Aussagen von Lehrkräften hinsichtlich ihrer Anerkennungsstrukturen näher zu bestimmen.

#### 4.2.1.4 Anerkennung als beständige Verfehlung von Identität

Die Betrachtung von Anerkennung als beständige Verfehlung von Identität resultiert aus wissenschaftlichen Überlegungen, die sich mit dem *wie* von Anerkennung auseinandersetzen. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht dabei die Erkenntnis, dass eine Anerkennung des Anderen unweigerlich verbunden ist mit einer Anerkennung

<sup>59</sup> Das Projekt wurde 2006/07 unter Leitung von Dorothee Barth und Friederike Seithel mit dem Grundkurs eines Gymnasiums in Hamburg Altona durchgeführt und verfolgte folgende Ziele: »Methodisch: Die Schüler/innen lernen die Forschungsmethoden der Teilnehmenden Beobachtung und der Interviewführung kennen und erproben sie im Feld. Inhaltlich: Die Schüler/innen lernen Menschen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund kennen und beschäftigen sich mit fremder bzw. für sie ungewohnter Musik. Persönlich: Die Schüler/innen setzen sich mit ihrer eigenen (musikalischen) Identität auseinander. Sie reflektieren ihren Beobachterstandort, Vorurteile werden bewusst, Grenzsituationen verarbeitet« (Barth & Greve, 2008).

<sup>60</sup> Intersektionalität bezeichnet die »Überlagerung und gegenseitige Beeinflussung unterschiedlicher Ungleichheitsdimensionen« (Richter, 2018, S. 14) in einer Person oder einer Personengruppe, die durch eine Kombination unterschiedlicher Differenzlinien, auch zu bezeichnen als Strukturkategorien, neue Formen von Differenz erschafft. Angesichts der Tatsache, dass sich aufgrund der mit Intersektionalität einhergehenden »Interdependenz und Verwobenheit der Differenz- und Ungleichheitskategorien eigenständige Benachteiligungs- und Diskriminierungsformen ergeben, die nicht allein auf eine Zugehörigkeit zurückzuführen sind« (ebd., S. 15), erklärt sich die Bedeutung dieses Phänomens im Kontext von Anerkennung.

des Anderen *als* jemanden oder etwas. Aufgrund des Nicht-Wissens über den Anderen sowie dessen Verflechtung und Repräsentation über verschiedene soziale Rollen ist jedoch ein (An-)Erkennen dessen echter und einzigartiger Identität von Grund auf nicht möglich. Dieses alteritätstheoretisch begründete Verständnis von Anerkennung als Verfehlung des Gegenübers geht zurück auf die theoretischen Reflexionen des litauischen Philosophen Emmanuel Levinas. In dessen »Aufdeckung der absoluten Andersheit des Anderen« (Balzer, 2014, S. 294) manifestiert sich die Unmöglichkeit, die Subjektivität und Einzigartigkeit des Anderen in Gänze zu erfassen. Anerkennung verstanden als Erfassung und Bestätigung der Persönlichkeit und Individualität einer Person ist daher ein unerfüllbares Ideal und zielt letztlich fortwährend am Individuum vorbei: »Dem Anspruch des Anderen und seiner Andersheit« kann nie entsprochen werden, »weil der Anerkennung in strukturaler Hinsicht eine Verkenning des *Anderen* immanent ist« (ebd., S. 359–360). Ein weiterer relevanter Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass Anerkennung im Nachhinein anerkennt, was im Vorhinein bereits existiert und somit Identität nicht ausschließlich bestätigt, sondern auch stiftet (vgl. Düttmann, 1997). Der Andere wird automatisch mit bestimmten Erwartungshaltungen besetzt, da der Anerkennende den Anzuerkennenden in seiner Adressierung »nicht identifizieren *kann*, aber identifizieren *muss*« (ebd., S. 365). Auch dabei handelt es sich genau genommen um einen Akt der »Nicht-Anerkennung« bzw. Verkenning, auch wenn die anerkennende Person aus moralischer Sicht noch so anerkennend handeln möchte (ebd., S. 360–361). Mehrere Forschungsarbeiten, die sich von einem ausschließlich normativ gewendeten Anerkennungsbegriff distanzieren, führen diese Überlegungen im Kontext ihres jeweiligen Erkenntnisinteresses weiter, so auch Bedorf (2010). Er kommt zu dem Schluss, dass aufgrund dieser Wesenheit von Anerkennung die mit ihr einhergehende Verkenning nicht auf eine richtige oder falsche Wahrnehmung des Anderen zurückzuführen ist, sondern auf den Differenzen generierenden Charakter von Anerkennungsprozessen. Jemanden anerkennen bedeutet stets, ihn *als* jemanden oder etwas anzuerkennen, was eine Besetzung des Gegenübers mit bestimmten Eigenschaften, Erwartungen oder Merkmalen *vor* dem Akt des (An-)Erkennens mit sich bringt. Das so erzeugte »Fremdbild« eines Anderen verfehlt folglich das bestehende »Selbstbild« oder kann sogar im Widerspruch dazu stehen (Balzer, 2014, S. 406). Auch Konzepte, in denen sich mit Anerkennung und Subjektivierung im Kontext von Macht bzw. Macht im Kontext von Anerkennung und Subjektivierung befasst wird, legen ähnliche Überlegungen zugrunde. Judith Butler stellt aufgrund der mit Anerkennung »verbundenen Ausgrenzungen und Verwerfungen« (ebd., S. 493) gar deren oftmals festgeschriebenen moralisch-ethischen Charakter gänzlich in Frage. In ihren Ausführungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Subjektivierung wird offenbar, dass Subjekte zwar in ihrer Existenz von der Anerkennung durch Andere abhängig sind, aufgrund der in Anerkennung begründeten Paradoxität von Stiftung und Bestätigung jedoch zugleich in ihrem aktuellen Selbst beständig negiert werden (Butler, 2005, S. 62). Im Unterschied zu Vertretern der Alteritätstheorie führt Butler die Anerkennungs-

problematik jedoch auf die »Teilblindheit« uns selbst gegenüber zurück (Butler, 2007, S. 58) und nicht auf die Unmöglichkeit, den Anderen wahrhaftig zu erkennen. Pierre Bourdieu geht in seinen Überlegungen zur Machtproblematik von Anerkennung noch einen Schritt weiter hin zur »Gleichsetzung von Anerkennung und Verkennung« (Balzer, 2014, S. 563). In seiner Argumentation von Anerkennung als Voraussetzung von Macht kommt er zu dem Schluss, dass Macht an sich etwas Willkürliches ist und nur durch ihre Anerkennung überhaupt zu Macht wird. Macht an sich jedoch fußt auf der willkürlich von den Machthabern ausgewählten und repräsentierten Sicht auf die soziale Welt: »Um [...] anerkannt zu werden, muss ›Macht‹ [daher] nach Bourdieu in ihrer Willkür verkannt« und als gesetzt angenommen werden (ebd., S. 569). Angewandt auf das Bildungswesen stellt Bourdieu fest, dass nur der »kollektive Akt der Verkennung« (oder Anerkennung) der symbolischen Macht von Bildungsinstitutionen und deren Akteure diese weiterhin gesellschaftlich legitimiert (Bourdieu, 1988, S. 367). Obwohl es bei Bourdieu hier nicht primär um die Anerkennung von Identität geht, sondern um die verkennende Anerkennung von Macht, wird die Paradoxität des Anerkennungsbegriffs auf gleiche Weise sichtbar. Nicole Balzer schließlich begründet in der Überwindung eines verkürzten Verständnisses von Anerkennung als normatives Prinzip der pädagogischen Praxis Anerkennung als neutrale Reflexions- und Analysekatgorie: »Anerkennung als Adressierungsgeschehen und Moment jeglicher sozialer Handlungen und Praktiken« (Balzer, 2014, S. 609) analytisch einzusetzen bedeutet, die Grenzen zwischen Anerkennung und Verkennung im Alltagssprachlichem Gebrauch aufzuheben. Es wird nicht untersucht, ob jemand im pädagogischen Kontext anerkennend, also positiv bestätigend agiert, sondern wie Anerkennung in pädagogischen Kontexten »funktioniert« (ebd., S. 586ff.).

Den hier skizzierten Ansätzen ist gemein, dass auch Adressierungshandlungen, die der Identität des anderen nicht konstruktiv und bejahend begegnen, als Anerkennungshandlung aufgefasst werden. Anerkennung vollzieht sich per se in der Ansprache des Anderen *als* jemanden, ist daher unabhängig von ethisch-moralischen Kategorien und führt unweigerlich zu einer beständigen Verfehlung der Identität des Gegenübers. Insbesondere im Forschungsfeld der Pädagogik wirft allerdings eine ausschließlich neutrale Wendung des Anerkennungsbegriffs Fragen auf, wenn es um die Relevanz der Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis geht. Schule als gesellschaftliche Institution definiert sich über eine ethisch-moralische Anerkennungsordnung, weshalb eine entsprechende Kontextualisierung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse hier durchaus gewinnbringend sein kann.

#### 4.2.1.5 Anerkennung und Musikpraxis

Arbeiten, die sich auf theoretischer (Kaiser, 2008; Vogt, 2009 & 2013) und empirischer (Campos, 2019) Ebene mit Anerkennungsprozessen im Kontext von Musikpraxis auseinandersetzen, sind bisher eher selten. Für die vorliegende Forschungsarbeit sind die zugehörigen Erkenntnisse jedoch von besonderem Interesse, da sich im schuli-

schen Musikunterricht überwiegend mit musikalischen Praxen beschäftigt wird. Kaiser (2008) eröffnet eine praktische Perspektive auf das Anerkennungsphänomen, indem er das gemeinsame schulische und außerschulische Musizieren im Ensemble in das Zentrum seiner Betrachtungen rückt. Ausgehend von zwei Konzertkritiken macht Kaiser deutlich, dass eine gelungene Aufführung wesentlich »an die jedem Erkennen vorausgehende implizite Anerkennung des/der Anderen« gebunden ist bzw., »dass unbefriedigende Ergebnisse im gemeinsamen Musizieren ganz wesentlich auf die ungenügende Einlösung dieser Voraussetzung zurückzuführen sind« (ebd., S. 15). Er formuliert ausgehend von seinen gewählten Beispielen sechs Aspekte, die notwendigerweise in Anerkennungsleistungen enthalten sind:

Die Wahrnehmung eines anderen als handlungsfähigen und handlungswilligen anderen. Das Wahrnehmen der von diesem auf mich ausgehenden Gesten beziehungsweise Handlungen. Das Interpretieren von Gesten beziehungsweise Handlungen, d.h. sie als an mich gerichtet verstehen, und ihre Bedeutung und die Relevanz für mein eigenes Handeln erkennen. Mein Handeln darauf einrichten (›planen‹) [und] entsprechendes Handeln (ebd., S. 20).

Musikpraxis wird als soziales Zusammenspiel betrachtet und kann nur gelingen, wenn sich die beteiligten Individuen gemäß diesen Kriterien gegenseitig anerkennen – in ihrer Individualität und in ihrer während der Musikpraxis verkörperten Rolle. Die Interdependenzen, die Kaiser vor diesem Hintergrund zwischen Dirigent\*in, Orchester, einzelner/r Musiker\*in, Rezipient\*innen und Werk entfaltet, können in diesem Sinn auf Lehrkraft, Klasse, Schüler\*in und Unterrichtsgegenstand übertragen werden. Musikpraktische Handlung, Antworthandlung, Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung stehen dabei in einem komplexen Spannungsverhältnis und können nie isoliert von der jeweiligen sozialen Situation betrachtet werden (ebd., S. 17–18). Anerkennungsfeedback auf Rollen, die Schüler\*innen im schulischen Kontext ausschließlich während des Musikunterrichts übernehmen, wie z. B. Musiker\*in, Komponist\*in oder Dirigent\*in, stellt daher einen wesentlichen Faktor im musikbezogenen Subjektivierungsprozess und in der Ausgestaltung von Musikpraxis dar (Campos, 2019, S. 207). Bei seinen weiterführenden Überlegungen zu Musikpraxis und herrschenden Anerkennungsverhältnissen stellt Kaiser die Bedeutung der Musiklehrkraft in diesem Zusammenhang heraus: »Auf Grund der ihm von den Schülerinnen und Schülern entgegengebrachten Anerkennung ›gelingt‹ das gemeinsame Musizieren und das trotz der *begrenzten ihnen zu Gebote stehenden technischen Möglichkeiten*« (ebd., S. 29; Kaiser nimmt hier wörtlich Bezug auf eine der Konzertkritiken). Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schüler\*innen untereinander und zwischen Schüler\*innen und Musik in dritter Ebene aus (ebd., S. 29). Anerkennen des Lehrer\*innenhandelns im Sinne von Kaiser ist demzufolge ausschlaggebend für eine Großzahl der Anerkennungsprozesse im Handlungsfeld von Musikpraxis und durch-

aus bedeutsam hinsichtlich eines gelingenden Vollzuges. Kaiser ergänzt den überwiegend auf die intersubjektiven Anerkennungsprozesse während Interaktionshandlungen fokussierten anerkennungstheoretischen Diskurs außerdem um zwei wesentliche Gesichtspunkte: Erstens ist Anerkennung ein umfassendes Phänomen, das nicht nur in der Begegnung mit Individuen, sondern auch in der Begegnung mit Kulturgütern Niederschlag findet. Und zweitens ist insbesondere bei der Rezeption dieser Kulturgüter auch die Anerkennung zwischen Rezipient\*innen und nicht anwesenden Dritten – den Kulturschaffenden – von Bedeutung. Bereits der Komponist<sup>61</sup> erkennt in seiner Schaffensphase die zukünftigen Rezipienten an, da er sich an eine »wirkliche[...], vorgestellte[...], imaginierte[...] oder auch [...] nur formal gedachte[...]« Hörerschaft wendet und sein Kompositionshandeln dementsprechend auf diese ausrichtet (Kaiser, 2008, S. 22). Auf diese Weise adressiert, wird dem Hörer die Kompetenz zugeschrieben, das musikalische Endprodukt aufnehmen und begreifen zu können. Der Komponist erkennt ihn als potenziell geeigneten Empfänger seiner Werke an, in denen er sich selbst darstellt, bzw. sich selbst »zur Kunst, zur Gesellschaft, zur Welt« positioniert (Schatt, 2020, S. 99). In der Praxis des Anhörens von Musik wiederum kommt es zu Anerkennungsprozessen zwischen Hörer und Gehörtem sowie zwischen Hörer und Komponist. Kaiser konkretisiert folgendermaßen:

Jeder, der nicht durch Zwang veranlasst Musik hört, der zuhört, geht eine ethisch-moralische Verpflichtung zur Anerkennung ihres Produzenten (des Komponisten) ein. Auch hier lässt sich präziser formuliert sagen: Im Akt des Zuhörens vollzieht er bereits die Anerkennung und macht sie im Akt des Zuhörens vernehmbar (Kaiser, 2008, S. 22).

Kaiser fokussiert hier auf das bewusste Anhören von Musik. Im Zuge dieses Aktes, verstanden als das Interpretieren von Musik als auf mich als Hörer gerichtete Geste, erkennt dieser die Bedeutung bzw. Relevanz des Gehörten für seine Wirklichkeit an. Das Zuhören führt demnach wiederum zu einer Positionierung des Zuhörers, beispielsweise durch das Fällen eines Geschmacksurteils. Unabhängig davon, wie dieses ausfällt, ist die Grundlage eben jene ethisch-moralische Verpflichtung, die aus dem bewussten Hören und dem anschließenden Urteil in Bezug zur eigenen Lebenswelt resultiert. Es geht um die »Anerkennung« dessen [...], was der jeweils andere zur Anerkennung bringen will« (Schatt, 2020, S. 100). Ästhetische Erfahrung und das Hören von Musik werden vor diesem Hintergrund nicht mehr als rein subjektive Vorgänge gedeutet, sondern als sozial abhängiges Phänomen (Vogt, 2009, S. 50–51; Kaiser, 2008, S. 23ff.).<sup>62</sup> Wie

<sup>61</sup> Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird für die nachfolgenden Ausführungen zu Kaiser (2008) auf eine durchgängige Genderisierung verzichtet. Die verwendete männliche Form wird als Variable aller Geschlechterformulierungen verstanden.

<sup>62</sup> Honnens (2017) erweitert diese Konstellation aus Musikstück, Rezipient und Kulturschaffenden um anwesende Dritte und arbeitet die Abhängigkeit musikalischer Geschmacksurteile von der sozialen Gruppe, in der sie ausgebildet oder nach außen getragen werden, heraus.

Kaiser geht es auch Vogt (2009) im Rahmen seiner Überlegungen um die Ambivalenzen, die sich im Hinblick auf ästhetisch-musikalische Erfahrung und die Begegnung mit Musik hieraus ergeben. Die Begegnung mit Musik, verstanden als »Fremdheitserfahrung«, kann laut Vogt nie als absoluter Zugriff – weder auf das Medium Musik noch auf das mit Musik konfrontierte Subjekt – erfolgen, da sich das Fremde durch »grundsätzliche Unverfügbarkeit« (ebd., S. 50) auszeichnet<sup>63</sup>. Wir können nie wissen, »wer oder was das Fremde ist« und richten gleichzeitig in der Begegnung mit dem Fremden unser Handeln bereits entlang den auf uns gerichteten vorprädikativen Fremdansprüchen aus (ebd.). Das Fremde ist lediglich in erster Linie alles das an »Ordnungen, Räume[n], Haltungen, Eigenschaften, Regeln, Normen und Werten [...], was nicht dasselbe ist wie das Eigene« (Schatt, 2020, S. 100). Mit Blick auf die unterrichtliche Musikpraxis bedeutet dies, dass sich in der Begegnung mit Musik entstehende Anerkennungsspielräume grundsätzlich einer Kontrolle durch die Lehrkraft entziehen (Vogt, 2009, S. 49). Eine besondere Herausforderung stellt hier die Wesenheit von Musikpraxis als komplexes, ganzheitliches und mehrdimensionales Geschehen dar. Vogt (2013, S. 16) beschreibt insgesamt sechs Charakteristika, die musikalische Praktiken als solche auszeichnen: den leiblichen, den sozialen, den ethischen, den performativen, den präsentischen sowie den identitätsbildenden und -erhaltenden Charakter. Verkürzt wiedergegeben sind

Musiken [...] in einmaliger Weise immer [...] als ›Vollzug von Leiblichkeit‹ [...], als soziale Praxen, schon weil sie auf dem Gehörsinn als einem wesentlich sozialen Sinn beruhen [...], [als ethische Praxen, da sie] in besonderer Weise immer auch mit intersubjektiven Verständigungs- und Interaktionsprozessen zu tun [haben] [...], [als performative Praxen], da sie nicht anders als im Vollzug existieren [...], [als präsentische Praxen], da sie nicht anders als in der Gegenwart existieren [...] [und als identitätsbildende und -erhaltende Praxen], da sie stets eine spezifische Form der Selbst- und Gruppenerfahrung darstellen (ebd.)

zu verstehen. Anhand dieser Darstellung wird offenbar, dass Musikpraxis und Anerkennungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen miteinander verstrickt sind, die insbesondere im Kontext schulischen Musikunterrichts virulent werden. Vor allem der Aspekt der Leiblichkeit in Verbindung mit Performativität, Interaktion und Identitätsbildung führt hier zu spezifischen Anforderungssituationen im Musikunterricht (vgl. hierzu auch Auswertung der Interviews in Kap. 3.2.1). Eine diesbezügliche Achtsamkeit bei der Auswahl und Aufbereitung musikbezogener Lerninhalte kann daher als eine wesentliche Aufgabe der Musiklehrenden bei der Vorbereitung und Durchführung von Musikunterricht betrachtet werden. Aus Sicht der Praktiker\*innen bleiben die in der musikpädagogischen Literatur entworfenen Lösungsvorschläge zum Umgang

63 Was Vogt hier in Anlehnung an den phänomenologischen Ansatz von Waldenfels (2005) als das *Fremde* betitelt, kommt dem alteritätstheoretischen Begriff des *Anderen* (s. v.) recht nahe. In beiden Kontexten geht es letztlich um die Unmöglichkeit, den oder das Gegenüber in Gänze zu erfassen.

mit der Anerkennungsproblematik bezüglich der Realisierung von Musikpraxis in der Schule bisher jedoch verhältnismäßig abstrakt. Hier lohnt sich ein Blick in die konkretere angloamerikanische Musikpädagogik, die unabhängig der Anerkennungsthematik jedoch mit Parallelen zum normativ ausgerichteten Anliegen der deutschen Anerkennungspädagogik auch auf wissenschaftlicher Ebene Lösungen für einen kultursensiblen Musikunterricht sucht und entwickelt. In zugehörigen Veröffentlichungen macht sich bemerkbar, dass die fachspezifische Wissenschaftskultur in den USA deutlich pragmatischer und weniger konzeptionell ausgerichtet ist als die der deutschen Musikpädagogik (vgl. Kertz-Welzel, 2015, S. 41). Obwohl der allgemeine Diskurs um Anerkennung wesentlich durch Werke englischsprachiger Akteur\*innen mitbestimmt wird<sup>64</sup>, gibt es allerdings keine vergleichbare Debatte um das Anerkennungsparadoxon im Kontext von (Musik-)Unterricht. Der Begriff *Recognition*, normalerweise in Entsprechung für *Anerkennung* verwendet, tritt im musikpädagogischen Kontext nicht auf. Die Auseinandersetzung mit *Diversity*, *Inclusivity* und *Cultur* findet hier jenseits des Anerkennungsdiskurses statt. Auf der einen Seite steht hier eine zunehmende Anzahl von Veröffentlichungen zum Konzept der ›Community Music‹ als überwiegend außerschulischem musikalischen Phänomen, auf der anderen Seite stehen Überlegungen zum *Culturally Responsive Teaching* bzw. zum Umgang mit *Diversity* im Klassenzimmer. Eines der neueren Werke in diesem Bereich ist die Veröffentlichung von Lind & McKoy (2016) mit dem Titel »Cultural Responsive Teaching in Music Education. From Understanding to Application«. Ausgehend von einem relativ offenen Kulturbegriff, der sich nicht auf die ethnische Ebene beschränkt, sondern sich generell auf eine Gruppe von Menschen bezieht, denen bestimmte Merkmale gemeinsam sind (Lind & McKoy, 2016, S. 8), erarbeiten die Verfasserinnen Umsetzungstipps zur Gestaltung eines möglichst gerechten (*Social Justice*) und diversitätsbewussten Musikunterrichts (vgl. ebd., Vorwort). Bereits auf den ersten Seiten zeigt sich, dass es den Autorinnen primär nicht um eine kulturverbindende Musikpädagogik geht (bspw. wie in es in der deutschen Interkulturellen Musikpädagogik des Fall ist; vgl. Arenhövel, 2012, S. 270–271), die eine Stigmatisierung des Anderen als »Anderen« in Anerkennungsprozessen reflektiert, sondern um die Berücksichtigung der im Klassenverband repräsentierten unterschiedlichen Kulturen. Hauptziel ist dabei die Motivation und unterrichtliche Erreichbarkeit aller Schüler\*innen (vgl. Lind & McKoy, 2016, S. 93). Dies machen vor allem die im 5. Kapitel der Veröffentlichung aufgeführten Anwendungs- und Best-Practice-Beispiele deutlich. Bereits die Gestaltung des Klassenzimmers mit Postern von Musikgruppen verschiedener Ethnien wird hier als *culturally responsive* bezeichnet (ebd., S. 88–89). Vor dem Hintergrund historisch gewachsener Bedürfnisse und eines überwiegend an westlicher Kunstmusik ausgerichteten Curriculums liegt der Fokus der Publikation auf der Bereitstellung eines methodisch-didaktischen Repertoires, das zuvorderst eine Einbindung

64 Vgl. die Positionen von Charles Taylor, Jessica Benjamin oder Judith Butler, auf die auch im deutschen Diskurs nach wie vor rekurriert wird.



unterschiedlicher Kulturen in den Musikunterricht ermöglicht. Die Autorinnen werden mit Blick auf den Praxiseinsatz insgesamt wesentlich konkreter, als es bisher in der deutschen wissenschaftlichen Musikpädagogik der Fall ist, bleiben jedoch in der Reflexion der Ambivalenzen eines kulturorientierten Musikunterrichts hinter der deutschen Debatte zurück. Dass diese Metaebene bisher in den Überlegungen nicht gezielt berücksichtigt wird, zeigt auch die Überblicksabbildung zum kulturellen Musiklernen gleich zu Beginn des Buches (ebd., S. 2). Dieses repräsentiert zwar Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen des Unterrichts, aber nicht die Dynamiken des Adressierungs- und Anerkennungsgeschehens einer diversitäten- und kulturorientierten unterrichtlichen Interaktion. Dies verwundert insofern, als die Autorinnen verhältnismäßig hohe Ansprüche an ein *Culturally Responsive Teaching* stellen:

Culturally responsive teaching celebrates diversity and sees it as an instructional environment; it enables students to develop a sense of self-efficacy both within and beyond school; it challenges the educational status quo for the benefit of all learners; and it acknowledges the importance of including multiple perspectives in the quest to examine and explore the ›truths‹ of a discipline (ebd., S. 20).

Dennoch sind die von Lind & McKoy auf der Basis von Interviews formulierten Kategorien zur Schaffung einer kultursensiblen Lernumgebung berechtigt und decken mit Fragen wie »Is your teaching biased in favor of mainstream ways of knowing and learning? Do you have difficulty valuing the diversity represented among your students?« (ebd., S. 93) auch die von deutschen Musikpädagog\*innen geforderten Reflexionsprozesse der Lehrkräfte mit ab. Patricia Campbell (2018) betont in ihrer aktuellen Veröffentlichung »Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities« mehr das Potenzial von Musik »as a powerful bridge to cultural understanding« (Campbell, 2018, Vorwort xvii) und stellt damit im Vergleich zu Lind & McKoy kulturverbindende Aspekte in den Vordergrund (*cross cultural*, vgl. ebd., S. 96). Vor dem Hintergrund eines geschichtlichen Abrisses der U.S.-amerikanischen Musikpädagogik entfaltet Campell Prinzipien für einen an Diversität orientierten Musikunterricht. Grundannahme und Grundforderung ist eine Anerkennung des Gegenübers als Individuum, das ebenfalls Teil einer liberalen Gesellschaft sein möchte und auch das Recht dazu hat. Auch ihr zentrales Anliegen liegt in der Berücksichtigung von Diversität im Klassenzimmer und einem Musikunterricht entsprechend des Erfahrungshorizontes der Schüler\*innen (Campbell, 2018, Vorwort S. x).

#### 4.2.1.6 Zusammenfassung

Seit Axel Honneth 1992 seine auf einem Anerkennungskonzept beruhenden Überlegungen zur Entstehung sozialer Konflikte veröffentlicht hat, intensivierte sich die wissenschaftliche Diskussion um das Konzept der Anerkennung und führte zu einer breitgefächerten begrifflichen Auseinandersetzung in unterschiedlichen Fachdiszipli-

nen. Anerkennungsprozesse werden dabei disziplinübergreifend als wichtiger Faktor im Subjektivierungsprozess von Individuen beschrieben (Schäfer & Thompson, 2010, S.17). Der traditionelle Diskurs lässt sich im Wesentlichen in zwei Hauptströmungen untergliedern: Konzepte, die in Weiterführung des Anerkennungsbegriffs durch Foucault und Schatzki die Ambivalenz von Anerkennungshandlungen betonen, und Ansätze, die bezugnehmend auf Honneth Anerkennung als normative Leitlinie pädagogischen Handelns konkretisieren. Letztgenannte Theorie wird überwiegend in der deutschsprachigen Anerkennungspädagogik vertreten und rückt die Bedeutsamkeit des Lehrer\*innenhandelns für einen schüler\*innen- und bildungsgerechten Unterricht in den Vordergrund. Überlegungen aus der Interkulturellen Pädagogik und Studienergebnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung verdeutlichen jedoch ebenso die Relevanz eines analytischen und weniger normativen Zugangs zu Anerkennungsgeschehen, insbesondere in der Planung und Durchführung von Bildungsprozessen. Anerkennend zu handeln bedeutet zwangsläufig, jemanden *als* jemanden anzuerkennen und damit automatisch mit bestimmten Merkmalen und Vorurteilen zu besetzen. Mit jeder Anerkennungshandlung geht somit eine Verfehlung des Gegenübers, sprich dessen *Verkennung*, einher (Kautny, 2018, S. 49). Anerkennungshandlungen in ihrer Ambivalenz zu verstehen und zu reflektieren, erfordert eine aktive und analytische Auseinandersetzung mit der entsprechenden Problematik sowie eine vermehrte diesbezügliche Selbstreflexion von an Bildungsprozessen beteiligten Personen (vgl. Balzer, 2007, S. 67; Balzer & Ricken, 2010, S. 61; Mecheril, 2015/13 S. 4). Dabei gilt zu berücksichtigen, dass Anderssein und Abgrenzung auch in Form von Kulturalisierung ebenso ein bewusstes und gewolltes Verhalten zur Definition des eigenen Selbst gegenüber der Bezugsgruppe darstellen kann (vgl. Kautny, 2018, S. 52–53). Die Vielschichtigkeit pädagogischer Anerkennungsprozesse, wiederum eingebettet in das komplexe soziale Geschehen des Unterrichts, das je nach Kontext und beteiligten Personen andere Anerkennungsstrukturen abruf, hervorbringt und bestätigt, kann objektiv kaum erfasst, geschweige denn bewertet werden. Zusätzlich ist »das pädagogische Handeln selbst – mit Verweis auf die ambivalente Logik der Anerkennung – als ein zwar insgesamt fürsorgliches aber deswegen notwendigerweise ambivalentes, d.h. sowohl bestätigendes als auch negierendes, ermöglichendes als auch einschränkendes und sowohl unterstützendes als auch disziplinierendes Handeln zu begreifen« (Balzer & Ricken, 2010, S. 70) – und zu reflektieren. Während die angloamerikanische Musikpädagogik Wege zur Berücksichtigung unterschiedlicher Kulturen im Musikunterricht sucht, greift die deutschsprachige Musikpädagogik den mehrdimensionalen Anerkennungs begriff auf. Vor allem fachspezifische Fragen nach der Bedeutung von Anerkennungsprozessen im Rahmen musikalischer Praxen stehen hierbei im Vordergrund. Neuere empirische Arbeiten beschäftigen sich darüber hinaus mit den Unterrichtsbedingungen und den Anerkennungsdynamiken in Schule und Klassenzimmer. Im Kontext dieses Diskurses zeichnet sich in den letzten Jahren eine dritte Forschungsrichtung ab, die Anerkennung als neutrale empirische Bezugs katgorie zur Erforschung von Unterricht diskutiert und teilweise bereits entsprechend anwendet. Die zugehörigen Forschungsprojekte geben Aufschluss über die Bedeutsamkeit von

im Schulkontext herrschenden Anerkennungsstrukturen und -geschehen sowie deren Wirksamkeit über die konkrete Interaktionssituation hinaus. Das Unterrichtsgeschehen und insbesondere das Agieren der Lehrkraft wird als wesentlicher Faktor im als intersubjektives Phänomen verstandenen Subjektivierungsprozess der betroffenen Personen beschrieben. Vor diesem Hintergrund wird in der Musikpädagogik für eine stärker am Unterrichtsgeschehen orientierte Forschung und Theoriebildung plädiert.

## 4.2.2 Anerkennung im Forschungskontext

Ein wesentliches Anliegen der Forschungsarbeit besteht darin, Bewältigungsstrategien von Musiklehrkräften zu analysieren und dadurch mögliche Zusammenhänge zwischen dem Bewältigungsverhalten der Lehrenden und der Entstehung fachspezifischer Herausforderungen zu erschließen. Zur Theoriegenerierung wird das Datenmaterial hierzu in »hermeneutischer Erkenntnisbewegung« (Breuer et al., 2019, S. 55) unter Hinzunahme bisheriger Forschungserkenntnisse und in beständiger Rücküberprüfung an der Textquelle erneut gesichtet. Als »Grenze der Interpretation« (Eco, 2004; s. Kap. 4.1.1) dient das Konzept der Anerkennung, mit dessen Hilfe die gewonnenen Erkenntnisse interpretiert und in eine bereichsspezifische Theorie überführt werden. Die Hintergründe der Entscheidung für »Anerkennung« als heuristische Bezugskategorie sind Gegenstand dieses Kapitels.

### **Musikunterricht als soziale Ordnung**

Ausgehend von einem Verständnis von Musikunterricht als soziale Ordnung, wird das Bewältigungshandeln von Lehrkräften im Kontext des Forschungsvorhabens als soziale Praktik in den Blick genommen. An dieser Stelle wird nach einem Exkurs zum Begriff der »sozialen Ordnung« dargestellt, inwiefern unterrichtliche Bewältigung als soziale Praktik begriffen und ein auf das Anerkennungskonzept gestützter Zugang bei einer weiteren Analyse der zugehörigen Strategien dienlich sein kann.

Abels bezeichnet die Frage nach dem Wesen bzw. der Entstehung von sozialer Ordnung als »Grundfrage der Soziologie« (2009, S. 81)<sup>65</sup>. Soziale Ordnungen begegnen uns als »soziale Tatsachen«, zu denen Émile Durkheim »Werte und Überzeugungen, Vorschriften und Regelungen« zählt (Abels, 2009, S. 127). Sie sind Teilbestandteil dessen, was Mitglieder einer sozialen Ordnung »mehr oder weniger über das richtige Verhalten« wissen und repräsentieren als »Summe verbindlicher Orientierungen [...] die Werte und Normen einer Gesellschaft. Werte sind typische symbolische Orientierungen, Normen verpflichten« (ebd.). Durkheim verwendet in diesem Kontext den Ausdruck des wert- und normbezogenen »Kollektivbewusstseins« (1984). Soziale Ordnungen entstehen in Wechselwirkung der beteiligten Individuen und werden durch

<sup>65</sup> In seinem Grundlagenwerk zur Soziologie als Wissenschaft »Einführung in die Soziologie« – hier verwendet in der Ausgabe von 2009 –, gibt Abels einen übersichtlichen Einblick in zugehörige Theorieentwürfe.

deren Denken und Handeln immer wieder neu konstruiert. Sie sind als »prozessuale Ordnung« zu verstehen, »zu der sich die Individuen durch ihr wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln integrieren« (ebd., S. 83). Da soziale Ordnungen durch die Interaktion von Individuen immer wieder neu hervorgebracht und bestätigt werden, sich Gesellschaft und mit ihr zugehörige Werte und Normen jedoch beständig verändern, sind auch soziale Ordnungen einem dauerhaften Wandlungsprozess unterworfen. Sie sind nicht als feststehendes, zu adaptierendes System zu verstehen, sondern können »als eine von den Individuen getragene, stetig vorangetriebene soziale Reform« aufgefasst werden (Wenzel, 1990, S. 83). Anhand der Übernahme sozialer Rollen agieren Individuen entsprechend den herrschenden Erwartungshaltungen, die ein soziales System vor dem Hintergrund seiner sozialen Ordnung vorgibt. Soziale Rollen sind hierbei zu verstehen als »Elemente einer Struktur und existieren unabhängig von einem konkreten Individuum« (Abels, 2009, S. 133). Übertragen auf den Schulkontext bedeutet dies, dass Schule als soziales System aufgefasst werden kann, an das bestimmte Werte, Normen, Vorschriften und Regelungen des Zusammenseins geknüpft sind. Diese werden im Rahmen von Sozialisationsprozessen vermittelt und durch die Interaktionen der beteiligten Individuen – den Mitgliedern der sozialen Ordnung – immer wieder aufs Neue hervorgebracht, bestätigt, aber auch verändert. Vordergründig geschieht dies in Übernahme der sozialen Rollen von *Schüler\*in* und *Lehrkraft*. Die daraus hervorgehende soziale Ordnung des (Musik-)Unterrichts geht aus der Verbindlichkeit eben jener im Kollektivbewusstsein verankerten Systemvorgaben sozialer Tatsachen in der gesellschaftlichen Institution Schule hervor (vgl. Abels, 2009, S. 141). Da eine wesentliche Verbindlichkeit von Unterricht die gesellschaftlich anerkannte Autorität der Lehrkraft darstellt, zieht die zugehörige soziale Ordnung eine entsprechende Positionierung aller Beteiligten nach sich. In der Institution Schule wird hierbei eine asymmetrische Vergabe von Macht zugunsten der Lehrkraft festgeschrieben, die beispielsweise über den Qualifikationsstatus derselben legitimiert ist (Misamer, 2019, S. 34). Aufgrund dieser Festschreibung verfügt die Lehrkraft über ein größeres, wenn auch situationsabhängiges Handlungsrepertoire und eine breitere Auswahl an formalen Machtmitteln (bspw. die Vergabe von Zensuren, Belohnung oder Bestrafung) (ebd., S. 35). Soziale Praktiken als kleinstes Element sozialer Interaktion (Campos, 2015, S. 118) dienen dabei in Anlehnung an Schatzki der Herstellung und Aufrechterhaltung dieser Unterrichtsordnung sowie der zugehörigen Machtverhältnisse. Der Einsatz von Bewältigungsstrategien im Unterricht ist ebenso in dieses komplexe Geschehen sozialer Ordnung eingebunden und findet in wechselseitiger Abhängigkeit von Situation und handelnden Personen statt (Lamy, 2015, S. 121). Da sie von den Lehrkräften zur Bewältigung dieses Geschehens eingesetzt werden, können sie als soziale Praktik mit dem Ziel der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung des Musikunterrichts betrachtet werden (Reh & Rabenstein, 2013, S. 294–295). Auch im Einsatz von Bewältigungsstrategien greifen Lehrende unter diesem Blickwinkel auf ihre Machtinstrumente zurück, da sie unterrichtliche Herausforderungssituationen intentional verändern möchten.

Der anerkennungstheoretische Diskurs beschäftigt sich grundsätzlich mit Fragen der Macht, der Entstehung, Konstitution und Veränderung sozialer Ordnungen, auch aus der Perspektive von Schule und Unterricht (vgl. Kap. 4.2.1). In Anlehnung an Nothdurft (2007) kann die soziale Ordnung des (Musik-)Unterrichts hierbei als »Anerkennungsarena« aufgefasst werden, die einen Raum mit entsprechender »Anerkennungsordnung« (ebd., S. 118) für den ›Kampf um Anerkennung‹ im Kontext Schule eröffnet. Die Lehrkraft verfügt in diesem Raum über eine zentrale Machtposition sowohl was die Organisation der stattfindenden Interaktion als auch was die Ausgestaltung des ethisch-moralischen Handlungsrahmens betrifft. Diese Position der Lehrkraft sowie deren Schlüsselfunktion bei der Vergabe von Anerkennung bedingen sich dabei gegenseitig. Bewältigung vollzieht sich folglich im Rahmen der im Unterricht herrschenden Anerkennungsordnung und zielt aus interaktionsanalytischer Sicht mittels Adressierung auf die Modifikation des unterrichtlichen Geschehens. Die Lehrkraft setzt dabei in der Anwendung von Bewältigungsstrategien auf die Wirksamkeit des herrschenden Machtgefälles sowie die damit verbundenen Abhängigkeiten der Schüler\*innen. Insgesamt ist demzufolge die soziale Praktik *Einsatz von Bewältigungsstrategien* in der sozialen Ordnung *Schule* eng mit Fragen der Anerkennung verknüpft. Eine anerkennungsbezogene Analyse unterrichtlicher Bewältigung ermöglicht insgesamt eine theoriegeleitete Fokussierung auf herrschende Machtverhältnisse beim Einsatz von Bewältigungsstrategien und nimmt dabei automatisch Unterricht als soziale Ordnung in den Blick.

### **Musikunterricht als »Interaktionsraum«**

Unterricht kann als »Interaktionsraum« (Soeffner, 1989, S. 12) beschrieben werden, in dessen Rahmen der Einsatz von Bewältigungsstrategien als Ablauf »sozialer Interaktionsmuster« (Morgenroth, 2015, S. 237) erfolgt. Interaktion als Wechselwirkung von am Unterricht beteiligten Individuen mittels (non-)verbaler Kommunikation setzt die teilnehmenden Individuen in Beziehung zueinander und ist stets geprägt von der intersubjektiv herrschenden Beziehungsstruktur aller an der Interaktion beteiligten Personen. Intrasubjektive Anerkennungshaltungen spiegeln sich als Teilaspekte der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung dabei in deren Kommunikation wider (vgl. Hericks, 2006, S. 121) und bilden daher eine wesentliche Variable des gesamten Interaktionsprozesses, folglich auch des unterrichtlichen Bewältigungsgeschehens. Eine Analyse des mit dem Bewältigungshandeln von Lehrkräften einhergehenden Anerkennungs-geschehens eröffnet daher eine vielversprechende Perspektive auf Bewältigung als soziales Interaktionsmuster. Der eben skizzierte Zusammenhang zwischen Anerkennung, Interaktion und Bewältigung wird nachfolgend näher ausgeführt.

Auf welche Weise eine Person jemanden oder etwas anerkennt, spielt sich zuerst in deren Kopf ab. Kaiser verwendet hierfür Begrifflichkeiten wie »subkutan« oder »vorprädikativ« (ebd., 2008, S. 30). Erst in der aktiven Begegnung mit der Umwelt werden Anerkennungsstrukturen nach außen hin sicht- und analytisch greifbar. Ein Übertrag der Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Anerkennungs-

phänomen auf die konkrete Situation des Unterrichts erfordert aus diesem Grund eine Verortung von Anerkennungsprozessen in der täglichen Begegnung von Lehrkraft und Schüler\*in, sie müssen »beobachtbar und kommunizierbar« (Breidenstein, 2010, S. 879) gemacht werden<sup>66</sup>. Wo und wann genau findet Anerkennung im Kontext Unterricht statt? Mit Blick auf die Forschungsdesigns der in Kapitel 4.2.1 genannten empirischen Studien fällt auf, dass die pädagogischen (Wechsel-)Beziehungen als Bühne pädagogischer Anerkennungsprozesse im Zentrum der Untersuchungen stehen. Zur genaueren Beschreibung derselben werden konkrete Interaktionen im schulischen Bereich analysiert. Dabei geht es vielschichtig um verbale und nonverbale Kommunikation, um Inhalte, die gesagt aber auch nicht gesagt werden, um die Art und Weise, wie miteinander gesprochen wird, um Körperhaltung, Gestik und Mimik (vgl. Prengel, 2013, S. 97ff.; Helsper & Lingkost, 2002, S. 138ff.). Auch die auf Honneth zurückgehende Beschreibung sozialen Geschehens als Sprachrohr herrschender Anerkennungsstrukturen (Schäfer & Thompson, 2010, S. 15) rückt die Betrachtung von Interaktion und Kommunikation als Schauplatz von Anerkennungshandlungen und -haltungen in den Vordergrund. Im Bereich der Soziologie und Psychologie wird mit dem Begriff der Interaktion eine zwischenmenschliche »Wechselbeziehung«, die »einen Austausch und Einwirkungsprozess zwischen Personen hinsichtlich ihrer Haltungen, Einstellungen und allemal auch körpergebundenen Aktionen bedeutet« (Brumlik, 2013, S. 35), bezeichnet. Das heißt, Interaktionsprozesse finden stets im Rahmen einer wechselseitigen Abhängigkeit der am Prozess beteiligten Individuen statt (Bierhoff, 2006, S. 412). Kommunikation und Interaktion laufen dabei als prinzipiell gleichzeitige Phänomene ab, die generell mit menschlichem Verhalten und Handeln einhergehen (vgl. Watzlawick, 1969). Es wird hier deutlich, dass sich der Begriff der Kommunikation nicht getrennt von dem der Interaktion betrachten lässt, sondern vielmehr als Teil derselben den »Mitteilungsaspekt« (ebd.) der stattfindenden Wechselbeziehung in den Vordergrund rückt. Kommunikation kann als das im Rahmen einer Interaktion verbale und nonverbale Übermitteln von Informationen verstanden werden, das aufgrund seiner intentionalen Beschaffenheit zu einer Beeinflussung des Gegenübers führt und somit gerichtet ist (ebd.). Im Allgemeinen sind »die Mehrheit aller Kommunikations und Interaktionsakte [...] gerichtet oder gar explizit auf ein oder mehrere Gegenüber« ausgelegt (Rose & Ricken, 2018, S. 166).

Den vorangegangenen Ausführungen zufolge bilden Interaktions- und Kommunikationsprozesse die Basis jeder menschlichen Begegnung und somit auch des schulischen Unterrichts. Die im Rahmen dieser Begegnung erfolgende Positionierung aller beteiligten Subjekte (Balzer & Ricken, 2010, S. 73) werden dabei wesentlich durch die herrschenden Anerkennungsstrukturen sowie den Wettbewerb um Anerkennung im Klassenverband bestimmt (Prengel, 2013, S. 115). Anerkennungsprozesse sind beständi-

<sup>66</sup> Breidenstein verwendet dieses Begriffspaar in Bezug auf das Sichtbarmachen von Lernen, das als ebenfalls intrapersonaler Vorgang »der Wahrnehmung durch andere nicht zugänglich ist« (Breidenstein, 2010, S. 879).

ger Begleiter unterrichtlicher Interaktion, welche vor diesem Hintergrund als zentraler Austragungsort von Anerkennung zu verstehen ist. Auch das Bewältigungshandeln der Lehrkräfte, aufgefasst als soziales Interaktionsmuster (s. o.), wird vor dem Hintergrund dieser Erläuterungen zum Spiegel herrschender Anerkennungsverhältnisse. Der Lehrkraft kommt als pädagogischer Fachkraft und Autoritätsperson an dieser Stelle eine wichtige Steuerungsfunktion des Interaktions- und Kommunikationsgeschehen im Unterricht zu (vgl. Prengel, 2013, 82–83). Die formalrechtliche (Bayerische Staatskanzlei, 2000, Art 52 § 3) sowie die individuelle Gleichbehandlung (KMK, 2000) aller Schüler\*innen steht dabei im Vordergrund. Sie ist fester Bestandteil beruflicher Professionalität und im gesellschaftlichen Kollektivbewusstsein verankert. Dennoch sind Lehrer\*innen »auch nur Menschen, mit Launen, Sym- und Antipathien für ein Gegenüber und privaten Problemen. Von alledem sollte möglichst wenig in den Unterricht einfließen – gelingen kann das aber nicht jederzeit« (Kohlmaier, 2015, S. 1). Lehrkräften wird vor diesem Hintergrund bis zu einem gewissen Grad auch abverlangt, ihren eigentlichen Anerkennungsmustern zuwiderzuhandeln. Von Bedeutung sind mit Blick auf die Bewältigung unterrichtlicher Herausforderungen in diesem Zusammenhang insbesondere unbewusste Zuwiderhandlung, beispielsweise in Affektsituation mit einem hohen Grad an Überforderung oder Belastung, sowie die gezielte Anwendung vermeintlich alternativer Strategien. Eine mit Bezug zur Anerkennungstheorie erfolgende Analyse ermöglicht insgesamt die Offenlegung dieser versteckten Mechanismen. Weiter eröffnet ein anerkennungsanalytischer Zugang zu unterrichtlicher Bewältigung eine neue Perspektive auf die (In-)Effektivität bestimmter Maßnahmen sowie auf die Bereitstellung von Lehr-Lern-Umgebung als spezifische Bewältigungsstrategie: Da soziale Anerkennung den Bedingungen sozialer Interaktion unterliegt und die Entfaltung sozialer Interaktion wiederum maßgeblich durch den sie umgebenden organisatorischen Rahmen bestimmt wird (vgl. Vanderstraeten, 2004, S. 59), lassen sich auch auf Lerninhalt und Unterrichtsorganisation gerichtete Maßnahmen beruflicher Bewältigung anerkennungsgeleitet analysieren.<sup>67</sup> Die auf Schüler\*innen gerichtete inhaltliche und organisatorische Aufbereitung eines Lerngegenstandes kann dabei grundsätzlich »als angenommene Adressierung eines Jemand, der sich damit durch einen Anderen als ein spezifischer Jemand erlernt« (Reh & Rabenstein, 2013, S. 295) aufgefasst werden.

### **Musikunterricht und die Konstitution des Subjekts**

Der gesetzlich festgelegte Bildungs- und Erziehungsauftrag von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen (Bayerische Staatskanzlei, 2000, Art 1) beinhaltet die Vermittlung von »Wissen und Können« sowie die Ausformung von »Geist und Körper, Herz und Charakter« (ebd.). Dies bedeutet, dass die berufliche Aufgabe der Lehrkräfte grundsätzlich intentionalen Charakter besitzt, der auf die Schüler\*innenpersönlichkeit

<sup>67</sup> Näheres zum Zusammenhang zwischen unterrichtlicher Interaktion und Organisation beispielsweise bei Vanderstraeten (2004) oder Breidenstein (2010, S. 875ff.).

gerichtet ist. Pädagogische Schlüsselbegriffe wie Differenzierung, Individualisierung, schulische Inklusion oder Integration rücken dabei die Wertschätzung von Vielfalt sowie die Orientierung am Subjekt bei der Aufbereitung von Lernumgebung in den Vordergrund (Kahl, 2011, S. 9ff.). Unterricht in diesem Sinne zielt darauf, »dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster sozialer Herkunft, mit unterschiedlichen Lernausgangslagen, Sozialisations- und Entwicklungsverläufen, solche mit und ohne Beeinträchtigungen/Behinderungen und Migrationshintergrund, ohne Zugangsbeschränkung, Selektion, Ausgrenzung und Segregierung in Gemeinschaft miteinander lernen und ihre je spezifischen Entwicklungspotenziale entfalten können« (Feuser, 2017, S. 132). Adaptives Unterrichten als Möglichkeit, die Lernumgebung »so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen« (Beck, Baer, Guldimann, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt, 2008, S. 47), kann hier als zentrale Aufgabe und auch Verantwortung von Lehrkräften formuliert werden. Die möglichst konstruktive Unterstützung der einzelnen Individuen in ihrem Prozess der Subjektivierung steht dabei im Vordergrund. Adaptiver Unterricht als Anpassung von Lernangeboten an die individuellen Schüler\*innenpersönlichkeiten ist somit intentional. Aus der Allgegenwärtigkeit von Anerkennungs- und Subjektivierungsprozessen im Unterricht resultiert folglich eine besondere Verantwortung der Lehrkraft bezüglich der in ihrem Unterricht stattfindenden Subjektkonstitutionen. Diese Verantwortung schließt die Reflexion unterrichtlicher Bewältigungsstrategien mit ein, die als Adressierungsgeschehen in Herausforderungssituationen einen wesentlichen Faktor im Subjektivierungsprozess der beteiligten Personen darstellen. Wie die Auswertung der Interviews zeigt, fungieren die Schüler\*innen im Kontext unterrichtlicher Bewältigung als Hauptadressat\*innen der zugehörigen Maßnahmen (s. Kap. 4.3.1), sei es durch direkte Adressierung mittels (non-)verbaler Sprechakte oder auf indirektem Weg anhand einer entsprechenden Modifikation der Lernumgebung. Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen spielen in diesem Zusammenhang für einen Großteil der Lehrkräfte eine wichtige Rolle. Mit diesen Maßnahmen einher geht eine bestimmte Erwartungshaltung an das Verhalten der Schüler\*innen sowie an die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Da Lehrkräfte die einzelnen Individuen jedoch nicht allumfassend wahrnehmen können (s. Kap. 4.2.1.4) und Unterricht zugleich im Spannungsfeld der Bedürfnisse von Individuum und Kollektiv stattfindet, stellt sich die Frage, ob auf Adaptivität ausgerichtete Bewältigungsmaßnahmen tatsächlich ihren Zweck erfüllen. Da sich der anerkennungstheoretische Diskurs mit dem wechselseitigen Erkennen, Anerkennen und Verkennen von Identitäten sowie im pädagogischen Kontext mit der Analyse unterrichtlicher Adressierung als Grundlage von Subjektivierungsprozessen beschäftigt (s. Kap. 4.2.1), ergibt sich ausgehend von diesem Konzept eine aussichtsreiche Perspektive auf die Passgenauigkeit entsprechender Bewältigungsmaßnahmen.



### **Anerkennung im Kontext transkribierter Interviews**

Wie bereits ausführlicher dargestellt, richten die zentralen Vertreter\*innen eines analytisch gewendeten Anerkennungsbegriffes in ihren Studien den Fokus darauf, »als wer man – genauer: von wem, vor wem und wie – angesprochen und adressiert« wird (Ricken, 2013, S. 96). Anerkennung wird als Adressierungsphänomen beschrieben, das sich wesentlich durch die Anwesenheit der adressierten bzw. der »anerkannten« Person definiert. Ausgehend von Interviews lassen sich nun – einmal abgesehen vom Adressierungsgeschehen zwischen den am Interview beteiligten Personen – keine »realen Adressierungen« im oben genannten Sinn nachzeichnen (Niessen, 2020, S. 41). Dennoch lassen auch Daten in Form transkribierter Interviews die Identifikation und Beschreibung von Anerkennungsstrukturen bzw. -geschehen zu. Zum einen lässt sich Anerkennung, aufgefasst als »sublime Form des intersubjektiven Bezuges« (Kaiser, 2008, S. 30), die sich in einer bestimmten Vorstellung oder Einschätzung vom Gegenüber manifestiert (vgl. Kautny, 2018, S. 49), auch unabhängig beobachteter Adressierung anwesender Dritter nachvollziehen – beispielsweise anhand während des Interviews direkt oder indirekt vorgenommenen Festschreibungen und Fremdzuschreibungen der Schüler\*innen. Des Weiteren lassen sich die in den Interviews geschilderten Lernumgebungen und didaktisch-methodische Maßnahmen (z.B. Differenzierungsbestrebungen) als »angenommene Adressierung« anerkenntnistheoretisch fassen und entsprechend interpretieren (s. o.) (Reh & Rabenstein, 2013, S. 295). Ebenso verhält es sich mit dem an verschiedener Stelle zur Sprache kommenden Rollenverständnis als Musiklehrkraft, das hinsichtlich der damit einhergehenden Positionierungs- und Machtdynamiken näher bestimmt werden kann. Es wird folglich in der anerkenntnisbezogenen Interpretation der Bewältigungsstrategien von einer Gleichsetzung von Anerkennung und realer Adressierung Abstand genommen und eine Analyse der einer realen Adressierung vorausgehenden Anerkennungsmechanismen – beispielsweise in Form von Zuschreibungen – fokussiert. Hinsichtlich der konkreten Unterrichtssituation lassen sich aus dieser Analyse keine Wirklichkeiten rekonstruieren, Aussagen über mögliche oder wahrscheinliche Effekte bestimmter Bewältigungskategorien auf das Interaktionsgeschehen sind allerdings unter bestimmten Voraussetzungen möglich (vgl. Kap. 4.3.3 und 4.4).

#### **4.2.3 Anerkennung: Modell und Analyseraster**

Die Bedeutung von Anerkennung im als Adressierungsgeschehen definierten unterrichtlichen Bewältigungshandeln von Musiklehrkräften wurde im vorangegangenen Kapitel dargestellt. Hinsichtlich einer Verwendung von Anerkennung als neutrale analytische Kategorie stellt sich weiter die Frage nach einer entsprechenden Methodik. Ziel ist die Entwicklung eines »präzise definierten« systematischen Zugangs, der mittels festgelegter »Beobachtungsoperatoren« eine Erfassung und Ausdeutung von Anerkennungsprozessen im Kontext von Bewältigung ermöglicht (Kromrey, 1994, S. 121). Anerkennungsmechanismen sollen losgelöst von ethisch-normativen Wertungen identifi-

ziert und beschrieben werden können. Es geht dabei nicht darum zu beschreiben, *für was* im Kontext Schule Anerkennung vergeben wird, oder zu bewerten, inwiefern eine Lehrkraft anerkennend handelt oder nicht. Es geht vielmehr darum, ohne normative Brille zu erfassen, *als was* die Schüler\*innen im Kontext der beschriebenen Bewältigungsmaßnahmen anerkannt werden, welche Mechanismen, Zuschreibungen, Festschreibungen und Wahrnehmungen damit einhergehen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben (können). Im Folgenden wird in Weiterentwicklung bereits existierender Heuristiken und Analyseschritte das methodische Werkzeug zur vorliegenden Transkriptanalyse expliziert und anhand eines ausgewählten Interviewauszuges konkretisiert. Ziel ist die Bereitstellung eines für den gegebenen Forschungskontext geeigneten Hilfsmittels. Da im Rahmen dieser Arbeit lediglich ein Ausschnitt des unterrichtsbezogenen Anerkennungsgeschehens näher untersucht wird, war im Laufe des Forschungsprozesses zudem eine Verortung der Forschungsergebnisse in der komplexen Anerkennungssituation des Musikunterrichts notwendig. Zu diesem Zweck wurde literaturbasiert ein Anerkennungsmodell entwickelt, das die unterschiedlichen Dimensionen von Anerkennung im unterrichtlichen Geschehen aufgreift. Dieses Modell ist als Versuch einer Zusammenführung unterrichtsrelevanter Anerkennungsvariablen unter Berücksichtigung der musikbezogenen Fachspezifika zu verstehen.

#### 4.2.3.1 Anerkennung im Musikunterricht – Modell

Wie bereits angedeutet wird das Fehlen eines fachspezifischen Anerkennungsmodells als Desiderat sowohl der Zusammenführung bisheriger Erkenntnisse zu unterrichtlichen Anerkennungsgeschehen als auch hinsichtlich der Verortung zugehöriger Forschungsprojekte betrachtet. Um sowohl diesem Desiderat zu begegnen als auch eine systematisierte Bezugsgrundlage für die Verwendung des Anerkennungskonzeptes im Forschungskontext zu schaffen, wurde in Auseinandersetzung mit den bisher beschriebenen theoretischen Positionen (vgl. Kap. 4.2.1 und 4.2.2) der Versuch einer ersten Modellbildung unternommen. Ausgehend von einem Verständnis von Unterricht als komplexe soziale Situation besteht das entwickelte Modell aus vier Ebenen (Abb. 9). Den Mittelpunkt des Modells bilden die im Kontext einer anerkennungsbezogenen Betrachtung von Unterrichtsgeschehen relevanten Unterrichtskomponenten: als erste und zweite Komponente Lehrer\*innen und Schüler\*innen sowie deren vielfältige Beziehungsstruktur, als dritte Komponente der Unterrichtsgegenstand, personalisiert anhand der zugehörigen Musik- und Kulturschaffenden. Mitberücksichtigt sind weiter intrapersonale Variablen, die Einfluss auf das Anerkennungsgeschehen haben. Diese Komponenten sind im Modell eingebettet in die vorherrschende Lehr-Lern-Umgebung (2. Ebene), der als strukturellen Rahmung des unterrichtlichen Adressierungsgeschehens besondere Bedeutsamkeit zukommt. Die dritte Ebene enthält, untergliedert in überfachliche und fachspezifische Faktoren, eine Zusammenschau anerkennungsrelevanter Bedingungsvariablen, die mit Blick auf unterrichtliche Adressierungsgeschehen von Bedeutung sind und als Analysebereiche verwendet werden können. In vierter Ebene findet sich die dem Forschungsvorhaben zugrunde liegende Definition von Anerkennung:

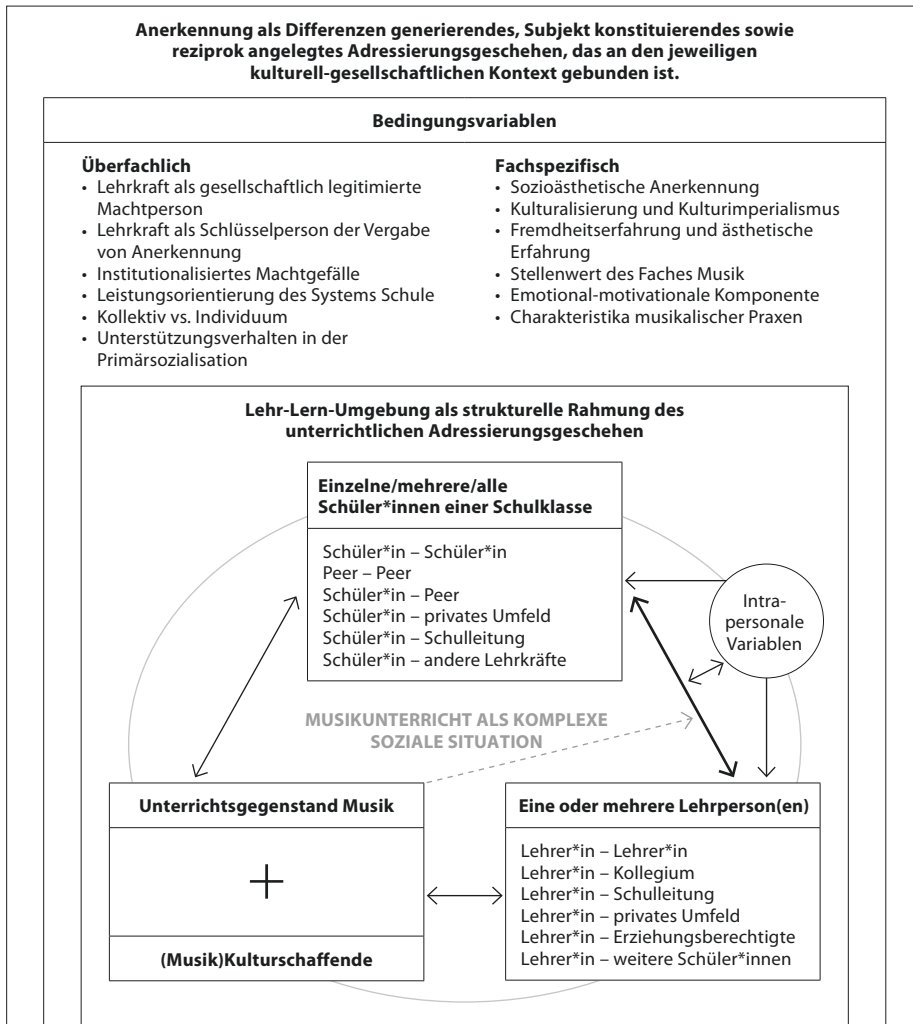


Abbildung 9: Anerkennungsmodell für den Musikunterricht

Detaillierter ausgeführt ist das Modell wie folgt zu verstehen: Da es sich im Rahmen der Forschungsarbeit insgesamt um eine analytische Auseinandersetzung mit Anerkennungsdynamiken handelt, wird Anerkennung als intersubjektives Ereignis definiert, das sich als Differenzen generierendes, Subjekt konstituierendes sowie reziprok angelegtes Adressierungsgeschehen vollzieht und in seiner Ausformung an den situativen kulturell-gesellschaftlichen Kontext gebunden ist. Nach diesem Verständnis kann jede unterrichtsbezogene Kommunikation anerkennungstheoretisch betrachtet werden und geht grundsätzlich mit einer Verfehlung der Identität des Anderen einher (vgl. Kap. 2.2.3). Musikunterricht wird als komplexe soziale Situation aufgefasst, in der Anerkennung im

Zuge eines dynamischen Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen stattfindet. Die Gestaltung der Lehr-Lern-Umgebung ist dabei in zweierlei Hinsicht von Bedeutung und fungiert im Modell als umfassende Rahmung des Anerkennungsgeschehens: Zum einen legt sie die Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung von Anerkennungspraktiken auf struktureller Ebene fest, da nicht nur die Lehrer\*in-Schüler\*in-, sondern auch die Schüler\*in-Schüler\*in-Interaktionen durch die Organisation des Unterrichts vorstrukturiert und beeinflusst werden (Breidenstein, 2010, S. 877). So geben einige Lehrkräfte im Interview an, dass sie beim Klassenmusizieren gerne mehr differenzieren würden, es dafür jedoch zu wenig Räume gäbe. Der Intention einer differenzsensiblen Musikpraxis wird hier durch beschränkte Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Lernumgebung entgegengewirkt. Zum anderen spiegeln sich in der Beschaffenheit der Lernumgebung bereits die Anerkennungsstrukturen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen wider. Grad und Ausmaß von Differenzierungsmaßnahmen, Auswahl von Inhalten, Sozialformen und Methoden, die Gestaltung des Klassenzimmers sowie Art und Weise des Classroom-Managements können beispielsweise anerkenntisanalytisch erfasst und interpretiert werden. Ebenso im Modell berücksichtigt werden die zentralen überfachlichen und fachspezifischen Bedingungsvariablen des unterrichtsbezogenen Anerkennungsgeschehens. Kern des Modells ist die Darstellung von Anerkennungsbezügen, die im Kontext von Musikunterricht von Bedeutung sind. Im Zentrum stehen dabei die drei Komponenten von Unterricht, die bei der unterrichtsbezogenen Vergabe von Anerkennung unmittelbar beteiligt sind: die Schüler\*innen, die Lehrperson(en) und der Unterrichtsgegenstand. Da die Anerkennungsmechanismen zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen einen Großteil des Anerkennungsgeschehens in der Unterrichtssituation bestimmen, erhält der Beziehungspfeil zwischen diesen beiden Komponenten eine besondere Gewichtung. Die Ausformung des Anerkennungsgeschehens ist dabei abhängig von zahlreichen intrapersonalen Faktoren, beispielsweise motivationalen und emotionalen Aspekten, zugrunde liegenden Personenkonzepten, personalen Kompetenzen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Werthaltungen, und wird durch weitere individuelle Vorbedingungen psychischer oder physischer Natur tagesaktuell beeinflusst (bspw. Stress oder Müdigkeit). Intrapersonale Faktoren und stattfindende Anerkennungsprozesse stehen dabei in wechselseitigem Verhältnis und beeinflussen sich gegenseitig. Der im Modell angedeutete Pfeil von Unterrichtsgegenstand zur Anerkennung zwischen Lehrkraft und Schüler\*in verbildlicht, dass die Fachinhalte aufgrund ihrer Spezifika und Anforderungen hier einen wesentlichen Bedingungsfaktor darstellen. An dieser Stelle wären beispielsweise das Klassen- und Ensemblemusizieren, alle fachspezifische Arbeitsweisen oder auch musikalische Vortragsformen zu benennen. Diese Praktiken weisen in der Regel charakteristische Interaktionsdesigns auf, gehen mit bestimmten Formen von Präsentation, Feedback und Kritik einher und hängen in ihrer Ausformung bedeutend von den individuellen Vorkenntnissen (auch aufseiten der Lehrkraft) ab. Aufgrund der mit musikalischen Praxen einhergehenden Körperlichkeit spielen hier zudem die zwischen Schüler\*innen herrschenden Anerkennungsstruk-

turen eine Rolle. Die Peer-Kultur als parallele Interaktionsordnung, »die eigene Anforderungen an die Wahrung des Image [stellt] [...] und [von] Fragen der Zugehörigkeit und der Abgrenzung, von Freundschaft, Beliebtheit und Ausgrenzung« bestimmt ist (Breidenstein, 2010, S. 881), fungiert dementsprechend als bedeutsame Einflussvariable. Im Feld der jeweiligen Unterrichtskomponenten sind weitere mögliche Anerkennungsbeziehungen aufgeführt, die direkt oder indirekt Einfluss auf das unterrichtliche Geschehen haben können. Da jedes Adressierungsgeschehen, also jede (non-)verbale Kommunikation, sowohl die Konstitution des Subjekts als auch die Ausformung der intrasubjektiven Wertvorstellungen beeinflusst, kann jedes auch noch so weit vom unterrichtlichen Kontext entfernte Anerkennungsgeschehen als relevant für die Interaktion im Unterricht betrachtet und untersucht werden. Die erstellten Listen möglicher Anerkennungsverhältnisse bzw. Anerkennungsgeschehen können daher beliebig ausdifferenziert werden (Schüler\*in – Hausmeister\*in; Schüler\*in – Praktikumsbetreuer\*in; Lehrer\*in – Schulamtsdirektor\*in; Lehrer\*in – Sekretariatsmitarbeiter\*in usw.). Dies gilt in gleicher Weise für die (Musik-)Kulturschaffenden, die ebenso als Adressierende bzw. Adressat\*innen gegenüber den Rezipient\*innen fungieren (vgl. Kaiser, 2008) und je nach eingesetztem Medium variieren. Beim Hören eines klassischen Musikstücks können beispielsweise Komponist\*in, Interpret\*in, aber auch Dirigent\*in oder Aufnahmeleiter\*in berücksichtigt werden. Bei Videoaufnahmen oder Filmen kommen Tänzer\*innen, Produzent\*in, Regisseur\*in, Choreograf\*in etc. hinzu. Themen, die sich mit der Transposition von Musik in andere Darstellungsformen beschäftigen, erweitern den Personenpool, der mit Blick auf unterrichtliches Anerkennungs- und Adressierungsgeschehen in Betracht gezogen werden könnte, entsprechend. Näheres zu den überfachlichen und fachspezifischen Bedingungsvariablen findet sich bereits in den vorangegangenen Kapiteln (Kap. 4.2.1 und 4.2.2). An dieser Stelle werden daher lediglich zwei bisher noch nicht näher beschriebene Aspekte anhand von Beispielen verdeutlicht, die sich aus dem Stellenwert des Faches Musik (fachspezifisch) im Zusammenhang mit der im System Schule gegebenen Leistungsorientierung (überfachlich) bzw. dem individuell gegebenen Unterstützungsverhalten in der Primärsozialisation (überfachlich) ergeben können:

Aus dem Stellenwert des Faches Musik und der »Leistungsorientierung des Systems Schule« (Niessen, 2013, S. 188) ergibt sich eine interessante Dynamik bezüglich der Wertschätzung fachspezifischer Leistungen, die sich in fast allen geführten Interviews wiederfindet: Die Lehrkräfte sehen im Fach Musik für viele Schüler\*innen die Möglichkeit, Erfolgserfahrungen im System Schule zu sammeln, die ihnen in den anderen Schulfächern – besonders den Kernfächern – versagt bleiben. Niessen (ebd.) beschreibt das dahinterstehende Anerkennungsparadoxon folgendermaßen:

So soll [...] [der Musikunterricht] die Leistungsorientierung des Systems Schule kompensieren, schreibt aber in vielen Fällen [...] möglicherweise nur die negativen Zuschreibungen der Kinder in anderen Bereichen fest: ›Du kannst zwar nicht schreiben, aber gut singen.‹, bzw. noch schärfer formuliert [...]: ›Du kannst gut singen, aber sonst nicht viel.‹

Eine gut gemeinte pädagogische Argumentation, die sowohl im Sinne der Schüler\*innen als auch im Sinne des Faches angewandt wird, kehrt sich unter diesem Blickwinkel in ihr Gegenteil. Niessen beschreibt diese Art der indirekten negativen Zuschreibung schulischer Leistungen als ›folgerichtig‹ im System Schule, dessen Mechanismen alle Beteiligten ausgesetzt sind (ebd., S. 186). Dies bestätigen die in den Interviews getroffenen Aussagen. Der Großteil der Interviewpersonen verwendet in wohlwollender Absicht oben beschriebenes Argument, wenn es um die Bedeutung des Faches Musik im Kontext Mittelschule geht:

Man muss sich ja unsere Schüler vorstellen, die sind, die kommen ja komplett deprimiert aus der Grundschule, [...] also hatten eigentlich nur Misserfolge, weil, sie haben's ja als einzige nicht geschafft auf die Realschule oder aufs Gymnasium zu gehen. Und jetzt kommen die an und sind grad in Mathe und Deutsch weiterhin schlecht eigentlich. Das funktioniert einfach nicht, dass die da gut sind. [...] Und wenn man jetzt Musik macht mit denen und sie praktische Musik machen lässt vor allem, dann kann man denen Erfolgserlebnisse ermöglichen, finde ich. Und das ist einfach ein ganz wichtiger Beitrag für die Persönlichkeit von den Schülern, für den Schulalltag, für das ganze Schulleben (IP 10\_7).

Der hier im Sinne der Schüler\*innen beschriebene Mehrwert von Musikunterricht zielt auf die von Niessen beschriebene Kompensationsfunktion von Musik. Hieraus wird deutlich, dass es gerade im Fach Musik durch eine bewusste Abgrenzung von der üblichen Leistungsorientierung bzw. -messung paradoxerweise zu einer Bestätigung derselben kommt.

Ein weiteres anerkennungsbezogenes Phänomen besteht hinsichtlich der Unterstützungsmaßnahmen in der Primärsozialisation in Verbindung mit dem Stellenwert des Faches Musik. Die Auswertung der Interviews hat ergeben, dass Musik an der Mittelschule als randständiges Fach wahrgenommen wird, in dem Lehrpläne, wenn überhaupt, oftmals nur bedingt eingehalten werden und zudem häufig fachfremd unterrichtet wird. Die Interviewpersonen geben weiter an, dass sich in keinem Fach eine private Beschäftigung mit dem Fachinhalt so deutlich auf die schulische Leistungsfähigkeit auswirken würden wie in Musik. Beide Faktoren hätten zur Folge, dass Schüler\*innen, die von zu Hause aus Zugang zu musikalischen Angeboten bekämen, in dreierlei Hinsicht einen Vorteil gegenüber ihren Mitschüler\*innen besäßen: Sie verfügten grundsätzlich über erkennbar mehr Fachwissen, sie würden in der Vor- und Nachbereitung zu Hause unterstützt und sie erbrächten bessere Leistungen. Niessen legte in ihrer JeKi-Studie in diesem Zusammenhang offen, dass Lehrkräfte ihr unterrichtliches Handeln unbewusst danach ausrichten, ob das Kind sich ihrer Einschätzung nach auch privat und längerfristig mit der Materie beschäftigen würde oder nicht (2013, S. 189). Aus Anerkennungsperspektive interessant ist die Frage, wie die Lehrer\*innen hierbei zu ihren Einschätzungen kommen. Sie tun dies, indem sie durch die Konstruktion von Intersektionalitäten Wahrscheinlichkeit und Ausmaß häuslicher Unterstützungsmaß-

nahmen bestimmen. Die geschaffenen Intersektionalitäten sind »insgesamt sehr vielfältig, variabel und differenziert« und lassen sich nicht systematisch darstellen (ebd.). Als wiederkehrende Kategorien finden sich in diesem Zusammenhang beispielsweise Begriffe wie ›Bildungsferne‹ oder ›Migrationshintergrund‹ (ebd.), die auch im Kontext der Interviews wiederholt zur Sprache kommen. Niessens Studienergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte bereits im Vorhinein ihr Handeln an den aus der selbst geschaffenen Intersektionalität abgeleiteten Bedingungen ausrichten und somit Schüler\*innen unbewusst anders wahrnehmen und unterrichten als im Falle einer unvoreingenommenen Begegnung.

### **Zur Verortung des Forschungsprojektes**

Nachfolgend wird die Verortung des vorliegenden Forschungsprojektes im unterrichtsbezogenen Anerkennungsgeschehen vorgenommen. Hierzu werden die eigenen Forschungsschwerpunkte im fachspezifischen Anerkennungsmodell farblich hervorgehoben und forschungsirrelevante Aspekte entfernt (Abb. 10). Untersucht wird ausgehend von Interviews mit Mittelschullehrkräften, welche unterrichtsbezogenen Strategien diese zur Bewältigung der im Fach Musik auftretenden Herausforderungen einsetzen. Da sich unterrichtliche Bewältigungsstrategien stets direkt oder indirekt auf die Schüler\*innen als Hauptadressat\*innen schulischen Unterrichts auswirken, fokussiert die Analyse eine Ausdeutung des in den Interviews skizzierten Anerkennungsgeschehens zwischen der Musiklehrkraft und einzelnen, mehreren bzw. allen Schüler\*innen einer Musikklasse. Besondere Berücksichtigung erfährt hierbei, als strukturelle Rahmung des unterrichtlichen Adressierungsgeschehens, die in den Interviews geschilderte Aufbereitung der Lehr-Lern-Umgebung. Hierunter werden alle Maßnahmen der strukturellen Organisation und der inhaltlichen Planung von Unterricht zusammengefasst und anerkennungsbezogenen interpretiert (vgl. hierzu auch Peterßen, 1996, S. 209). Ersteres meint die Anordnung der einzelnen Unterrichtsteile zueinander und deren Binnengliederung sowie weitere formale, nicht stoffliche Charakteristika, die eine Umsetzung der entworfenen Unterrichtsstruktur mit gewährleisten. Als Bestandteile der strukturellen Organisation werden daher sowohl die Verlaufsplanung, inklusive der gezielten Einbindung von Methoden, Medien, Arbeits- und Interaktionsformen, als auch das typische Classroom-Management betrachtet.<sup>68</sup> Letzteres bezieht sich auf die Auswahl des Lernstoffes und die Festlegung von Kompetenzerwartungen bzw. Lernzielen. Die überfachlichen und fachspezifischen Bedingungsvariablen finden im Analyseraster Beachtung, welches zur Interpretation der unterrichtsbezogenen Bewältigungsstrategien entwickelt und herangezogen wurde (s. Kap. 4.2.3.2).

<sup>68</sup> Classroom-Management fungiert als Überbegriff für alle Maßnahmen, die mit dem Ziel einer Maximierung des Lernerfolgs die Einführung und Aufrechterhaltung eines Ordnungs- und Regelsystems im Klassenverband betreffen (Caner & Tertemiz, 2014, S. 156).

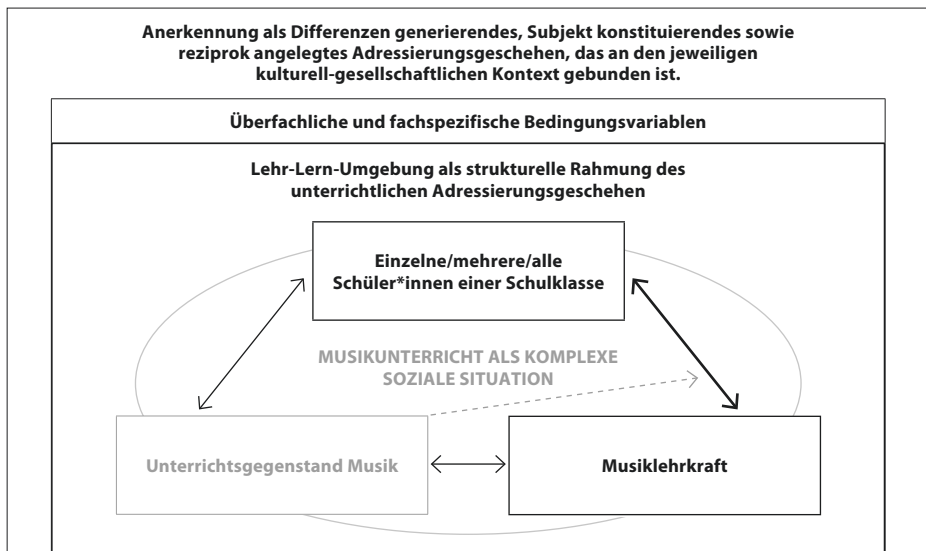


Abbildung 10: Verortung des vorliegenden Forschungsprojektes im Anerkennungsmodell

#### 4.2.3.2 Anerkennung als analytische Kategorie

Das Konzept der Anerkennung kommt im vorliegenden Forschungskontext überwiegend als analytisch gewendete Bezugskategorie während des axialen und selektiven Kodierens zum Einsatz (vgl. Kap. 4.1.2.2). Es stellte sich in diesem Zusammenhang vordergründig die Frage nach einer geeigneten Methodik, die einer systematischen Analyse der ausgewählten Textsegmente dienlich ist. Im Rahmen einiger musikpädagogischer Forschungsprojekte wurden bereits verschiedene Herangehensweisen entwickelt, um unterrichtliches Anerkennungsgeschehen aus analytischer Perspektive näher zu betrachten (vgl. insbes. Niessen, 2013; Honnens, 2017; Campos, 2019; Heberle, 2019). Hinsichtlich des methodischen Vorgehens sucht das hier vorliegende Forschungsvorhaben in drei Punkten nach einer Weiterentwicklung bisheriger Ansätze:

Der erste Punkt bezieht sich auf die Komplexität unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens und wurde bereits im vorhergehenden Kapitel bearbeitet: Verschiedene Autor\*innen beschäftigen sich im Rahmen ihres jeweiligen Erkenntnisinteresses und unter Setzung neuer Akzente an der Entschlüsselung von Anerkennungsgeschehen. Ein übergeordneter fachspezifischer Bezugsrahmen zur Einordnung der Einzelprojekte fehlt allerdings bisher. Dadurch gerät teilweise die Allgegenwärtigkeit unterrichtlicher Anerkennungsprozesse aus dem Blick. Honnens beispielsweise verweist auf die Notwendigkeit einer musikspezifischen Zuspitzung zugehöriger Betrachtungen bei gleichzeitiger Ausdehnung auf Anerkennungsprozesse zwischen den Schüler\*innen selbst (Honnens, 2017, S. 49) und legt mit seinem Entwurf einer sozioästhetischen Anerkennung ein wichtiges Konzept zur Erweiterung des bisherigen Pools an empirischen »Anerkennungsbrillen« (ebd., S. 48) vor. Niessen (2013) und Heberle (2019) befassen sich mit der



Entstehung von leistungsbezogenen Differenzlinien unter dem Aspekt ›paradoxienorientierter‹ Interaktions- bzw. Kommunikationsanalyse. Campos (2019) geht es grundsätzlich um die Bedeutsamkeit von Subjektivierungsprozessen als empirischen Zugang zu musikalischen Praxen. Insbesondere bei einem Übertrag der Forschungserkenntnisse auf musikpädagogische Lernsituationen wäre jedoch eine Einordnung der Einzelergebnisse in eine Gesamtidee unterrichtlicher Anerkennung hilfreich. Aus diesem Grund wurde als Vorstufe aller weiteren Überlegungen und methodischen Schritte das in Kapitel 4.2.3.1 bereits abgebildete fachspezifisches Anerkennungsmodell entwickelt.

Zweitens wird Anerkennung in den bereits genannten Arbeiten als Differenzen generierendes Adressierungsgeschehen verstanden, das aufgrund seines performativen Charakters zu einer Positionierung aller am Geschehen beteiligter Personen führt und daher einen wesentlichen Faktor im Subjektivierungsprozess der einzelnen Individuen darstellt. In einem streng analytischen Sinne gibt es daher keine richtige oder falsche Anerkennung, bzw. keine »Nicht-Anerkennung« (Vogt, 2009, S. 48). Anerkennungsprozesse sind beständiger Begleiter schulischer Interaktion und müssen daher, um in ihrer Paradoxität erfasst werden zu können, losgelöst von normativen Begriffszuschreibungen untersucht werden (Niessen, 2013, S. 186). Es fällt jedoch auf, dass in den Ausführungen zu den jeweiligen Forschungsprojekten dennoch teilweise auf das Vokabular des normativen Anerkennungsdiskurses zurückgegriffen wird. Niessen (2013) versucht dem zu begegnen, indem sie die Verwendung der gewählten Begrifflichkeiten durch einen entsprechenden Beisatz klarstellt. Ein exemplarisch gewählter Auszug lautet:

Die Lehrerin deutet eingangs einen Zusammenhang an zwischen ›Bildungsferne‹ und ›Migrationshintergrund‹, indem sie auf die Frage nach den ›bildungsfernen‹ Kindern sehr schnell auf die rhythmisch begabten Schüler zu sprechen kommt. Dann konstruiert sie eine Intersektionalität, die sie zur Legitimation mit realen Erlebnissen in Beziehung setzt: ›Kinder mit afrikanischem Migrationshintergrund können gut trommeln.‹ Eine weitere Intersektionalität vertritt sie nicht ganz so deutlich: ›(Manche) Kinder aus bildungsfernen Familien können sehr gut singen.‹ Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellt sich heraus, dass für die Lehrerin diese Beobachtungen deshalb von Bedeutung sind, weil sie sie nutzt, um diesen Schülern besondere Anerkennung zuteilwerden zu lassen. [...] Trotz ihrer pädagogischen Intention [...] realisiert die Lehrerin mit ihrer Zuschreibung unter Umständen eine Form der ›Missachtung‹ – auch hier in analytischer Absicht aufgedeckt und nicht moralisch gemeint (ebd., S. 187).

Honnens (2017) Ausführungen zur Sozioästhetischen Anerkennung zeichnen sich insgesamt durch einen bewusst neutral ausgerichteten Sprachgebrauch innerhalb der Beschreibung der Anerkennungsdynamiken aus. In der Darstellung der Gruppendiskussion verbleibt er in einer deskriptiven Distanz zum Geschehen, wodurch er eine normative Verwendung von Anerkennung nahezu vollständig umgeht. In der Darstellung seines eigenen Adressierungsverhaltens in der Rolle als Interviewperson greift

er jedoch auf zwei normativ behaftete Termini zurück: Wertschätzung und Dekonstruktion (ebd., S. 182). Beide Begriffe sind durchaus weniger polarisierend als die in der Anerkennungspädagogik mitunter verwendeten Äquivalente (z. B. Bestätigung vs. Missachtung), gehen jedoch trotzdem über die Ebene einer rein analytischen Beschreibung hinaus. Sie suggerieren beim Lesen eine retrospektive Wertung des eigenen Handelns. Die Beispiele von Niessen und Honnens verdeutlichen exemplarisch, dass trotz eines reflektierten Umgangs mit Sprache eine durchgängig analytische Darstellung von Anerkennungsmechanismen eine besondere Herausforderung darstellt. Auch aufgrund der normativen Aufgeladenheit des Untersuchungsgegenstandes kann es dadurch teilweise zu einer mangelnden Trennschärfe zwischen Darstellung und Interpretation der Daten kommen. Um selbst diese Problematik in der Verschriftlichung der Studienergebnisse zu umgehen, wird auf die in Kapitel 4.2.1.4 umrissene Auffassung von Anerkennung als beständige Verfehlung des Subjekts zurückgegriffen. Jede Anerkennungshandlung verkennt Identität. Daher gibt es keine Wertschätzung vs. Diskriminierung oder Anerkennung vs. Verachtung, sondern lediglich eine Verfehlung des jeweiligen Subjekts unterschiedlichen Ausmaßes. Die Untersuchung des Datenmaterials ist daher von den Fragen geleitet, als wer die Schüler\*innen im Zuge des geschilderten Bewältigungsverhaltens wie anerkannt werden und welche Festschreibung daraus resultieren. Dieser Ansatz ermöglicht eine Loslösung vom normativ ›vorbelasteten‹ Vokabular des Anerkennungsdiskurses auch in der Interpretation der Studienergebnisse. Um ausgehend von den Interpretationsergebnissen eine bereichsspezifische Theorie zu formulieren, wird zu einem späteren Zeitpunkt trotzdem eine vorsichtige normative Umdeutung der Untersuchungsergebnisse erfolgen. Hintergrund dieser Vorgehensweise ist die Überlegung, dass das Interaktionsgeschehen im gesellschaftlich legitimierten System Schule von Grund auf an die darin geltenden Normen und Werte gebunden ist. Schule als soziale Institution eröffnet zwar einen bestimmten Spielraum für Anerkennungsprozesse (Balzer, 2014, S. 590), diese sind jedoch aufgrund der sozialen Ordnung von Schule in deren normatives System eingebunden. Ein wesentliches Qualitätsmerkmal institutionalisierter Pädagogik besteht schließlich darin, eine an diesen Normen und Werten orientierte »kulturell-biografische Achtung« der Schüler\*innen als Grundlage gelingender Bildungsprozesse ernst zu nehmen (Stojanov, 2006, S. 223, Zitat, S. 202). Positiv-wertschätzende Anerkennung als moralisches Prinzip pädagogischen Handelns ermöglicht daher eine Begegnung mit den Schüler\*innen, in der sie sich selbst zu den geltenden Normen und Werten in Bezug setzen, sich selbst »als wertvoll für die gesamte Gesellschaft artikulieren« und sich letztlich selbst verwirklichen können (ebd., S. 168). Anerkennung ist somit im Kontext Schule letztlich immer »auch als eine ethische Problematik zu verstehen« (Balzer, 2014, S. 23).

Drittens fällt bei einer Durchsicht empirischer Arbeiten zu Anerkennungsprozessen auf, dass es bezüglich der anerkennungsgeleiteten Interpretation des Datenmaterials keine einheitliche Vorgehensweise gibt und diese zudem teilweise im Vorfeld nicht ausreichend artikuliert wird. Für die Auswertung der Interviewtranskripte im Kontext

der vorliegenden Forschungsarbeit werden daher in Anlehnung an Balzer (2014) vier konkrete Analysebereiche beschrieben und anhand eines Analyserasters systematisiert, um einen möglichst eindeutigen Nachvollzug der Erkenntnisgewinnung zu ermöglichen. Balzer schlägt zur »Erforschung von Anerkennung als Dimension pädagogischer Praxis« (Balzer, 2014, S. 598) einen relativ umfassenden, praxeologisch fundierten Zugang vor, der die beobachtbaren ›doings‹ und ›sayings‹ pädagogischer Praktiken als adressierende Akte der Bezeichnung und der (Selbst- wie Fremd-)Positionierung interpretiert sowie »Praktiken als ein Prozessieren von Adressierungen und Re-Adressierungen« in den Blick nimmt (Balzer, 2014, S. 602). Sie schlägt vier Analyseschritte vor, die »rekursiv aufeinander bezogen« und nicht »als ein linearer Prozess« zu verstehen sind (ebd., S. 605):

1. Analyse von Sprechakten mittels formalsprachlicher Analyse
2. Analyse nonverbaler Handlungen im Sinne eines ›sprechenden‹ Körpers
3. Sequenzielle Rekonstruktion von Adressierungen und Re-Adressierungen
4. Analyse der Bezugsnormen (ebd., S. 602ff.).

In Bezug auf diese Schritte führt Balzer konkrete Anknüpfungspunkte für den analytischen Zugang an. Es geht ihr hierbei allerdings grundsätzlich um die anerkennungsbezogene Interpretation beobachtbarer pädagogischer Situationen, beispielsweise video-graphierten Unterrichts. Da es sich bei dem Datenmaterial der vorliegenden Studie um Transkripte von Interviews mit Musiklehrkräften handelt, sind insbesondere die Ausführungen zu Schritt eins und vier von Bedeutung, die im Analyseraster um zwei weitere projektrelevante Bereiche ergänzt werden. Der *erste Analysebereich* des entwickelten Analyserasters betrifft analog zu Balzer die formalsprachliche Analyse der transkribierten Sprechakte. Anhand der Sprechakte wird untersucht, wie »mittels spezifischer sprachlicher Formen [...] explizit und wie in sprachlichen Handlungen implizit adressiert [...] wird« (ebd., S. 602–603). Näher betrachtet werden kann hierzu die Verwendung »nominale[r] und pro-nominale[r] Anredeformen, generische[r] Platzhalter und situationspezifische[r] Formeln [...], wobei sprachliche Besonderheiten aller Art – wie z. B. Modalverben und -adverbien, der Gebrauch der Grammatik, von Metaphern und Redewendungen – festzuhalten wären« (ebd., S. 603). Anredeformen und Platzhalter besitzen Aussagekraft dahingehend, inwieweit eine Person tatsächlich als Subjekt, als individuelle Person angesprochen wird oder nicht. Die Namensnennung stellt dabei die eindeutigste und gleichzeitig wertschätzendste Bezeichnung einer Person dar. Insbesondere die Verwendung pronominaler Anredeformen ist dabei nicht isoliert, sondern im situativen Kontext hinsichtlich enthaltener Macht- oder Solidaritätsfaktoren zu untersuchen. Oftmals ergibt sich erst aus dem Zusammenhang, ob diese Form der Anrede verwendet wird, um Machtgefälle oder Zugehörigkeit auszudrücken (Hartung, 2001, S. 1353). Die nähere Betrachtung weiterer sprachlicher Besonderheiten ermöglicht Einblicke in implizit-indirekte Anerkennungsmechanismen, indem sie den

perlokutionären Gehalt von Adressierungsgeschehen analysiert. Mittels Sprachanalyse können Aussagen darüber getroffen werden, welche Adressierungen, Positionierungen oder anerennungsrelevante Zuschreibungen in einer Äußerung enthalten sind, ohne dass diese expliziert werden:

In der impliziten verbalen Anerkennung ist ›Anerkennung‹ daher ›etwas‹, das nicht qua Gesagtem ›getan‹ wird beziehungsweise sich vollzieht, sondern ›etwas‹, das der Sprechakt über das ›unmittelbar‹ Gesagte hinausgehend ›aussagt‹; insofern wäre die indirekte verbale Anerkennung als Perlokution einer verbalen Äußerung zu verstehen (Balzer, 2014, S. 584).

Indem beispielsweise die Bedeutung von Modalverben hinsichtlich ihres objektiven und subjektiven Gehaltes im Zusammenhang des Textes interpretiert wird, erlangt man Einblick in die Beziehung des Sprechers zum Gesprochen bzw. des verwendeten Subjekts zu dessen Prädikat (Baumann, 2017, S. 38ff.). Modalpartikel betreffen per se die Einstellung des Sprechers zum Sprechinhalt und geben hier Einblick in dessen Urteils-welt. Im Sinne einer »Grammatik des Sprachgebrauchs« (Weigand, 1992) führt diese systematische Sprachbeschreibung einzelner Äußerungsteile unter Berücksichtigung des Sprechkontextes zum impliziten Zweck, zur Funktion einer gemachten Aussage vor dem Hintergrund einer konkreten sozialen Situation. Die Bedeutung einer Äußerung geht daher über die Bedeutung der Summe der sprachanalytisch zu fassenden Äußerungsteile hinaus (ebd., S. 185ff.) und ermöglicht auf diesem Weg auch Einblicke in Sprecherposition, Sprecherintention oder zugrunde liegende Deutungsmuster. An dieser Stelle wird der formalsprachliche Zugang, insbesondere aufgrund fachspezifischer Besonderheiten, um einen *zweiten, inhaltsbezogenen Analysebereich* ergänzt. Die Bedeutung von Musik im Subjektivierungsprozess der Schüler\*innen, die Körperlichkeit musikalischer Praktiken oder auch die musik- bzw. fachbezogene Persönlichkeit der Lehrkraft stellen hier bedeutsame Variablen des Anerkennungsgeschehens dar. Sie bewirken im Musikunterricht zwangsläufig eine Begegnung und Auseinandersetzung mit Musikkultur und musikalischer Identität auf unterschiedlichen Ebenen (fachlich, intrapersonal, interpersonal; Näheres hierzu bereits in Kap. 4.2.1.5). Eine sprachensible Sichtung des Materials hinsichtlich kulturimperialistischer oder kulturalisierender Elemente, wie die Verwendung musikbezogener Stereotype oder das Ausblenden musik-kultureller Ansprüche und Interessen aufseiten der Schüler\*innen (vgl. Vogt, 2009)<sup>69</sup>, ermöglicht in diesem Zusammenhang eine nähere Bestimmung fachspezifischer Anerkennungsmechanismen. Dies betrifft ebenso eine Analyse mit Fokus auf Begrifflich-

<sup>69</sup> Vogt (2009, S. 47) weist auf die besondere Gefahr kulturimperialistischen Handelns hin: »In allen Fällen erscheint der Kulturimperialismus gar nicht als offensichtliche Ungerechtigkeit, da die Perspektive der je eigenen Gruppe (a) überhaupt nicht thematisiert wird, (b) durch eine besondere Form der Außenperspektive überdeckt oder (c) sogar als etwas ›Besonderes‹ herausgestellt wird.« Alle drei Aspekte sind gerade im schulischen Musikunterricht, dessen Inhalt nach wie vor überwiegend von Lehrplänen und Lehrpersonen bestimmt wird, ausgesprochen bedeutsam.

keiten der Konstruktion von Differenzlinien bzw. Intersektionalität (vgl. Niessen, 2013) sowie der Projektion, der Übertragung<sup>70</sup> und der Homogenisierung<sup>71</sup>. Der *dritte Analysebereich* bezieht sich in Anlehnung an Balzers vierten Analyseschritt auf die Offenlegung von Normen, die den Bezugsrahmen für die Handlungen der Lehrkräfte bieten, bzw. derjenigen Normen, die anhand der Anerkennungsgeschehen etabliert und/oder bestätigt werden (Balzer, 2014, S. 604). Dies beinhaltet eine Durchsicht des Materials hinsichtlich des Positionierungsverhaltens der Lehrkräfte als institutionalisierte Machtperson mittels Wortwahl oder mittels gerichteter Auswahl von Bewältigungsstrategien. Auch eine genauere Betrachtung von »Sprecherpositionen sowie der konkurrierenden Geltungs- und Machtansprüche« (ebd.), die aus wechselseitiger Abhängigkeit von Adressierungshandlung und geltender Norm resultieren, dient hier dem Erkenntnisinteresse. Nicht berücksichtigt sind in Balzers Analyseschritten Faktoren der Unterrichtsorganisation und der Aufbereitung von Unterrichtsinhalten, die als strukturelle Rahmung von unterrichtsbezogener Interaktion allerdings einen wesentlichen Bedingungsfaktor von Anerkennungsprozessen darstellen (vgl. Schäffter, 2009, S. 171). Hier verhilft eine differenzsensible Betrachtung der in den Interviews beschriebenen Lernumgebungen zu weiteren Einblicken, dargestellt im *vierten Analysebereich*. Es geht um die Untersuchung von Ausmaß sowie Modalität der Berücksichtigung verschiedener Kategorien von Heterogenität in der Bereitstellung von Lernumgebung. Aber auch Fragen der Unterrichtsorganisation und inhaltliche Entscheidungen können auf Anerkennungsmechanismen hin untersucht werden. Hornberger (2015) problematisiert beispielsweise die Einbindung von Populärmusik in den Unterricht, die »meist in eine historische Popmusikvermittlung [münde], die dann als aktuell oder schülerorientiert ausgegeben werde« (Honnens, 2017, S. 18). Da zudem oftmals die Lehrkräfte aus dem aktuellen Angebot der Musikszene auswählen und dieses ferner als Anknüpfungspunkt für klassische Lehrplanthemen einsetzen, würde zudem »signalisiert, dass die Musik der Jugendlichen weniger wert sei als europäische Kunstmusik« (ebd.). Populärmusik auf diese Weise in den Musikunterricht zu integrieren, um den Schüler\*innen damit etwas Gutes zu tun, hat Hornberger zufolge daher oftmals den gegenteiligen Effekt. Dieses Beispiel zeigt, dass hinsichtlich didaktischer Entscheidungen die zugrunde liegenden Intentionen der Lehrkräfte zu hinterfragen wären: Warum und wie wird ein Inhalt thematisiert bzw. warum und wie nicht? Warum wird Unterricht auf diese Weise organisiert? Warum werden andere Möglichkeiten nicht in Betracht gezogen? Als anerkenntnisrelevante, fachspezifische Bezugstheorien dienen hierbei die Konzepte der Sozioästhetischen Erfahrung sowie der ästhetischen Erfahrung (vgl. hierzu Kap. 4.2.1.5). Die vorangegangenen Ausführungen zusammenfassend, ergibt sich folgendes Raster als Grundlage der Interviewanalyse (Tab. 6):

70 Projektion und Übertragung werden im Forschungskontext nicht im streng psychoanalytischen Sinn verwendet (vgl. den Begriff der Projektion bei Sigmund Freud oder Carl Gustav Jung), sondern umfassen alle Mechanismen, die eine Verlagerung der eigenen Wünsche und Vorstellungen auf die Schüler\*innen beinhalten.

71 Homogenisierung meint das Schaffen von Gleichheit durch die Abkehr vom Einzelfall (vgl. Kampshoff, 2009).

Analysebereich	Konkretisierung
<b>Sprechakte: Formalsprachliche Analyse</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verwendung von               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Nominalen und pronominalen Anredeformen</li> <li>b. Generischen Platzhaltern</li> <li>c. Situationsspezifischen Formeln</li> </ol> </li> <li>2. Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten wie den Gebrauch               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Von Modalverben und -adverbien</li> <li>b. Der Grammatik</li> <li>c. Von Metaphern</li> <li>d. Von Redewendungen</li> <li>e. ...</li> </ol> </li> </ol>
<b>Sprechakte: Inhaltsbezogene Analyse</b>	Sichtung bezüglich <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Kulturimperialistischer oder kulturalisierender Elemente (bspw. Verwendung von Stereotypen, Ausblenden (musik)kultureller Ansprüche und Interessen auf Seiten der Schüler*innen)</li> <li>b. Begrifflichkeiten der Konstruktion von Differenzlinien bzw. Strukturkategorien (Ansprache als jemand) oder von Intersektionalität (Verschränkung verschiedener Strukturkategorien)</li> <li>c. Projektionen, Übertragungen</li> <li>d. Homogenisierung</li> </ol>
<b>Bezugsnormen: Machtbezogene Analyse</b>	Beschreibung des Positionierungsverhaltens der Lehrkräfte als institutionalisierte Machtperson unter Beachtung von <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Wortwahl</li> <li>b. Redeanteil (bspw. präferierte Sozialform)</li> <li>c. Konkurrierenden Geltungs- und Machtansprüchen (bspw. im Umgang mit Konfliktsituationen, in der Bewertung von Disziplinschwierigkeiten, in der Beurteilung offener Lernformen)</li> <li>d. Zugrundeliegenden Normen und Werten</li> </ol>
<b>Lernumgebung: Differenzsensible Analyse</b>	Bestimmung von <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Ausmaß sowie Modalität der Berücksichtigung verschiedener Kategorien von Heterogenität in der Bereitstellung von Lernumgebung</li> <li>b. Hintergrund und Intention didaktischer Entscheidungen beispielsweise zu Inhaltsauswahl und Unterrichtsorganisation (Warum und wie wird ein Inhalt thematisiert bzw. warum und wie nicht? Warum wird Unterricht auf diese Weise organisiert? Warum werden andere Möglichkeiten nicht in Betracht gezogen? Mögliche Referenzkonzepte: Sozioästhetische Anerkennung; Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung)</li> </ol>

Tabelle 6: Anerkennungsbezogenes Analyseraster

Dieses Raster fungierte in der anerknennungsbezogenen Analyse der evaluierten Bewältigungsstrategien als flexibler Orientierungsrahmen, nicht als linear zu erfüllende Interpretationsanleitung. Ebenso verhält es sich mit der Bearbeitung der innerhalb der einzelnen Analysebereiche konkretisierten Unterpunkte. Diese sind als Impulsgeber zu verstehen, die je nach Textauszug ausgewählt wurden oder mit unterschiedlicher Gewichtung zur Anwendung kamen.

#### 4.2.3.3 Anwendungsbeispiel

Zur Veranschaulichung der vorangegangenen Überlegungen hinsichtlich einer Verwendung von Anerkennung als empirische Analysekategorie wird auf folgenden Interviewauszug zurückgegriffen (IP 9):

**34 F:** Hast du außer Singen oder Klassenmusizieren noch eine andere Art von Musikpraxis gemacht oder war das dein persönlicher Schwerpunkt?

35 A: Ne, eigentlich nicht. Also, ja, das war mein persönlicher Schwerpunkt, weil ich immer find, dass die halt irgendwas machen sollen und immer singen. Das ist für mich halt --- das ist ja aber vielleicht auch ein bisschen unfair, weil, das fand ich halt als Schüler auch am schönsten, wenn ich irgendein Instrument nehmen durfte und wenn ich singen durfte. Aber ich glaub, das ist für die Kinder schon auch so.

Im Auswertungsschritt zu den unterrichtlichen Bewältigungsstrategien wurde dieser Auszug den Kategorien Reduktion von Musikpraxis, Motivation durch Praxis und Reduktion der Didaktik (Homogenisierung) zugeordnet. Die nachfolgende Analyse, bestehend aus einem tabellarischen Überblick zum Analysebeispiel (Tab. 7) sowie dessen Verschriftlichung, dient der Offenlegung und Entschlüsselung von Anerkennungsstrukturen, die in dieser Textstelle unter Berücksichtigung des Gesamtinterviews enthalten sind. Da die Anwendung einer Methode bereits einen Akt der Interpretation von Datenmaterial bedeutet, erhebt die hier vorgenommene exemplarische ›Durcharbeitung‹ weder einen Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Objektivität, sie gewährleistet jedoch einen nachvollziehbaren Einblick in das Analyseverfahren (vgl. Berg & Milmeister, 2011, S. 304). An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass es um einen rein analytischen Zugriff auf den ausgewählten Interviewausschnitt geht, der zu keinem Zeitpunkt der Analyse eine Wertung der Aussage anstrebt.

Analysebereich	Anwendung
<b>Sprechakte: Formalsprachliche Analyse</b>	»Ne eigentlich nicht. Also, ja, das war mein persönlicher Schwerpunkt, weil ich immer (verstärkendes Adverb) <b>find</b> (relativierend), dass <b>die</b> (generischer Platzhalter) <b>halt</b> (verstärkender Modalpartikel) <b>irgendwas</b> (Indefinitpronomen) machen <b>sollen</b> (Modalverb) und <b>immer</b> (verstärkendes Adverb) singen. Das ist für mich <b>halt</b> (verstärkender Modalpartikel) – das ist <b>ja aber</b> (einschränkende Modalpartikelkombination) <b>vielleicht</b> (einschränkender Modalpartikel) <b>auch</b> (Modaladverb) <b>ein bisschen</b> (Modaladverb) <b>unfair, weil</b> (Begründung), das fand ich <b>halt</b> (verstärkender Modalpartikel) als Schüler <b>auch</b> (Fokuspartikel, Bezug zur vorherigen Aussage) <b>am schönsten</b> (Modaladverb), wenn ich <b>irgendein</b> (Indefinitpronomen) Instrument nehmen <b>durfte</b> (Modalverb) und wenn ich singen <b>durfte</b> (Modalverb). <b>Aber</b> (entgegensetzende Konjunktion) ich <b>glaub</b> (relativierend), das ist für <b>die Kinder</b> (generischer Platzhalter) <b>schon</b> (verstärkender Partikel) <b>auch</b> (Modaladverb) so.«
<b>Sprechakte: Inhaltsbezogene Analyse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausblenden der Interessen auf Seiten der Schüler*innen</li> <li>• Übertragung eigener Erfahrungswerte auf die Lebenswelt der Schüler*innen (Projektion)</li> <li>• Homogenisierung der Schüler*innen: »die« bzw. »die Kinder«</li> </ul>
<b>Bezugsnormen: Machtbezogene Analyse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewählte Bewältigungsstrategie: Reduktion der Musikpraxis auf das Klassenmusizieren</li> <li>• Lehrkraft beschränkt in ihrer Funktion als Machtperson die Lehrplanvorgaben</li> <li>• Aus Sicht der Lehrkraft reicht eine Begründung, die aus ihrer persönlichen Erfahrungswelt resultiert</li> <li>• prophylaktische Maßnahme zur Erhaltung der eigenen Machtposition</li> <li>• Meinung/ Einschätzung der Lehrkraft (ich finde, ich glaube) reicht als Argumentationsgrundlage</li> <li>• Auffallende Wortwahl: »die Kinder« statt »die Schüler*innen« bzw. »die« statt »meine«</li> </ul>
<b>Lernumgebung: Differenzsensible Analyse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgrund der Subsumtion aller Schüler*innen unter den Begriff »die Kinder« wird an dieser Stelle Heterogenität nicht berücksichtigt</li> <li>• Hintergrund der didaktischen Entscheidung: Erfahrungswert der Lehrkraft sowie die darauf zurückgeführte Vermutung über Bedürfnisse der Schüler*innen</li> </ul>

Tabelle 7: Tabellarischer Überblick zur Beispielanalyse

Im ersten Teil der Aussage drückt die IP die aus ihrer Sicht bestehende Notwendigkeit eines klassenmusikalischen Schwerpunktes (vgl. vorausgegangene Fragestellung) aus, wobei die Verwendung des Indefinitpronomens ›irgendwas‹ in Kombination mit ›immer‹ eher Quantität vor Qualität suggeriert. Sie begründet diese Notwendigkeit im Anschluss mit ihren eigenen positiven Erfahrungswerten aus Schulzeiten. Hier unterbricht sie sich zunächst selbst und gibt zu bedenken, dass eine Projektion ihrer eigenen Erfahrung auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen eventuell diesen nicht gerecht werden könnte (›unfair‹). Nach einem kurzen Exkurs dazu, was ihr selbst im Musikunterricht am besten gefallen hat, führt sie ihr ausgesetztes Argument zu Ende. Die über den Text verteilten Adverbien, Verben und Partikel deuten insgesamt ein Hin- und Hergerissensein zwischen der Überzeugung der Richtigkeit der vollzogenen Argumentation und dem Wissen, dass die Grundlage der Argumentation keine Allgemeingültigkeit besitzt, an. Dies zeigt sich insbesondere in der häufig kombinierten Verwendung verstärkender sowie relativierender Begriffe. Wird das Zitat im Gesamtgespräch kontextualisiert und mit Blick auf berufliche Bewältigungsstrategien analysiert, ergeben sich aus anerkennungstheoretischer Perspektive zwei interessante Aspekte: Eine Beschränkung auf das Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis kann *erstens* als prophyktische Maßnahme zur Aufrechterhaltung der eigenen Machtposition gedeutet werden. Hinsichtlich Disziplin und Kontrolle betrachtet die Lehrkraft generell insbesondere musikpraktische Anteile kritisch, dies wird in mehreren Passagen des Interviews deutlich. Um Kontrollverlusten vorzubeugen und trotzdem die im Rahmen von Musikpraxis entstehenden Herausforderungen bewältigen zu können, bewegt sich die IP daher fast ausschließlich in einem Bereich, in dem sie laut eigenen Angaben über die meisten Erfahrungswerte verfügt: Singen und Klassenmusizieren. *Zweitens* bestätigt sich ebenfalls im Verlauf des Interviews, dass die Lehrkraft den von ihr identifizierten Vorlieben der Schüler\*innen auch entgegenkommt, um Disziplinproblemen entgegenzuwirken. Hierfür greift sie in ihrer Argumentation auf die eigenen Vorlieben als Schüler\*in zurück und adressiert die Schüler\*innen in der Unterrichtspraxis den eigenen Angaben nach überwiegend als homogene Gruppe. Hinsichtlich der Konstruktion von Differenzlinien fällt hierbei auf, dass die Lehrkraft in der ausgewählten Textstelle zwischen sich selbst und »den Kindern«, auch bezeichnet als »die«, eine wesentliche Differenzlinie schafft. Indem sie ihre eigenen Vorlieben auf die Schüler\*innen überträgt, löst sie diese Differenzlinie allerdings wieder auf. Sie differenziert ihre persönlich gemachten, positiven Erfahrungen im Kontext des Klassenmusizierens nicht von der Erfahrungswelt der Schüler\*innen, obwohl sie sich grundsätzlich in ihrer Wortwahl von diesen abgrenzt. Zugleich homogenisiert die Lehrkraft ihre Schüler\*innen in der Verwendung generischer Platzhalter als gegenpolige Gruppe zu sich selbst und schafft somit bezüglich der musikpraktischen Präferenzen der Schüler\*innen keine weiteren Strukturkategorien. Diese einheitliche Festschreibung der Schüler\*innen auf eine grundsätzliche Motivation für die Klassenmusizierpraxis findet sich in mehreren Passagen des Interviews wieder. Es zeichnet sich in den zugehörigen Textstellen weiter



ab, dass die emotional-motivational begründete Fokussierung auf die Klassenmusizierpraxis insgesamt dazu führt, dass der Einsatz weiterer musikalischer Praxen, wie beispielsweise offene Kompositionsprozesse oder der Umgang mit Digitalen Medien, als mögliche Unterrichtsalternativen nicht weiter in Betracht gezogen wird. Die auf Positiverfahrungen beruhende Aufwertung der Klassenmusizierpraxis führt demzufolge zu einer Reduktion des musikpraktischen Angebotes und somit unbewusst und trotz gegenteiliger Intention zu einer Einschränkung musikbezogener Erfahrungs- und Entfaltungsspielräume. In diesem Zusammenhang werden zwei im Kontext von Schule und Unterricht zwangsläufig entstehende Dynamiken des Anerkennungsgeschehens sichtbar: Die Lehrkraft scheint die eigene Begründung für ihren musikpraktischen Schwerpunkt ›Singen und Klassenmusizieren‹ anzuzweifeln, da sie nicht an eine individuelle Evaluation der Bedürfnislage geknüpft ist. Dennoch bestärkt sie ihr Vorgehen letztlich doch und begründet dies auch im weiteren Verlauf des Gespräches aus ihrer pädagogischen Expertise heraus mit bisherigen Erfahrungswerten im Kontext schulischer Musikpraxis. Dieses Abwägen zwischen generalisierter Erfahrung und individueller Bedürfnisanalyse als Ausgangspunkt der täglichen Unterrichtsplanung ist im System Schule zwangsläufig notwendig, um angesichts der Verantwortung für eine bestimmte Anzahl von Klassen, Schüler\*innen und Fächern als Lehrkraft handlungsfähig zu bleiben, – auch wenn es anerkennungstheoretisch gedacht in zwei gegensätzliche Richtungen weist: Generalisierung vs. Orientierung am Individuum. Der zweite Aspekt betrifft das Positionierungsverhalten der Lehrkraft. Die in der exemplarisch ausgewählten Textstelle anklingende eigenmächtige Reduktion fachspezifischer Arbeitsweisen und Lehrplaninhalte basiert auf dem Rollenverständnis der IP und zielt unter anderem auf eine Sicherung deren Machtposition während des Musikunterrichts (s. o.). Im Verlauf des Interviews wird immer wieder deutlich, dass sich die IP insbesondere im Musikunterricht mit Disziplinschwierigkeiten konfrontiert sieht und deswegen die Auswahl, den Einsatz und die Ausgestaltung der gemeinsamen Musikpraxis bewusst als Machtinstrumente einsetzt. Die IP selbst spricht in diesem Zusammenhang von »Überlebensstrategien« (IP 9), um insbesondere als Fachlehrkraft Musikunterricht und dessen Herausforderungen im Kontext von Mittelschule bewältigen zu können. Angesichts mangelnder Alternativen (z.B. die Bildung kleiner Musikklassen) stützt sich die Lehrkraft auf die ihr zur Verfügung stehenden ›Machtmittel‹, beispielsweise die generelle Reduktion der Lehrplanvorgaben. Logisch im System Schule und aus Perspektive der Lehrkraft unabdingbar zur Sicherung von Unterricht, greift die IP hier zur Aufrechterhaltung des Ordnungsrahmens gezielt auf Kollektivmaßnahmen zurück, um dann bei Gelegenheit Individualbedürfnisse erst berücksichtigen zu können.

## 4.3 Studienergebnisse: Bewältigung und Anerkennung

Im vorausgegangenen Kapitel wurden die in den Interviews genannten Herausforderungen von Musikunterricht an der bayerischen Mittelschule herausgearbeitet und kategorisiert. Es stellte sich im Anschluss die Frage, mit welchen Strategien Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsalltag diesen Herausforderungen begegnen. Eine erneute Sichtung des Interviewmaterials mithilfe des Kodierverfahrens nach Strauss und Corbin (1996) ermöglichte hier die detaillierte Erfassung und Systematisierung der in diesem Zusammenhang verwendeten Bewältigungsstrategien. Den inhaltlichen Ausgangspunkt des Kategoriengefüges bilden die Erkenntnisse der Forschung zur beruflichen Bewältigung im Lehrberuf (s. Kap. 2.2). Eine systematische Darstellung der evaluierten Bewältigungsstrategien folgt nachstehend und fungiert als Grundlage der anschließend vorgenommenen anerkennungsgeleiteten Analyse (s. Kap. 4.3.3).

### 4.3.1 Bewältigungsstrategien der Musiklehrkräfte

Im Verlauf des Kodierungsprozesses (vgl. Kap. 4.1.2) konkretisierten sich insgesamt 24 unterschiedliche Kategorien, die im Zuge des axialen und selektiven Kodierens relational in sieben Hauptkategorien zur Kernkategorie der gerichteten Bewältigungsstrategien in Beziehung gesetzt wurden. Zusätzlich ergab sich eine weitere Kategorie, die Kodes zu fehlenden Bewältigungsstrategien in konkreten Problemsituationen subsumiert. Einige Lehrkräfte fühlen sich trotz eines vorhandenen Repertoires unterschiedlicher Bewältigungsstrategien hilflos im Umgang mit äußerst heterogenen, sehr großen oder auch stark verhaltensauffälligen Schulklassen. Wenn hier der Maßnahmenkatalog erschöpft ist, geht es im Extremfall um das Aushalten, um das »Überleben« (1P 9) der Situation bis zum Ende des Schuljahres. Da aus diesen Äußerungen allerdings nicht hervorgeht, welche Verhaltensweisen aus der beschriebenen Hilflosigkeit konkret resultieren, wurde diese Kategorie letztlich »aussortiert«. Nachstehend folgt eine vollständige tabellarische Auflistung der definierten Hauptkategorien, zugehöriger Einzelkategorien und exemplarisch ausgewählter Kodes (Tab. 8):

Hauptkategorie	Kategorie	Exemplarischer Kode
<b>Schüler*innen-orientierung</b>	Differenzierung und Individualisierung	z.B. Berücksichtigen musikalischer Präferenzen
	Wertschätzung der individuellen Persönlichkeit	z.B. Wertschätzung der musikalischen Eigenleistung
	Förderung einer unbefangenen Begegnung mit Musik	z.B. Überwindung von Hemmschwellen in der Musikpraxis
	Motivation durch Praxis	z.B. Schwerpunkt Klassenmusizieren
<b>Ordnungsrahmen</b>	Etablierung und Routine von Regeln	z.B. Konsequentes Einfordern von Unterrichtsregeln
	Fokus auf Disziplin	z.B. Musikpraxis als Disziplinierungsmittel

Hauptkategorie	Kategorie	Exemplarischer Kode
<b>Struktur und Organisation</b>	Zentrierung auf die Lehrkraft	z.B. Frontalunterricht als zentrale Methode
	Bewusste Verlaufsplanung	z.B. Vorausschauende Unterrichtsorganisation
	Flexibilität	z.B. Flexibilität der Lehrkraft als musikalische*r Leiter*in
<b>Reduktion des Unterrichts</b>	Reduktion von Inhalten	z.B. Eingrenzen von oder Verzicht auf Lehrplaninhalte
	Reduktion von Musikpraxis	z.B. Verzicht auf die Arbeit mit Instrumenten
	Reduktion der Didaktik	z.B. Am Klassenmittel orientierte Ausrichtung von Musikpraxis
<b>Leistungsbereitschaft</b>	Erhöhte physische Leistungsbereitschaft	z.B. Lärm aushalten
	Erhöhte psychische Leistungsbereitschaft	z.B. Stress aushalten
	Erhöhte organisatorische Leistungsbereitschaft	z.B. Organisation von Neuanschaffungen
	Erhöhte inhaltsbezogene Leistungsbereitschaft	z.B. Thematisierung zusätzlicher Inhalte
	Erhöhter Zeitaufwand	z.B. Engagement außerhalb der Unterrichtszeiten
<b>Bewusster Vollzug der eigenen Rolle</b>	Funktion als Rollenvorbild	z.B. Lehrkraft als Rollenvorbild für Motivation/ Aktivität
	Standing	z.B. Selbstbewusstes Auftreten
<b>Reduktion des eigenen Anspruchs</b>	Reduktion des gegenstandsbezogenen Anspruchs	z.B. Reduktion des musikalischen Anspruchs in der Musikpraxis
	Reduktion von Differenzierungsmaßnahmen	z.B. Homogenisierung in der Klassenmusizierpraxis
	Reduktion des Ordnungsrahmens	z.B. Legalisierung von Unruhephasen
	Annahme und/oder Resignation	z.B. Hinnahme von Verhaltensauffälligkeiten als gegeben

Tabelle 8: Kategoriensystem Bewältigungsstrategien

Die hier anschließende Ausführung der Hauptkategorien beinhaltet eine Darstellung des zugehörigen Einzelkategoriensystems. Dessen Einteilung wird anhand beispielhafter Kodes konkretisiert und unter Einbezug repräsentativer Zitate veranschaulicht.

#### 4.3.1.1 Schüler\*innenorientierung

Zur Bewältigung der unterrichtlichen Herausforderungen greifen die Lehrkräfte regelmäßig auf Strategien zurück, die auf die Schüler\*innenpersönlichkeiten und deren Bedürfnisse gerichtet sind. Maßnahmen, die eine dementsprechende Passung zwischen Unterricht und Schüler\*in zum Ziel haben, werden unter Schüler\*innenorientierung (vgl. Wiater, 2001) zusammengefasst. Die hier gebündelten Strategien erscheinen in erster Linie in Form von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen beim Klassenmusizieren sowie einer an den Schüler\*innenpräferenzen orientierten Auswahl von Unterrichtsaufbau und -inhalten. Insbesondere der individuelle Musikgeschmack findet hier Eingang in die Unterrichtsgestaltung und dient beispielsweise als Grund-

lage für die Liedauswahl gemeinsamen Musizierens. Bei der Vergabe von Instrumenten achten die Lehrkräfte auf entsprechende Fähigkeitsprofile der Schüler\*innen und individualisieren je nach Bedarf und Zielsetzung nach motorischen, kognitiven und affektiven Kriterien:

Ich hab ja diese Liedbegleitung jetzt gemacht mit einigen Kindern und da habe ich dann gesehen, die mit den Xylophonen und Metallophonen, das hat schon mehr beansprucht, die Abfolge sich zu merken, denn wann spiele ich was? Dann auch die richtigen Klangstäbe anzuschlagen und andere mussten dann zum Beispiel die Triangel dann auf die eins anschlagen, [...] und da versuche ich dann nach den Stärken einzuteilen. Sängergruppen aus fünf, sechs Leut, die halt dann da besonders gut intonieren kann. [...] Ich versuch natürlich schon auch manchmal das frei zu geben und zu sagen: Wer möchte gerne? Lass es dann ausprobieren, wenn ich dann aber merke, dass es überhaupt nicht klappt, dann muss ich einfach dann sagen: Ich glaub, für dich ist vielleicht doch mal das Instrument besser heute, probier mal das (IP 2\_15).

Es wird hier deutlich, dass die Lehrkraft sowohl schüler\*innenorientiert einschätzt, welche Anforderungen mit der Praxis einzelner Instrumente verknüpft sind, als auch die Fähigkeiten der eigenen Schüler\*innen hinsichtlich dieser Anforderungen analysiert. Da eine Musikpraxis unter Einbindung möglichst aller Klassenmitglieder erklärtes Ziel ist, folgt eine entsprechend abgestimmte Vergabe von Aufgaben und Instrumentarium in logischer Konsequenz. Einige der Lehrkräfte arbeiten hierfür zusätzlich mit selbstgestellten Liedarrangements, die flexibel einsetzbar sind und grundsätzlich aber auch situativ auf das Kompetenzprofil der Klasse angepasst werden. Eine Interviewperson merkt in diesem Zusammenhang selbstkritisch an, dass sie im Alltag das mittlere Anspruchsniveau oftmals relativ niedrig ansetzen würde, sodass zwar möglichst viele Schüler\*innen von Beginn an musikpraktisch mitarbeiten könnten, versiertere Schüler\*innen aber eher vernachlässigt würden. Ausführungen anderer Interviewpersonen gehen ähnlich vor. Es findet demnach eine am Klassenmittel ausgerichtete Differenzierung nach Anspruchsniveau statt. Sobald das Gros der Klasse musikpraktisch eingebunden ist, wird nach Angaben der Lehrkräfte jedoch oftmals nicht weiter ausdifferenziert, auch wenn das Potenzial einiger Schüler\*innen noch nicht ausgeschöpft wurde. Für kundigere Schüler\*innen werden Möglichkeiten wie die Teilnahme an außerunterrichtlichen Arbeitsgruppen (AG) oder ein Einsatz als Klassenexpert\*innen genannt. Letzteres wird jedoch ambivalent betrachtet und von einem Teil der Lehrkräfte für den Musikunterricht eher abgelehnt:

In Mathe, da funktioniert das viel besser mit diesen Experten. Da hat man dann schon auch in den normalen Regelklassen schon einige immer drin, die das dann relativ gut können und die dann gerne und auch gut mit anderen zusammenarbeiten können. Entweder zu zweit im Team oder einer nimmt sogar zwei, drei Schüler mit und erklärt das

mit denen, das läuft ganz gut. Aber dieses Helferprinzip hab ich zumindest in Musik so nicht anwenden können, weil, wenn ich da zwei hab, die irgendwas auf der Conga spielen sollen, dann waren das eh die zwei besten, die ich dafür ausgewählt hatte, und mit Helfer war nix (IP 7\_17).

Überwiegend betrachten die Lehrenden eine möglichst auf die Fähigkeiten der Musikklasse abgestimmte musikpraktische Erarbeitung als elementar, um Disziplinproblemen (bspw. aufgrund von Langeweile, Über- oder Unterforderung) beim Klassenmusizieren vorzubeugen. Es wird in diesem Zusammenhang mehrfach die Wichtigkeit einer wertschätzenden Begegnung mit den Schüler\*innen sowie deren musikalischen Ideen und Leistungen betont. Beziehungsarbeit und ein ernsthaftes Interesse an den Schüler\*innen und ihren Themen ist einigen Interviewpersonen zufolge die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit mit den einzelnen Klassenmitgliedern. Die Übernahme der Schüler\*innenperspektive, um zu verstehen, wie Schwierigkeiten in der Musikpraxis entstehen, welche unterrichtlichen Aufgaben für bestimmte Schüler\*innen tagesaktuell zu meistern sind und worin Verhaltensauffälligkeiten begründet liegen, stellt hier eine zentrale Strategie dar. Kennzeichnend für einen Großteil der Äußerungen ist die grundsätzliche Wertschätzung des Kindes und dessen musikalischer Leistung sowie der Respekt vor den musikalischen Ideen der Schüler\*innen, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

Ich muss einfach offen sein gegenüber den verschiedenen Schülerergebnissen und auch der, ja dem unterschiedlichen kreativen Potenzial der Schüler. Und da kommen dann einfach unterschiedliche Ergebnisse raus, die jetzt nicht, ja, die ich einfach vorher nicht so eins zu eins planen kann, sondern ich muss viel offener mein Lernergebnis planen (IP 3\_10).

Die hier angedeutete Loslösung von vorab festgelegten musikpraktischen Unterrichtszielen zugunsten einer Förderung und Achtung von Ergebnissen, die Schüler\*innen im Rahmen ihrer Möglichkeiten ausgestalten, findet sich in mehreren Interviews wieder und kann als wesentliche Strategie zur Vermittlung zwischen eigener musikalischer Vorstellung, Schüler\*innenklientel und Unterrichtsinhalt beschrieben werden.

In die Kategorie der Schüler\*innenorientierung fallen zudem Handlungen, die durch eine entsprechende Ausrichtung von Unterrichtsplanung und -inhalt eine Steigerung der intrinsischen Motivation und somit eine aktive Unterrichtsteilnahme zum Ziel haben. Lehrkräfte bemühen sich hierbei um die Förderung einer unbefangenen Begegnung mit Musik und eine Erhöhung des Praxisanteils. Der erstgenannte Aspekt bezieht sich auf die Anbahnung von Offenohrigkeit (Hargreaves, 1982) gegenüber Musikstilen jenseits der eigenen Präferenzen<sup>72</sup> und das Abbauen von Hemmschwellen

72 Zum Begriff der Offenohrigkeit in der deutschen Musikpädagogik s. Auhagen et al. (2014) »Musikpsychologie – Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus«. Näheres zur begrifflichen Verwendung und zum ursprünglich englischen Begriff der »open-earedness« findet sich u.a. im darin enthaltenen Beitrag von Gembris et al. zur »Offenohrigkeit im frühen Grundschulalter« (S. 100ff.).

in der Musikpraxis. Das Weiterführen der Singfreude aus der Grundschule, spielerisches sowie lustbetontes Üben und Musizieren, aber auch das Ermöglichen von kollektiven Flowerlebnissen werden hier als Beispiele genannt. Bezüglich der Erhöhung des Praxisanteils setzen die Lehrkräfte ihren Schwerpunkt auf das Klassenmusizieren und berichten basierend auf ihren Erfahrungswerten von einer damit einhergehenden Zunahme der Unterrichtsmotivation: »Nur so kann ich die Schüler auch irgendwie packen. Nur deshalb kommen sie zu mir in den Musikunterricht, nur deshalb wählen sie nach der 6. Klasse Musik und nicht Kunst« (IP 10\_45), bekräftigt eine Lehrkraft. Mehrere Interviewpersonen kommen ähnlich darauf zu sprechen, dass sie sich über die regelmäßige Einbindung von Musikpraxis um die intrinsische Motivation der Schüler\*innen und um eine ambitionierte Mitwirkung am Musikunterricht bemühen. Die Auswertung dieser Kategorie veranschaulicht zudem auf fachspezifischer Ebene die Abhängigkeit zwischen Differenzierungsmaßnahmen und personenbezogenen Merkmalen der Lehrkraft (vgl. bspw. Weiß, Lerche, Muckenthaler, Heimlich & Kiel, 2019): Lehrpersonen, die motiviert für Fach und Schüler\*innen sind und sich zugleich durch fachliche Expertise auszeichnen, berichten in unterschiedlichen Kontexten mehrfach von Differenzierungsmaßnahmen. Lehrkräfte, auf die nur eines oder keines dieser beiden Charakteristika zutrifft, tun dies nicht.

#### 4.3.1.2 Ordnungsrahmen

Kennzeichnend für Strategien dieser Kategorie ist das Zusammenspiel von installiertem Ordnungsrahmen, den dafür notwendigen Unterrichtsregeln und deren Routine sowie darauf abgestimmten Disziplinierungsmaßnahmen. Grundsätzlich setzten sich die Lehrkräfte mit dem Thema Disziplin im Musikunterricht anders auseinander als in anderen Fächern und suchen nach flexiblen Möglichkeiten, einen für sie annehmbaren Ordnungsrahmen im Musikunterricht trotz erschwelter Bedingungen zu etablieren. Mehrfach wird in den Interviews hervorgehoben, dass das Aufstellen einer Regel allein kaum Wirkung zeige, sondern ein sinnvoller sowie konsequenter Einsatz derselben unabdingbar sei. Im Wesentlichen können hier drei aufeinander aufbauende Maßnahmen voneinander abgegrenzt werden: Wenige zentrale Regeln werden klar, eindeutig und nah an der Klientel formuliert. Im Anschluss werden sie kleinschrittig eingeführt, routiniert und, wenn möglich, an Impulse (z. B. Ruhezeichen per Hand) rückgebunden. Darauf basierend werden Regelverstöße im weiteren Verlauf konsequent geahndet. Die Lehrkräfte geben zusätzlich an, dass sie Regeln von Schuljahresbeginn an und auf unterschiedlichen Ebenen des Musikunterrichts installieren, beispielsweise »im sozialen Bereich [...], im Bereich Verhalten im Musikraum und im Umgang mit Instrumenten« (IP 3\_14). Interviewpersonen, die Regeln eher intuitiv und spontan anwenden, führen auf diese Art der Reglementierung teilweise auch eine von ihnen selbst diagnostizierte Disziplinlosigkeit zurück. Als Gründe für den Verzicht auf einen festen Ordnungsrahmen nennen sie beispielsweise Bedenken hinsichtlich eines anschließenden Motivationsabfalls der Schüler\*innen oder einen Mangel an eigener

Identifikation mit festgelegten Bestimmungen für den Musikunterricht: »Ich bin keiner, der sich jetzt so `ne Regel aufbaut und immer durchzieht, dafür bin ich viel zu inkonsequent« (IP 10\_23). Musikpraxis wird in diesem Kontext auch als Disziplinierungsmittel verwendet. Verhalten sich einzelne Schüler\*innen nicht regelkonform, werden sie von der Musikpraxis ausgeschlossen. Ist die ganze Klasse unruhig, wird teilweise auf die Arbeit mit Instrumenten, den Raumwechsel in den Musiksaal oder auch die gesamte musikpraktische Erarbeitung verzichtet. Die Interviewaussage »Wenn ihr das jetzt brav macht, dann singen wir noch die letzte halbe Stunde« (IP 9\_31) belegt allerdings auch den umgekehrten Fall: Erwünschtes Verhalten wird mit einem Mehr an Musikpraxis belohnt.

#### 4.3.1.3 Struktur und Organisation

Der Hauptkategorie Struktur und Organisation sind alle diejenigen Maßnahmen zugeordnet, die zur Bewältigung von Herausforderungssituationen bei der äußeren Form von Musikunterricht (Ablauf, Lehr- und Lernformen, Methode, Sitzordnung, Arbeitsorganisation, Medieneinsatz) ansetzen. Alle Lehrkräfte wenden Strategien dieser Kategorie in ihrem Unterrichtsalltag an. Einigkeit besteht in der Verwendung von Frontalunterricht als zentrale Methode des Klassenmusizierens. Begründet wird dies mit der Aussage, dass die Schüler\*innen aufgrund mangelnder Vorkenntnisse und fehlender Schlüsselkompetenzen Musikstücke selbstständig nicht erarbeiten könnten. Je nach Lehrkraft geht der Frontalunterricht im Laufe der Liederarbeitung in direkte Instruktion über, indem intensiver binnendifferenziert und effektive Übephassen eingebaut werden (vgl. Grünke, 2006, S. 241). Lehrkräfte, die auf diese Weise arbeiten, äußern sich weniger oder gar nicht negativ zu Heterogenität und Vorwissenslücken der Schüler\*innen. Die Befragten achten zudem auf bestimmte Kriterien bei der Verlaufsplanung des Unterrichts, die überwiegend auf die Vermeidung von Leerlauf- und Unruhephasen sowie die Planbarkeit von Erarbeitungsprozessen und -ergebnissen zielen. Hervorgehoben wird hierbei die vorausschauende Organisation von Unterricht hinsichtlich Sitzordnung und Instrumenteneinsatz, die kleinschrittige Planung von Arbeitsphasen sowie der wiederkehrende Einsatz von bekannten Erarbeitungsschritten (z. B. der Call-Response-Methode) und Unterrichtsabläufen. Auch zum grundsätzlichen Einbau von Theorie- und Praxiselementen werden gezielt Überlegungen angestellt, die in vier verschiedenen Ansätzen gebündelt werden können: Mehrere Lehrkräfte trennen generell und vor allem in Doppelstunden dauerhaft zwischen Theorie und Praxis, um beide Bereiche angemessen aufzuarbeiten und gleichzeitig sowohl sich als auch die Schüler\*innen nicht zu überlasten:

Meistens sind's ja immer Doppelstunden gewesen, dass, also, weil ich für mich gemerkt habe, dass also eine Doppelstunde Praxis ist zu viel und eine Doppelstunde Theorie natürlich auch, dass ich halt immer versucht habe, das zu mischen. Also immer so Phasen von

klassischem Unterricht, wo man vielleicht auch so mit Unterrichtsgespräch oder was aus 'nem Text herausarbeiten dann mit einer Sicherungsphase, aber auch, wo man was praktisch umzusetzen versucht (IP 7\_23).

Ich hab dann halt aufgeteilt diese Doppelstunde in: Wir singen, und es ist laut, oder wir machen Musik, und es ist laut. Und: Wir arbeiten an einem Text, oder so (IP 9\_31).

Eine andere Gruppe reduziert Musiktheorie auf das Notwendigste, »weil's halt im Lehrplan steht und damit man's halt abhaken kann« (IP 6) und macht ansonsten überwiegend Musikpraxis. Eine dritte Gruppe versucht, Musiktheorie und Musikpraxis miteinander zu verknüpfen und als Einheit zu vermitteln. Eine Lehrkraft beschränkt sich auf die Vermittlung ausschließlich musiktheoretischer Inhalte. Bei aller Notwendigkeit eines durchorganisierten Musikunterrichts beschreiben einige Lehrkräfte jedoch auch die Vorteile einer gleichzeitig flexiblen Grundhaltung bezogen auf die musikpraktische Umsetzung. Aufbau und Elemente der Liederarbeitung werden nach Bedarf verändert und die Erwartungshaltung an das Unterrichtsergebnis entsprechend angepasst. Dabei werden auch die Vorteile eines generell offen und flexibel geplanten Musikunterrichts herausgestellt, der einen bedarfsorientierten Umgang mit Stundenaufbau, Erarbeitungsprozess und Lernergebnis ermöglicht. Eine Lehrkraft gibt hierzu folgendermaßen Einblick in ihre Vorgehensweise:

Wenn's jetzt geht um Vertonungen oder um Komposition, um experimentelles Musizieren, versuche ich eigentlich immer am Anfang so eine Art Vorgehensmuster zu etablieren, auf das die Schüler zurückgreifen können, und das dann komplett an die Schüler zu übergeben, [...] dass die in offenen Unterrichtsformen, Gruppenarbeiten und so weiter, bei Bedarf auch in Einzelarbeit, selber ihre Ideen entwickeln und verschriftlichen können und dann präsentieren. Also, dass ich einfach wegkomme von diesem früheren Ideal des Musikunterrichts: Am Ende von einer guten Musikpraxis muss die und die Aufführung stehen oder das und das Stück muss dann praktiziert werden, sondern dass die Kreativität der Schüler wirklich im Mittelpunkt steht und die ihren Bedürfnissen entsprechend arbeiten können (IP 3\_14).

Auf das Potenzial dieser expliziten Orientierung am kreativen Prozess der Schüler\*innen und einer darauf abgestimmten Verlaufsplanung wird zudem auch mit Blick auf die fachbezogene Integration von Schüler\*innen mit Fluchthintergrund hingewiesen.

#### 4.3.1.4 Reduktion des Musikunterrichts

Nahezu alle befragten Personen reduzieren als Maßnahme im Umgang mit den evaluierten Problemfeldern ihren Musikunterricht. Strategien aus dieser Kategorie werden überwiegend herangezogen, um auf fehlendes Equipment (Schulbücher, Instrumente, Neue Medien, Räumlichkeiten), Verhaltensauffälligkeiten, Leistungsheterogenität oder



fehlende Vorkenntnisse zu reagieren. Sowohl fachliche Inhalte als auch Anteil und Ausformung der Musikpraxis werden in Folge eingeschränkt. Zudem wird teilweise ganz auf ausgewählte Lehrplanthemen verzichtet. Nachteilig wirkt sich hier mitunter auch die mangelhafte eigene Expertise zu bestimmten Themengebieten aus, wie eine Lehrkraft einräumt: »Der Computer im Musikunterricht, oder, ja, so ein Thema zum Beispiel, wo ich dann doch eher selber schon Respekt hab drauf zu, dann umschiffe ich das ein bisschen« (IP 2\_45). Auch die Menge an Unterrichtsinhalten insgesamt wird verringert, z. B. weil einzelne Themen länger behandelt werden müssen oder Musikunterricht zugunsten anderer Fächer abgesagt wird. Die Reduktion von Musikpraxis äußert sich je nach Kontext auf unterschiedliche Weise. Fehlendem Instrumentarium oder Schwierigkeiten bei der Umsetzung wird beispielsweise mit der Reduktion der ursprünglichen Praxisidee begegnet: Lieder werden hierzu in eigenen Arrangements angepasst oder es wird auf alternative Instrumente und Medien ausgewichen. Musikpraxis wird außerdem oftmals von vornherein auf das in der Regel gut etablierte und auf die Lehrkraft ausgerichtete Klassenmusizieren eingeschränkt. Auch die Expertise der Lehrkraft spielt hierbei als Argument eine Rolle, da sich die eigenen praxisbezogenen musikdidaktischen Kompetenzen überwiegend auf Liedbegleitung und Klassenmusizieren beziehen. Insbesondere musikalische Umgangsformen wie Produktion, Transposition und Komposition (vgl. Venus, 1969) kommen daher teilweise gar nicht oder nur randständig zum Einsatz. Weiter wird je nach Gegebenheiten auf den Einsatz von Instrumenten verzichtet, im Klassenzimmer statt im Musiksaal musiziert, einzelnen Schüler\*innen die Teilnahme an der Musikpraxis untersagt oder musikpraktisches Arbeiten in Gänze eingestellt:

Ich hatte letztes Jahr eine Musikklasse, die hat einfach keinen Bock auf Musik gehabt. Die hat keinen Bock auf Musikpraxis gehabt, ich konnte mit denen machen, was ich wollte... und irgendwann muss man's vielleicht auch akzeptieren und sagen: Gut, dann machen wir halt keine Praxis mehr. Das kostet mich einfach nur Nerven und Energie. [...] Dann mach ich einfach jetzt mit ihnen Theorie (IP 6\_16).

Abhängig von Klasse bzw. Lehrkraft unterscheiden sich die Motive und Ziele, die hinter einer vollständigen Ausklammerung von Musikpraxis stehen. Die fachfremd unterrichtende Lehrperson führt aufgrund fehlender eigener musikpraktischer Kenntnisse ausschließlich theoretischen Musikunterricht durch, andere Lehrkräfte verzichten nur punktuell auf Musikpraxis, zum Beispiel wenn die Schulklasse im Gesamten zu unruhig oder zu undiszipliniert ist. In der Kategorie ›Reduktion der Didaktik‹ sind Strategien zusammengefasst, die sich durch Homogenisierungstendenzen hinsichtlich des Lernweges und des Lerninhaltes auszeichnen. Sie zielen überwiegend darauf ab, trotz der fachlichen Herausforderungen regelmäßig musikpraktisch arbeiten zu können und die damit einhergehende methodisch-didaktische Arbeitsweise zu argumentieren. Einige Lehrkräfte geben an, im Musikunterricht generell eher lehrer\*innenzentriert zu unter-

richten, auf offene Unterrichtsformen zu verzichten, sich in Praxisphasen am Klassenmittel zu orientieren und Musikstücke überwiegend in frontaler Ausrichtung im Kollektiv zu erarbeiten. Die in diesem Zusammenhang des Öfteren vorgebrachte homogenisierende Begründung, dass allen Schüler\*innen diese Art von Musikpraxis gefalle bzw. sie für alle Schüler\*innen die präferierte Form von Musikpraxis darstelle, kann ebenso als Bewältigungsstrategie im Umgang mit Heterogenität aufgefasst werden.

#### 4.3.1.5 Erhöhte Leistungsbereitschaft

Unter Leistungsbereitschaft wird allgemein die Fähigkeit verstanden, in einer konkreten Situation zu einem konkreten Zeitpunkt eine Aufgabe zu erfüllen. Leistungsbereitschaft setzt demnach Leistungsfähigkeit und die Motivation zur Leistungserbringung voraus. Mehrere der befragten Lehrkräfte zeigen sich im Kontext von Musikunterricht bezüglich ihres Aufwandes für Organisation, Physis, Zeit, Psyche oder Inhalt erhöht leistungsbereit. Dieses Mehr an persönlicher Leistung wird von den betroffenen Lehrkräften erbracht, um ihre musikbezogenen Ziele dauerhaft umsetzen zu können. Die Befragten berichten in diesem Zusammenhang von einem wiederkehrend notwendigen Mehreinsatz hinsichtlich der Unterrichtsorganisation:

Und [...] ich muss dann jedes Mal erst einmal aufräumen, wenn ich in den [Musik]raum gehe. Luxus wäre natürlich, wenn ich einen Laptopwagen oder so im Musikraum hätte, mit installierten Musikprogrammen. Dann könnte man auch mit Neuen Medien viel einfacher arbeiten. Im Moment ist das immer ein einziges Provisorium, das man ständig wieder neu einrichten muss (IP 3\_18).

Dieses Zitat verdeutlicht exemplarisch die Notwendigkeit einer permanenten Umstrukturierung und Umorganisation vor und während des Unterrichts, um Musikpraxis trotz fehlender Ausstattung und Räumlichkeiten zweckmäßig ausgestalten zu können. Bemühungen der Lehrkräfte um organisatorische Differenzierungs- und Unterstützungsmaßnahmen wie beispielsweise die Installation von Arbeitsgruppen, die Kooperation mit Förderprojekten, die Eintreibung von Drittmitteln, die Auswahl und Einbindung Externer (bspw. für den Ensembleunterricht in Bandklassenformationen) oder die Organisation von Medien und Instrumenten fallen ebenfalls in diese Unterkategorie. Zudem wird ein permanent erforderlicher Energie- und Kraftaufwand beschrieben, um die Schulklasse im Musikunterricht effektiv anzuleiten. Stimmgebrauch bis zur Heiserkeit, anstrengender, auch schweißtreibender Körpereinsatz oder das Aushalten von Lärm werden in diesem Kontext von einzelnen Personen als typische Begleiterscheinungen dargestellt. Ähnlich verhält es sich hinsichtlich der psychischen Leistungsbereitschaft. Das Aushalten von Stress, Optimismus bei wiederholtem Scheitern unterrichtlicher Vorhaben und Ausdauer bei der Arbeit hin auf Konzerte oder Auftritte gehören für einige der Befragten zur täglichen Routine:

Ja, ich glaub, was ganz wichtig ist, dass man immer Potenzial irgendwo sieht, auch wenn's jemand anderer nicht sehen würde vielleicht, und es nicht aufgibt zu sagen: Das wird schon! Man muss einfach Aufführungen machen, und das klappt dann schon immer irgendwie, aber kurz davor verzweifelt man halt, das ist halt so. Kurz davor denkst du dir: Oh, Generalprobe und keiner konzentriert sich, die unterhalten sich auf der Bühne, oooohhhh! Das gibt's doch nicht! Und erst bei der Vorstellung klappt's dann. Und das ist nicht so leicht! Aber so ist es. Und man muss es halt trotzdem immer wieder tun. [...] Darfst das nicht so persönlich nehmen und einfach nicht aufgeben (IP 10\_63).

Die in diesem Auszug formulierte optimistische Grundhaltung bei der Arbeit hin auf ein Unterrichtsziel wird von einigen weiteren Lehrkräften ähnlich beschrieben. Damit einher geht ein zeitlicher Mehraufwand für das Fach Musik. Auch außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten die Lehrkräfte mit Schüler\*innen zusammen, um den Unterricht vorzuentlasten, oder wenden zusätzlich Zeit für den Auf- und Abbau sowie die Wartung von Instrumentarium und technischem Equipment auf. Auch die selbstständige Weiterbildung in fachdidaktischen Fragen sowie die Reflexion und Weiterentwicklung von Unterricht wird von manchen der Lehrkräfte mangels fehlender Angebote in ihrer Freizeit betrieben.

#### 4.3.1.6 Bewusster Vollzug der Lehrer\*innenrolle

Die Lehrperson an sich fungiert aus sozialwissenschaftlicher Perspektive als soziale Position, an die bestimmte Verhaltenserwartungen geknüpft sind. Diese Erwartungen können »sich auf Eigenschaften und Merkmale des Rollen-Trägers (Rollen-Attribute) oder auf sein äußeres Verhalten (Rollen-Verhalten) beziehen« (Schäfers, 1992, S. 253). Es stellte sich heraus, dass sich die befragten Lehrkräfte ganz bewusst dieser rollenbezogenen Möglichkeiten bedienen, um mit Herausforderungen im Schulalltag umzugehen. Dazu gehören auf der einen Seite äußere Verhaltensweisen, die mit der Machtposition als Lehrkraft verknüpft sind und auf ein gewisses Standing vor der Klasse abzielen. Ein selbstbewusstes und souveränes Auftreten, beispielsweise bei der Durchsetzung von Klassenregeln oder der Anleitung des Klassenmusizierens, bildet für einige der Befragten die Grundlage einer erfolgreichen Zusammenarbeit. Eine Lehrkraft konkretisiert:

Weil ich finde, das ist eigentlich eher das, was ich haben muss, das Auftreten. [...] Dass man weiß, wie man vor Leuten steht und vor einer Klasse steht und die leitet und irgendwie sich das zutraut. [...] Meine Person ist ja schon entscheidend, auch wie ich auftrete, ob eine Klasse da Bock drauf hat oder halt nicht. Und das muss man halt auch explizit, finde ich, in der Mittelschule, muss das einem klar sein, wenn man sich darauf einlässt (IP 8\_41).

Ohne entsprechende »Lehrerpersönlichkeit« könne man »hundert Mal sagen: Wenn ich jetzt die Hand hebe, heißt das, jetzt müssen alle leise sein« (IP 2\_49), und es würde

nichts nützen, bestätigt eine weitere Interviewperson. Auch das authentische Vermitteln von Unterrichtsinhalten spielt den Aussagen zufolge eine besondere Rolle. Unter Authentizität verstehen die Lehrkräfte dabei die Glaubwürdigkeit, aber auch Sicherheit bei der Vermittlung des Unterrichtsgegenstandes: »Mathematik kann ich auch, meines Erachtens, als Nicht-Studierter unterrichten, und das funktioniert. Aber in Musik muss man irgendwo eine Authentizität als Lehrer verkörpern. Wenn ich selber als Lehrer keinen Bock auf Musik habe oder selber das nicht kann, dann merken's die Schüler« (IP 6\_12). Die Lehrkräfte stellen insgesamt eine Korrelation zwischen authentischer Aufbereitung und erfolgreicher Vermittlung von Unterrichtsinhalten in Musik her. Auf der anderen Seite greifen die Lehrkräfte auch auf Rollenattribute zurück, die in ihrer Eigenschaft als Erziehungsperson begründet liegen. Einige Interviewpersonen bezeichnen sich hier als zentrales Rollenvorbild, wenn es um die Akzeptanz unterschiedlicher Musikstile oder das motivierte Musizieren in der Gruppe geht. Das bewusste Vorleben (»dass ich Demokratie lebe«, IP 1) bzw. Vormachen erwünschter Verhaltensweisen führe demzufolge auch aufseiten der Schüler\*innen zu erwünschtem Verhalten:

Ich singe und spiele selber im Musikunterricht, das mach ich auch, auf jeden Fall. Immer. Ich wirke da als Rollenmodell. Und ich sag auch immer: Mein Gesang ist auch nicht so prickelnd, aber darum geht's ja auch nicht (IP 7\_41).

Einige der Interviewpersonen äußern sich ähnlich zu ihrer Rolle in der Musikpraxis und nutzen dementsprechend die Macht ihrer Vorbildfunktion als Lehrkraft, um aktives Musizieren oder musikbezogene Toleranz zu befördern.

#### 4.3.1.7 Reduktion des eigenen Anspruchs

Die Lehrkräfte haben eine bestimmte Auffassung davon, was im Musikunterricht der Mittelschule prinzipiell machbar ist und was sie bezüglich Unterrichtsziel und Unterrichtsdisziplin von ihren Schüler\*innen erwarten können. Diese individuelle Anspruchshaltung wird im Lauf der Unterrichtszeit weiterentwickelt und modifiziert. Auffallend ist, dass die Lehrenden infolge der täglichen Unterrichtsanforderungen ihre eigenen Erwartungshaltungen hierbei insgesamt eher reduzieren als anheben. Einige der Befragten mindern ihren Anspruch grundsätzlich bezüglich der Unterrichtsziele, andere bezüglich des Ordnungsrahmens. So werden beispielsweise Lärm- und Unruhephasen bewusst legalisiert (»Musikunterricht muss laut sein und darf laut sein«, IP 6\_9) oder Störungen des Ordnungsrahmens mit den daraus folgenden Konsequenzen wissentlich in Kauf genommen:

Und ich würde das nicht einmal unbedingt als Disziplinproblem beschreiben, weil das eigentlich ganz natürlich ist. Wenn ich an einem Instrument steh, dann spiel ich da sofort drauf rum! Und das kann ich bei jedem nachvollziehen, der das macht. Und das ist auch gar nicht unbedingt böswillig, die haben einfach so Bock drauf, da was zu spielen. [...] Aber das führt dann halt oft zu chaotischen Situationen (IP 10\_21).

Die Reduktion des gegenstandsbezogenen Anspruchs betrifft neben der Erarbeitungstiefe und -menge von Lerninhalten im Wesentlichen das Klassenmusizieren. Aussagen wie »Na ja, Hauptsache, sie singen überhaupt« (IP 4\_13) oder »Dann fährt halt das mittlere Anspruchsniveau noch einmal ein Stückchen runter« (IP 2\_35) ist zu entnehmen, dass insbesondere die Arbeit an der musikalischen Qualität zugunsten einer aktiven Partizipation möglichst aller verkürzt wird. Die eigentliche musikalische Vorstellung der Lehrkräfte wird aufgegeben und an die Möglichkeiten des Klassenmittels angepasst:

Weg von einem perfektionistischen Ansatz, den man vielleicht von der Universität noch hat, wo man einfach in perfekten Bedingungen Musik beigebracht bekommt. [...] Das wird man halt an der Mittelschule recht selten finden. Gerade wenn's um Gesang geht. Dass man da einfach sehr viel runterschrauben muss von seinem Anforderungsniveau. Dass man einfach schon froh sein kann, wenn die Schüler einfach singen und wenn sie gern singen, und dann, ja, verkraftet man schon auch mal die nicht so richtigen Töne, die da rauskommen (IP 6\_14).

Lehrkräfte, die bereits länger als zehn Jahre Musik unterrichten, weisen zudem darauf hin, dass die Schüler\*innen über die letzten Jahre hinweg insgesamt »schwächer« (IP 1) geworden sind und Musikunterricht deswegen von vornherein kleinschrittiger und oberflächlicher gehalten werden muss als noch vor einiger Zeit. Einige der Befragten nehmen bestimmte Problemfelder ihres Schulalltags mit der Zeit als gegeben hin und modifizieren ihre Erwartungshaltung dementsprechend. Deutlich wird dies durch oftmals eher beiläufige Äußerungen wie »Es sind halt [...] schwierige Schüler aus schwierigen Verhältnissen. [...] So ist das halt in der Mittelschule« (IP 5\_31–35) oder »8./9. Klasse ist immer schwierig« (IP 10\_37). Auftretende Disziplin- oder Motivationsprobleme werden so von Grund auf anders bewertet und in gewisser Weise auch als Normalfall akzeptiert. Wenn Anspruch und Wirklichkeit über einen längeren Zeitraum nicht zusammengeführt werden können, kommt es vereinzelt zu resignativen Verhaltensweisen (»Gut, dann machen wir halt keine Praxis mehr«, IP 6\_16) oder auch zur Verweigerung von Musikunterricht vonseiten der Lehrkraft.

### 4.3.2 Systematisierung und Phänomene

Auf den Interviews basierend wurden über 120 verschiedene Strategien evaluiert, die Lehrkräfte anwenden, um die in Kapitel 3.2 definierten Herausforderungsbereiche zu bewältigen. Die Kategorienbildung und Modellierung des Datenmaterials mittels Kodierverfahren (Strauss & Corbin, 1996) hat hierbei ergeben, dass die Lehrkräfte entweder bei den Schüler\*innen, bei sich selbst, bei den ihnen zugänglichen Rahmenbedingungen oder den Unterrichtsinhalten ansetzen, um den täglichen Herausforderungen zu begegnen. Die Anwendung einer Strategie ist dabei stets auf mindestens eine dieser vier Kernbestandteile von Unterricht gerichtet, mit dem Ziel, diesen zu modifizieren (Abb. 11). Insgesamt ergab sich somit in der Systematisierung der Bewältigungsstrategien eine den Herausforderungsbereichen analoge kategoriale Einteilung.<sup>73</sup>

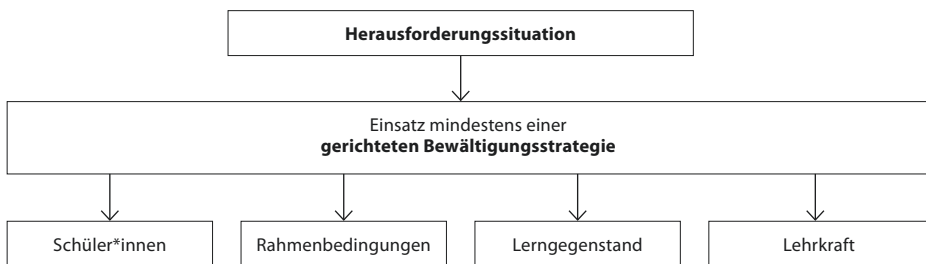


Abbildung 11: Gerichtete Bewältigungsstrategien

Je nach Komplexität der Herausforderungssituation kommt es zum parallelen Einsatz mehrere Strategien, teilweise auch unterschiedlicher Zielrichtung. Die von den Lehrkräften entwickelten Strategien kommen zudem in einem Spannungsfeld zwischen Planung und situativer Aktion sowie gesetztem Unterrichtsziel und Verhaltensregulation zum Einsatz (Abb. 12). Um die Herausforderungen des täglichen Musikunterrichts zu bewältigen, wird auf der einen Seite die Anwendung bestimmter Strategien zielgerichtet vorbereitet, auf der anderen Seite werden Maßnahmen spontan eingesetzt und an die Gegebenheiten der jeweiligen Situation angepasst. Gleichzeitig befinden sich die Lehrkräfte bezüglich der Anwendung ihrer Strategien in einem beständigen Balanceakt zwischen der Anbahnung gesetzter Unterrichtsziele und der Aufrechterhaltung eines für sie annehmbaren Ordnungsrahmens.

<sup>73</sup> Die evaluierten unterrichtlichen Herausforderungen wurden in folgende Hauptkategorien systematisiert: Fachbezogene Aspekte, Mittelschulklientel, strukturelle und organisatorische Faktoren sowie Lehrkräfte (vgl. hierzu auch Kap. 3.2).

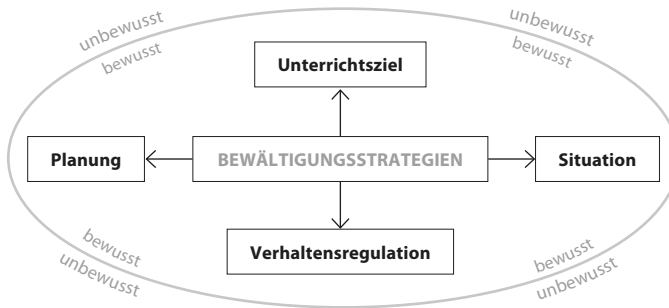


Abbildung 12: Spannungsfelder des Einsatzes von Bewältigungsstrategien

Ein verbindlicher Ordnungsrahmen wird als wesentliche Grundlage für zielorientiertes Arbeiten im Musikunterricht betrachtet. Hierfür notwendige Verhaltensregulationen können den Äußerungen zufolge jedoch auch zu einer Vernachlässigung der geplanten Unterrichtsinhalte führen. Auf der anderen Seite führt den Lehrkräften zufolge ein Zuviel an Unterrichtsinhalt wiederum zu einer Zunahme an Verhaltensauffälligkeiten. Die Lehrkräfte beschreiben in diesem Kontext die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Wechsels zwischen der schüler\*innenorientierten Erarbeitung festgelegter Ziele und der Anwendung von Maßnahmen zur Wahrung des Ordnungsrahmens. In beiden Spannungsfeldern kommt es daher immer wieder zur gegenseitigen Aufhebung, aber auch Verstärkung unterschiedlicher Bewältigungsstrategien. Aufhebung bedeutet, dass eine ursprünglich gewählte Strategie aufgegeben und durch eine andere ersetzt wird. Eine gegenseitige Verstärkung tritt ein, wenn eine bereits in Anwendung befindliche Strategie durch eine weitere Strategie ergänzt wird, um so das angestrebte Handlungsziel zu erreichen. Ein Großteil der geschilderten Strategien wird dabei reflektiert und planmäßig, also bewusst zum Einsatz gebracht. Dies betrifft überwiegend konstruktiv-aktive Maßnahmen, die in der Regel von der Lehrkraft selbst als Strategien erkannt und benannt werden. Bewältigungsstrategien, die auf das Tolerieren oder Vermeiden von Problemen und Herausforderungen zielen, werden in der Regel unbewusst herangezogen. Die bisher beschriebenen Wirkzusammenhänge unterrichtlicher Bewältigung werden in der nachstehenden Tabelle (Tab. 9) anhand eines ausgewählten Interviewausschnittes (IP 8\_23) verdeutlicht:

**Kontext:**

Eine Lehrkraft beschreibt die Reglementierung und Routine des gemeinsamen Ganges vom Klassenzimmer zum Musiksaal als wesentliche Strategie, um einen geordneten Beginn des Musikunterrichts im Musiksaal einzuleiten. Aus der massiven Verhaltensauffälligkeit einiger Schüler\*innen während dieser vorentlastenden Phase resultiert schließlich die Anwendung situativ gewählter Bewältigungsstrategien. Diese ersetzen die ursprünglich angewandten Strategien und werden sowohl bewusst als auch unbewusst eingesetzt, um die neue Situation im Sinne der Lehrkraft zu regeln.

Lehrkraft	Ausrichtung der Strategie	Spannungsfeld 1	Spannungsfeld 2	Bewusstheit
IP 8: »Und gut, dann gibt's halt so Testläufe, dass man in den Musiksaal geht, und dann funktioniert's nicht, muss man halt wieder zurück gehen (...). Auch vorbereiten: Wir gehen jetzt in den Musiksaal, wir bleiben vor dem Musiksaal stehen, was muss ich jetzt beachten.«	<b>Rahmenbedingungen</b> (konstruktiv), Kategorie: Bewusste Verlaufsplanung	Planung ↑ ↓	Verhaltensregulation, eingesetzt als Grundlage inhaltlicher Arbeit im Musiksaal	bewusst
	<b>Schüler*innen</b> (konstruktiv), Kategorie: Ordnungsrahmen			bewusst
»Aber, wenn die einen schlechten Tag haben, dann ist das halt einfach so, und wenn die fünf Leute halt vogelwild sind, dann kann man mit denen auch nichts anfangen.«	<b>Lehrkraft</b> (Vermeidung), Kategorie: Annahme und/oder Resignation	Situation		unbewusst
»Ich bevorzug jetzt lieber, dass wir im Klassenzimmer irgendwie was machen, weil wir das jetzt irgendwie nicht schaffen. (...) Das ist dann meine Energie. Und meine Lust an Musik geht mir dann oft verloren auch, weil ich dann sag: Ne, das haben wir uns jetzt heute nicht verdient.«	<b>Schüler*innen</b> (Vermeidung), Kategorie: Ordnungsrahmen	Anpassung ↓	Notwendige Verhaltensregulation führt zur Aufgabe der geplanten Unterrichtsinhalte und -struktur	bewusst
	<b>Lerngegenstand</b> (Vermeidung) Kategorie: Reduktion von Inhalten			unbewusst
	<b>Rahmenbedingungen</b> (konstruktiv) Kategorie: Flexibilität			unbewusst

Tabelle 9: Analysebeispiel Bewältigungsstrategien

Des Weiteren greifen die Lehrkräfte je nach Tagesform für ähnliche Problemsituationen auf unterschiedliche Strategien zurück. Dies lässt den Rückschluss zu, dass auftretende Herausforderungen immer wieder neu bewertet und bearbeitet werden. Vorerfahrungen mit einzelnen Schüler\*innen bzw. Schulklassen und die persönliche körperlich-seeleliche Verfassung der Lehrperson sind dabei die zentralen Bedingungsvariablen. Aus den Interviews geht zudem hervor, dass unterschiedliche Lehrkräfte ähnliche Probleme auf verschiedene Art und Weise lösen.<sup>74</sup> Die Berücksichtigung ausgewählter Angaben des ersten Interviewteils (vgl. Kap. 3.1.2) wie Ausbildungsprofil oder privates Interesse an Musik führte zu weiteren Erkenntnissen hinsichtlich des Einsatzes von Bewältigungsstrategien.<sup>75</sup> Lehrkräfte, die Musik als Unterrichtsfach an einer Musikhochschule

<sup>74</sup> Die beiden letztgenannten Erkenntnisse bestätigen die in Kap. 2.2 dargestellten Forschungsergebnisse zur beruflichen Bewältigung.

<sup>75</sup> Es handelt sich bei den nachfolgenden Ausführungen weder um Typenbildungen noch um eine nachträglich quantitative Wendung der Analyse, sondern lediglich um eine verkürzte Darstellung von Zusammenhängen, die mittels der Auswertungssoftware MAXQDA prozessbegleitend in Erscheinung traten.



studiert haben, beschäftigen sich auch privat praktisch mit Musik und zeigen sich motiviert in der musikalischen Arbeit mit ihren Schulklassen. Sie nennen im Vergleich zu den anderen Interviewpersonen auffallend häufig Bewältigungsstrategien, die mit einer erhöhten Leistungsbereitschaft ihrerseits verbunden sind. Alle diese Lehrkräfte sind zudem privat mindestens semiprofessionell als Musiker\*innen tätig und führen ihre Flexibilität im Klassenverband auch auf ihre persönlichen Erfahrungswerte im praktischen Umgang mit Musik zurück. Lehrpersonen, die Musik fachfremd unterrichten oder Musik grundsätzlich nicht mehr unterrichten möchten, führen insgesamt deutlich weniger Strategien an, als die Vergleichspersonen. Deren angewandte Strategien sind überwiegend auf die Reduktion des Unterrichts ausgerichtet. Diejenigen Musiklehrkräfte, die über einen ausdifferenzierten Strategiekatalog mit einer hohen Anzahl an bewusst und konstruktiv eingesetzten Maßnahmen verfügen, haben neben dem Lehramtsstudium mindestens eine weitere musikbezogene Ausbildung absolviert. Insgesamt ist ein Zusammenhang zwischen der Ausprägung der fachlich-didaktischen Qualifikation der Lehrkräfte und der Beschaffenheit bzw. der Verfügbarkeit von Bewältigungsstrategien erkennbar (Abb. 13):

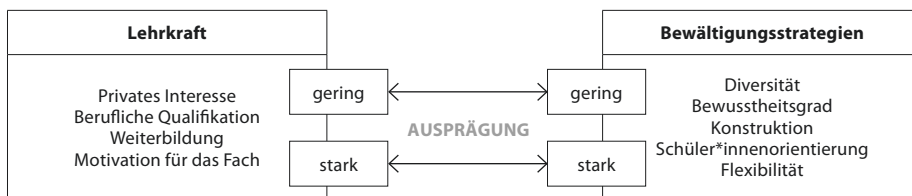


Abbildung 13: Zusammenhang zw. fachlich-didaktischer Kompetenz und Bewältigung

Diese Ergebnisse bestätigen die auch bei Hofbauer (2017) aufgezeigte positive Korrelation zwischen fachlicher Expertise und unterrichtlicher Bewältigung. Bei Lehrkräften, die bereits mehr als 15 Jahre im Schuldienst tätig sind, zeichnet sich außerdem eine Veränderung ihres Strategien-Repertoires als Anpassung auf die neuen Bedürfnisse der Schüler\*innenklientel ab. Im Vergleich zu früheren Jahren greifen sie den eigenen Angaben zufolge vermehrt auch auf Vermeidungsstrategien (Reduktion des eigenen Anspruchs und der Unterrichtsinhalte) und Maßnahmen der Individualisierung bei gleichzeitig gezielt installiertem Ordnungsrahmen zurück. Lehrkräfte, die über zahlreiche, unterschiedliche Strategien verfügen, sind insgesamt zufriedener mit ihrer Unterrichtspraxis als Lehrkräfte mit weniger ausgeprägtem Strategienkatalog. Unabhängig von der individuellen Beschaffenheit und Verfügbarkeit von Bewältigungsstrategien berichten allerdings alle Lehrkräfte zumindest partiell auch von den Grenzen ihrer Maßnahmen. Insbesondere in der Arbeit mit großen, heterogenen Musikklassen, im Falle verstärkt auftretender Verhaltensauffälligkeiten oder im Zusammenhang mit defizitären Räumlichkeiten beschreiben die Lehrkräfte Schwierigkeiten hinsichtlich einer konstruktiven Problembewältigung.

### 4.3.3 Versteckte Anerkennungsmechanismen und unterrichtliche Bewältigung

Kernanliegen der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Entwicklung einer bereichsspezifischen Theorie zu möglichen Kausalzusammenhängen zwischen den in den Interviews benannten Herausforderung von Musikunterricht und den mit ihnen einhergehenden Bewältigungsmaßnahmen. Hierfür wurde unter Rückgriff auf das Konzept der Anerkennung eine Analyse der evaluierten Bewältigungsstrategien hinsichtlich der mit ihnen einhergehenden Zuschreibungen, Positionierungen und möglichen Wirkmechanismen vorgenommen. Die methodische Vorgehensweise wurde in den Kapiteln 4.1.2 und 4.2.3 bereits näher erläutert. Die zentralen Erkenntnisse dieses anerkennungsgeleiteten Zugangs bestehen in der Offenlegung und Beschreibung *versteckter Anerkennungsmechanismen* im Kontext unterrichtlicher Bewältigung. Diese gehen unbewusst mit dem Einsatz von Bewältigungsstrategien einher und können teilweise zu einer nicht intendierten bzw. unbeabsichtigten Positionierung, Festschreibung oder Adressierung der betroffenen Personen führen. Eine nähere Betrachtung dieser Mechanismen führte auf der einen Seite zur Bestimmung verschiedener Spannungsfelder unterrichtlicher Bewältigung und auf der anderen Seite zur Identifikation dreier Bewältigungskategorien als besondere Wirkungsbereiche versteckter Anerkennungsmechanismen: Reduktion des Unterrichts, Ordnungsmaßnahmen und Schüler\*innenorientierung. Diese kategorienbezogene Schwerpunktsetzung ergab sich aus der Beschaffenheit des zugrunde liegenden Datenmaterials: Interviewtranskripte lassen keine anerkennungsgeleitete Interpretation tatsächlich stattfindender Interaktion zu. Sie ermöglichen jedoch aufgrund der vorliegenden erzählten Unterrichtssituationen einen entsprechenden Einblick in Handlungs- und Deutungsmuster sowie zugrunde liegende Ansichten der Lehrkräfte (vgl. Niessen, 2020, S. 41; s. a. Kap. 4.2.2). Hintergrund dieser Annahme ist die Tatsache, dass eine Person grundsätzlich in ihren Äußerungen (un-)bewusst aus einer ihr zur Verfügung stehenden Menge an äquivalenten Ausdrucksmöglichkeiten auswählt. Die systematische Analyse von Äußerungsteilen unter Berücksichtigung des gesamten Äußerungskontextes ermöglicht es daher, Informationen über anerkennungsrelevante Sprecherpositionen zu erhalten und daraus Rückschlüsse auf die unterrichtliche Praxis zu ziehen (vgl. Weigand, 1992, S. 185ff.). Bewältigungsstrategien aus den Kategorien Reduktion des Unterrichts, Ordnungsmaßnahmen und Schüler\*innenorientierung erwiesen sich in diesem Zusammenhang hinsichtlich versteckter Anerkennungsmechanismen als besonders informationsdichte Passagen. Unterrichtliche Bewältigungsmaßnahmen wurden im Vorfeld als Adressierungsgeschehen definiert und gehen grundsätzlich mit Anerkennungsphänomenen einher. Demnach könnte jede einzelne der in den Interviews identifizierten Bewältigungsstrategien diesbezüglich analysiert werden. Dies ist nicht die Intention dieser Arbeit. Ziel ist vielmehr die anerkennungsorientierte Analyse zentraler, wiederkehrender Bewältigungsstrategien, die vermehrt mit versteck-

ten Mechanismen einhergehen und daher ein erhöhtes Potenzial für unbeabsichtigte Effekte auf die unterrichtliche Herausforderungssituation aufweisen.

#### 4.3.3.1 Spannungsfelder unterrichtlicher Bewältigung

Antinomien sind zu verstehen als Widerspruch, der darin besteht, »dass zwei Sätze einander widersprechen, obwohl für jeden von ihnen gleich gute Gründe zu sprechen scheinen« (Precht & Burkard, 2008, S. 34). Helsper formuliert in Bezug auf den schulischen Kontext Antinomien als »widersprüchliche Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Kinder, der Schule oder des Schulsystems, die sich als Spannungen pädagogischen Handelns äußern« (Helsper, 2004, S. 55). Lehrkräfte sehen sich in pädagogischen Situationen beständig unterschiedlichen Erwartungen ausgesetzt, die unvereinbar miteinander sind. Eine gleichrangige Erfüllung all dieser Erwartungen ist daher prinzipiell nicht möglich. Aus diesem Grund erfordert »interaktives pädagogisches Handeln eine ständige Positionierung zwischen einander oft ausschließenden verschiedenen Polen. Dabei haben sämtliche Positionen ihre Berechtigung, können aber nie gleichzeitig eingenommen werden« (Hainschink & Zarah-Ecker, 2018, S. 182). Die anerkennungsorientierte Auswertung der Bewältigungsstrategien hat ergeben, dass auch unterrichtliches Bewältigungsverhalten im Spannungsfeld antinomischer Pole stattfindet: Es lassen sich insgesamt vier zentrale Spannungsfelder abgrenzen:

- Spannungsfeld 1: Zwischen Macht und Ohnmacht
- Spannungsfeld 2: Zwischen Differenz und Gleichheit
- Spannungsfeld 3: Zwischen Individuum und Stereotyp
- Spannungsfeld 4: Zwischen Instruktion und Rückzug

Spannungsfeld 1 zwischen *Macht und Ohnmacht* versteht sich als übergeordnete Rahmung des gesamten unterrichtsbezogenen Bewältigungsgeschehens, da sich alle diesbezüglichen Handlungen an den situativen Machtpositionierungen der am Unterricht beteiligten Individuen ausrichten (Abb. 14). Es besteht von Seiten der Lehrkräfte eine hohe Sensibilität hinsichtlich des Machtgefüges im Klassenverband, das auf der einen Seite auf der institutionalisierten Machtposition der Lehrkraft beruht und auf der anderen Seite im Rahmen des unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens beständig modifiziert, infrage gestellt und erneut bestätigt wird. Bewältigungsstrategien sind in diesem Kontext folgendermaßen einzuordnen: Lehrkräfte führen bewusst eine Modifikation der Machtstruktur herbei, um auf Herausforderungssituationen zu reagieren, oder aber Lehrkräfte wenden Bewältigungsstrategien an, um auf ›unerlaubte‹ Modifikationsversuche vonseiten der Schüler\*innen zu reagieren und stellen dadurch das ursprüngliche Machtgefüge wieder her.

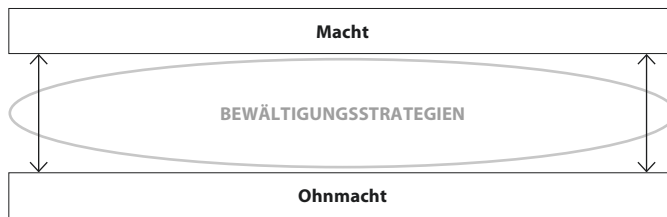


Abbildung 14: Bewältigungsmaßnahmen zwischen Macht und Ohnmacht (Spannungsfeld 1)

Sie verfolgen dabei auf der einen Seite die Absicht, ihre Machtposition zu wahren, sehen sich auf der anderen Seite jedoch auch immer wieder Situationen von Ohnmacht ausgesetzt, denen sie in der Regel durch innere Kapitulation (Zitat 1) oder psychisch-physischen Mehraufwand (Zitat 2) begegnen:

Ich hatte letztes Jahr eine Musikklasse, die hat einfach keinen Bock auf Musik gehabt. Die hat keinen Bock auf Musikpraxis gehabt, ich konnte mit denen machen, was ich wollte – und irgendwann muss man's vielleicht auch akzeptieren und sagen: Gut, dann machen wir halt keine Praxis mehr. Das kostet mich einfach nur Nerven und Energie (IP 6\_16).

Es passieren einfach situativ unterschiedliche Dinge. Manchmal klappt's dann, dass ich die Hand einfach lange heb, und irgendwann checken das alle und dann werden alle ruhig, und dann wart ich einfach so lange. Und manchmal bin ich einfach heiser. Heiser und verschwitzt (IP 10\_23).

Die Lehrkräfte wenden ferner Bewältigungsstrategien an, anhand derer sie bewusst eine Umverteilung von Macht im unterrichtlichen Geschehen zugunsten der Schüler\*innen initiieren. Indem sie gezielt Verantwortung an Schüler\*innen abgeben, offene Arbeitsformen anwenden oder auch das Anleiten von Praxisphasen an Schüler\*innen abgeben, geben sie Macht ab:

Wenn's jetzt geht um Vertonungen oder um Komposition, um experimentelles Musizieren, versuche ich eigentlich immer am Anfang so eine Art Vorgehensmuster zu etablieren, auf das die Schüler zurückgreifen können, und das dann komplett an die Schüler zu übergeben, also dass die in offenen Unterrichtsformen, Gruppenarbeiten und so weiter, bei Bedarf auch in Einzelarbeit, selber ihre Ideen entwickeln und verschriftlichen können, und dann präsentieren. Ich zieh mich da ganz zurück, wenn's geht. [...] Das ist relativ anspruchsvoll, finde ich, aber wenn man da einmal seinen Weg gefunden hat, auch wie man das einer Klasse vermittelt, dann kommen da wunderbare Ergebnisse raus (IP 3\_14).

Da die Initiative und Organisation dieser Umverteilung von Macht, wie hier im Zitat angedeutet, normalerweise den Lehrkräften selbst obliegt, bestätigt dieser Vorgang

jedoch indirekt auch wieder deren Machtstellung: Lehrkräfte begeben sich selbst in eine gewisse ›Ohnmachtsposition‹, beispielsweise für die Zeit einer Gruppenarbeitsphase, definieren deren Ausgestaltung jedoch selbst und können sie jederzeit aufheben. Beides Aspekte, die einer ›echten‹ Ohnmacht – per Definitionem die Unfähigkeit zu handeln – nicht immanent sind. Weiter zeigt sich eine Abhängigkeit zwischen angewandeter Bewältigungsmaßnahme und situativ empfundener Machposition der Lehrkräfte. Die Wahrung bzw. Wiederherstellung der institutionell verankerten Machtposition steht dabei im Vordergrund, wobei deren tatsächliche Ausgestaltung wiederum individuell beurteilt wird. Unterrichtsentwicklungen, die für die eine Lehrkraft bereits Chaos und Machtverlust bedeuten, wertet eine andere Lehrkraft als Kreativphase. In Situationen echter Ohnmacht werden oftmals restriktive Mittel angewendet, die in Strafmaßnahmen auch kollektiver Ausrichtung münden. Ein Großteil der Musiklehrenden arbeitet zudem intensiv mit präventiven Bewältigungsstrategien, um unterrichtlichen Ohnmachtssituationen grundsätzlich vorzubeugen. Die Auswahl und der Einsatz jeder Bewältigungsstrategie sowie die Ausformung der anderen drei Spannungsfelder erfolgt stets vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes zwischen Macht und Ohnmacht (Abb. 15).

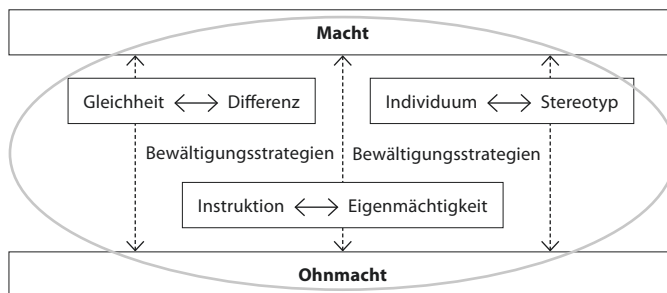


Abbildung 15: Anerkennungsrelevante Spannungsfelder unterrichtlicher Bewältigung

Mit Blick auf Anerkennungsprozesse erfolgt unterrichtliche Bewältigung zudem stets in einem Spannungsfeld zwischen *Differenz und Gleichheit*. Entsprechend der begrifflichen Verwendung im Anerkennungsdiskurs beschreibt Gleichheit die Fokussierung auf ein Kollektiv (hier eine Schüler\*innengruppe oder die Gesamtklasse), die automatisch mit einer Abkehr vom Einzelfall einhergeht, und Differenz die Fokussierung auf das Individuum und dessen Alleinstellungsmerkmale (vgl. Kampshoff, 2009, S. 39). Das Schaffen von Gleichheit kann in diesem Zusammenhang auch als Homogenisierung bezeichnet werden. Hinsichtlich der Konstruktion von Differenzlinien verweisen die Lehrkräfte, wie in der Darstellung bei Kampshoff, auch in der vorliegenden Studie »auf Unterschiede bei den Lebenszusammenhängen, den Familienformen, Normalbiographien, nationalen und religiösen Herkunftsn, [...] auf Verschiedenheiten der kognitiven Lernvoraussetzungen, sprachlichen oder sozialen Kompetenzen, Interes-

sen, Neigungen, Erwartungen, Leistungsmotivation, physischen und gesundheitlichen Voraussetzungen, Alter, Traditionen, Wertemuster und Normen je nach sozialem und kulturellem Hintergrund der Familien und die Wirkungen der Geschlechtersozialisation« (ebd., S. 37). Interessant ist, dass die Lehrkräfte diese Kategorien nicht nur in differenzierender Funktion zur Beschreibung eines einzelnen Schüler\*innenindividuums und dessen Besonderheiten nutzen, sondern auch in homogenisierender Funktion als besondere Charakteristika ihrer Schüler\*innenklientel gegenüber der Klientel anderer Schulformen. Dieses grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen »Differenzierung und Entdifferenzierung« (Budde, 2012, S. 525) wird nachfolgend anhand eines Beispiels zur Bewältigung voraussetzungslosen Musizierens in heterogenen Schulklassen verdeutlicht (Tab. 10). Sowohl die Konstruktion von Differenzlinien als auch die Homogenisierung von Individuen kann dabei grundsätzlich als Anerkennungshandeln betrachtet werden, da beide Geschehen die Anerkennung des Schüler\*innenindividuums als jemanden beinhalten. Auszüge der anderen Interviews bestätigen diese Ausprägung von Bewältigungshandlungen im Kontext des Klassenmusizierens. Präventiv und auch reaktiv werden beständig Differenzlinien geschaffen (weitere Beispiele wären Unterrichtsausschluss einzelner Schüler\*innen oder die Integration von Solo-Parts) oder aber Gleichheit hergestellt (bspw. Entzug der Musikpraxis als Kollektivstrafe oder lehrer\*innenzentrierte Liederarbeitung im Call-Response-Verfahren), um das Ziel einer den eigenen Vorstellungen entsprechenden Musikpraxis zu gewährleisten. Die hier beschriebenen Erkenntnisse aus dem Kontext des Klassenmusizierens können auf weitere unterrichtliche Praxen übertragen werden, wobei sich die Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Konstruktion von Differenz bzw. Gleichheit zwischen den einzelnen Lehrkräften teilweise deutlich unterscheidet. Ein Teil der Interviewpersonen berichtet von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen als Qualitätskriterium ihrer Unterrichtsplanung, wohingegen andere Lehrkräfte bis auf wenige Ausnahmen überwiegend die Klasse als Kollektiv adressieren. Insbesondere bei Maßnahmen zur Verhaltensregulation werden jedoch von allen Lehrkräften Kollektivmaßnahmen ergriffen, die auf der Konstruktion einer großen Differenzlinie zwischen Schüler\*innen, die sich an Regeln halten, und Schüler\*innen, die dies nicht tun, beruhen. Als Beispiel sei der Gang vom Klassenzimmer zum Musiksaal genannt. Auch wenn ein Teil der Klasse von sich aus geordnet und ruhig den Raumwechsel vornehmen würde, wird dieser Vorgang gemeinsam und strikt reglementiert bewältigt. Als Begründung werden die sich nicht regelkonform verhaltenden Schüler\*innen angeführt.

<p><b>Kontext:</b> Eine Lehrkraft (IP_2_15-49) beschreibt ihre Vorgehensweise im Umgang mit Heterogenität und Schüler*innenklientel während des Klassenmusizierens. Die von ihr beschriebenen Bewältigungsstrategien finden im Spannungsfeld zwischen der Wahrnehmung/Berücksichtigung von Schüler*innendifferenzen und Homogenisierungsmaßnahmen statt.</p>	<p><b>Lehrkraft</b></p> <p><b>Kategorien und Kode (in Klammern) zur angewendeten Bewältigungsstrategie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierung und Individualisierung (Berücksichtigung der individuellen Kompetenzstruktur in der Musikpraxis)</li> <li>• Flexibilität (Flexibilität als musikalische/r Leiter*in)</li> </ul> <p><b>Zwischen Differenz und Gleichheit</b></p> <p>Konstruktion von <b>Differenzlinien</b> zwischen Schüler*innengruppen bei gleichzeitiger <b>Homogenisierung</b> innerhalb dieser Gruppen</p>
<p>»Ja, genau ich hab ja diese Liedbegleitung jetzt gemacht mit einigen Kindern und da habe ich dann gesehen, die mit den Xylophonen und Metallophonen, das hat schon mehr bean-sprucht, die Abfolge sich zu merken, denn wann spiele ich was? Dann auch die richtigen Klangstäbe anzuschlagen und andere mussten dann zum Beispiel die Triangel, die ich vorher erwähnt habe, dann auf die eins anschlagen. Rhythmusgruppe, und da versuche ich dann nach den Stärken einzuteilen. Sängerguppen aus fünf, sechs Leut', die halt dann da besonders gut intonieren kann.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilität (Flexibilität als musikalische/r Leiter*in; Anpassung des Arbeitsprozesses je nach Stundenverlauf)</li> <li>• Bewusste Verlaufsplanung (Einplanen von Proberphasen)</li> </ul> <p><b>Differenzlinie</b></p> <p>Am Individuum orientierte</p>
<p>»Es ist leider etwas schade, dass das Hauptaugenmerk bei den Defiziten oft bleibt. (...) Da bleibt weniger Zeit jetzt die zu fördern, zu sagen. Aha, jetzt hat das wunderbar geklappt, jetzt singst du gleich mal mit Mikrol! Sondern man kümmert sich dann eher um die anderen zehm, die einfach irgendwie überhaupt nicht schaffen, diesen Grundrhythmus zu halten, damit die halbwegs da irgendwie mitlaufen.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduktion der Didaktik (Orientierung am Klassenmittel)</li> <li>• Reduktion des eigenen Anspruchs (Partizipation vor Perfektion)</li> </ul> <p>Wahrnehmung von Differenzen, bewusste <b>Homogenisierung</b></p>
<p>»Dann fährt halt das mittlere Anspruchsniveau noch einmal ein Stückchen runter, lotet sich ein, und dann sagt man: Gott sei Dank, die oberen fünf haben es sowieso, das meiste hab ich auch dabei und die Schwächsten, die haben gerade noch einmal grad himblissen, und fertig.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduktion des eigenen Anspruchs (gegenstandsbezogene Reduktion; Homogenisierung)</li> </ul> <p>Am Klassenmittel orientierte <b>Homogenisierung</b></p>
<p>»Ja und dann halt, wie gesagt, nicht unbedingt jedes Dane-benschlagen oder den Rhythmus-nicht-können ist nicht ein absichtliches Stören, sondern ist vielleicht einfach eine Überforderung und dann darauf reagieren und zu sagen, das Kind kann ja was anderes in der Zeit sinnvoll eine andere Tätigkeit geben, die das Kind ausfüllt und dann trotzdem aber auch das Gefühl da bleibt: 'Ich hab jetzt was gelernt'.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierung und Individualisierung Schüler*innenorientierte Analyse von Schwierigkeiten)</li> <li>• Flexibilität (Flexibilität als musikalische/r Leiter*in; Anpassung des Arbeitsprozesses je nach Stundenverlauf)</li> <li>• Wertschätzung der Schüler*innenpersönlichkeit (Sensitivität gegenüber Schüler*innen)</li> </ul> <p>Am Individuum orientierte <b>Differenzlinie</b></p>
<p>»Ja und letztendlich (...) was die Konsequenzen anbetrifft. Wenn ich dann was ankündige und sage: Jetzt, wenn ich dann bis drei gezählt habe und dann spricht aber noch je-mand, dann darf der nicht mehr mitmachen, weil dann hat er sich disqualifiziert! Und dann macht halt einer noch einen Plep und das war vielleicht der erste, den er gemacht hat an dem Tag, dann hat er halt Pech gehabt.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierung von Routinen und Regeln (Homogenisierung; konsequentes Auftreten)</li> <li>• Fokus auf Disziplin (Musikpraxis als Disziplinierungsmittel)</li> <li>• Standing (Hohe Selbstwirksamkeitserwartung)</li> </ul> <p>Wahrnehmung von Differenzen, bewusste <b>Homogenisierung</b></p>

Tabelle 10: Analysebeispiel Bewältigung im Spannungsfeld zwischen Differenz und Gleichheit

Hinsichtlich der Wahrnehmung der Schüler\*innen hat sich in diesem Zusammenhang ein weiteres Spannungsfeld ergeben: Die Begegnung mit dem/n Anderen zwischen *Individuum und Stereotyp*. In den Interviews wird deutlich, dass der Großteil der Lehrkräfte ihre Schüler\*innen in deren Individualität anerkennen möchte, in seiner Versprachlichung jedoch auf den Gebrauch von Stereotypen zurückgreift. Dabei steht weniger eine stereotype Erfassung kulturell-ethnischer Merkmale im Vordergrund, sondern vielmehr der/die typische Mittelschüler\*in an sich mit seinem/ihrem spezifischen sozio-ökonomischen Hintergrund sowie der zugehörigen Jugendmusikkultur. Aus fachspezifischer Sicht sind die bei Vogt (2009 & 2013) beschriebenen Stereotype im Kontext der Interviews nur am Rande von Bedeutung. Weitaus relevanter scheinen fachbezogen alterstypische Stereotype im Sinne von »Die jüngeren Kinder singen noch lieber, die Größeren haben keine Lust mehr dazu« oder »Die Kleineren haben da noch keine Hemmungen, bei den Älteren ist in Musik alles immer gleich peinlich«. Auch klientelbezogene Zuschreibungen hinsichtlich musikalischer Sozialisation und fehlender musikalischer Förderung im primären Sektor kommen des Öfteren zur Sprache. Aus den Interviews geht nicht hervor, inwieweit den Lehrkräften der Gebrauch dieser Stereotype bewusst ist bzw. in welchem Ausmaß deren Existenz im Schulalltag ihr Handeln beeinflussen<sup>76</sup>. Folgendes Zitat verdeutlicht in diesem Zusammenhang das persönliche Arrangement der Lehrkräfte mit den von ihnen als typisch identifizierten Persönlichkeitsmerkmalen:

Grundsätzlich unterscheidet sich der Musikunterricht in der unteren Stufe sehr von dem Musikunterricht in den Klassen 7/8/9. Das hängt einfach mit dem Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen zusammen. In der Unterstufe, also 5. und 6. Klasse, sind die Schüler oft sehr einfach zu motivieren, sie haben Lust auf Musikunterricht, sie haben Freude am Singen, sind begeisterungsfähig für neue Methoden und haben einfach Interesse an der Materie. In den höheren Klassen sind die Schüler reservierter, dafür aber in Musik spezialisierter. Das heißt, sie hören privat viel Musik, setzen sich mit der jeweiligen Musikkultur auseinander und haben auch eine genaue Vorstellung davon, was ihnen gefällt und was nicht. Dafür haben sie mehr Vorbehalte gegenüber anderer Musik und vor allem auch dem praktischen Musizieren. Das kommt aber vor allem auch daher, wenn sie es in den Jahren davor zu wenig gemacht haben. In den Klassen fünf und sechs ist Musikunterricht dafür sehr angeleitet und sehr verschult, die Themen sind kindlicher, und die Musik, die man thematisiert, natürlich auch. In den Klassen 7/8/9 kann man natürlich ganz anders über Musik sprechen und reflektieren (IP 3\_16).

Diese positive Selbstverständlichkeit im Umgang mit auf den ersten Blick negativ klingenden stereotypen Zuschreibungen (hier z. B. keine Lust auf Musikpraxis; in anderen Kontexten auch: Vernachlässigung im Elternhaus, fehlende kulturelle Bildung, Schul-

<sup>76</sup> Dass sich diese Art von sozio-ökonomischen Stereotypen auf das Lehrer\*innenhandeln auswirken kann, zeigt Anne Niessens Interviewstudie (2013). Vgl. hierzu auch die Darstellung in Kap. 4.2.3.1.



versager, Verhaltensauffälligkeiten etc.) zeichnet sich in nahezu allen Interviews ab. Anhand einiger Interviewaussagen lassen sich allerdings auch unterrichtliche Bestrebungen nachvollziehen, die auf die Persönlichkeit der einzelnen Individuen gerichtet sind. In erster Linie betrifft das die Berücksichtigung von musikalischen Präferenzen in der Liedauswahl, aber auch das Verständnis für und die Rücksichtnahme auf die individuelle Tagesform einzelner Schüler\*innen sowie eine schüler\*innenorientierte Vergabe von Instrumenten. Zwei Lehrkräfte legen großen Wert auf die Öffnung von Musikunterricht, um den musikalischen Ideen der Schüler\*innen mehr Freiraum zu geben, und sprechen sich hier für eine Loslösung von festgelegten musikpraktischen Unterrichtszielen aus. Bewältigungsmaßnahmen erfolgen vor diesem Hintergrund aus zwei vermeintlich gegenpoligen Richtungen: Um handlungsfähig zu bleiben, Disziplinproblemen vorzubeugen, eine Leitlinie für die Unterrichtsvorbereitung zu haben, nicht mit falschen Erwartungen in die Musikpraxis zu starten oder unerwünschtes Verhalten nicht persönlich zu nehmen, bedienen sich die Lehrkräfte auf der einen Seite zahlreicher klientelbezogener Stereotype. Auf der anderen Seite begegnen sie der herrschenden Heterogenität, der musikalischen Identität der Schüler\*innen, fehlenden fachspezifischen Vorkenntnissen und somit indirekt präventiv Disziplinproblemen und Verhaltensauffälligkeiten, indem sie nah am Individuum ausgerichtete Differenzierungs- und Individualisierungsangebote zu schaffen versuchen.

Eng verbunden mit dem zentralen Spannungsfeld *Macht und Ohnmacht* sind Dilemmasituationen, die aus der Divergenz von *Instruktion und Rückzug* resultieren. Alle Lehrkräfte beschreiben wiederholt Situationen, in denen sie sich bewusst zurückziehen, um im Anschluss dennoch beständig regulierend in das Geschehen einzugreifen. Dabei kann der Rückzug nicht nur als Vertrauensvorschuss hinsichtlich der Einhaltung des Disziplin- und Ordnungsrahmens, sondern auch als Zugeständnis einer Befähigung zur selbstständigen Bewältigung einer unterrichtlichen Aufgabe gedeutet werden. Durch das Eingreifen in die Situation wird jedoch allen oder einem Teil der Schüler\*innen ersteres und/oder letzteres wiederum entzogen. Auch hier geht es im Kontext von Bewältigung um eine Form von Situationskontrolle: Lehrkräfte geben Freiraum, um schüler\*innengerecht zu handeln und somit Lernzuwachs und auch Disziplin zu gewährleisten (Rückzug), Lehrkräfte nehmen Freiraum, um Unterrichtsgeschehen zu lenken und somit die Aufrechterhaltung des Ordnungsrahmens und den geplanten Lernzuwachs sicherzustellen (Instruktion). Das Analysebeispiel zu Instruktion und Rückzug verdeutlicht dieses Zusammenspiel aus Instruktion und Rückzug anhand zweier Textsegmente (Tab. 11):

Beispiel 1 (IP 8_27)	Instruktion Rückzug	Beispiel 2 (IP 1_52-54)	Instruktion Rückzug
»Alle Instrumente stehen so im Kreis und ich steh meist in der Mitte, dass ich halt überhaupt schnell irgendwo bin [um individuell zu betreuen] und das heißt, ich find im Musikunterricht merkt man halt beim Lehrer ganz krass, welche verschiedenen Rollen er einnimmt. (...) Ich leit das an aber dann versuch ich wieder raus zu gehen und dann übergebe ich dem Schlagzeuger den Einsatz oder so. (...) Ja, ich find, man mutet auch den Kindern mehr zu oder schneller zu, dass man sagt: Okay, und jetzt, du kannst das, und du machst das.«	Instruktion	»Im Sinne von diesen Klassenhitparaden (...): Alles darfst du mitbringen! Und wir hören uns auch alles an und wir können auch was nicht gut finden aber lassen es auch so stehen. (...) Eben diesen Raum denen auch geben: Ja, du darfst jetzt mal das mitbringen. (...) Ehrlicherweise, wenn's dann mal auch von der Klassenzusammensetzung oder Gruppenzusammensetzung mal gar nicht geht, dann weich ich aus. Dann sag ich: Ja gut, dann kommen jetzt nur meine Sachen! Okay, da habt ihr jetzt Pech gehabt, jetzt gibt's Mozart, oder Strawinsky.«	Instruktion/ Rückzug
	Rückzug/ Instruktion		Rückzug
	Instruktion		Instruktion
	Rückzug		Instruktion
	Instruktion/ Rückzug		

Tabelle 11: Analysebeispiele Bewältigungshandeln im Spannungsfeld von Instruktion und Rückzug

Die Sichtung des Materials ergab weiter, dass ein Rückzug der Lehrkraft aus dem Plenum auch zu einer Instruktion einer Schüler\*innengruppe oder eines/r einzelnen/r Schülers\*in führen kann (vgl. Markierung Beispiel 1 in Tab. 11) bzw. einem Rückzug der Lehrkraft eine vorentlastende Instruktion vorausgeht (vgl. Markierung Beispiel 2, Tab. 11). Anerkennungstheoretisch gedeutet reduziert diese Vorgehensweisen auf der einen Seite das dem Individuum entgegengebrachte Vertrauen – es wird als ›nicht fähig‹, die Aufgabe im Sinne der Lehrkraft selbstständig zu lösen, festgeschrieben – sorgt jedoch auf der anderen Seite für Stabilität in der Unterrichtssituation. In diesem Zusammenhang weiter auffallend ist, dass ausnahmslos alle interviewten Lehrkräfte, auch diejenigen, die grundsätzlich für eine Öffnung des Musikunterrichts plädieren, Teile des Unterrichtsgeschehens ausschließlich lehrer\*innenzentriert bewältigen. Dazu gehören die Aufrechterhaltung des Ordnungsrahmens, die Anfangsphasen von Liedererarbeitungen, die definitive Vergabe von Instrumenten oder auch die abschließende Auswahl von Lerninhalten. Obwohl hier teilweise eine Demokratisierung des Unterrichts durch eine veränderte Lehrer\*innenrolle angestrebt wird, bleibt die Entscheidungsmacht – sachlogisch im System Schule – bei der Lehrkraft.

#### 4.3.3.2 Versteckte Anerkennungsmechanismen: Reduktion des Unterrichts

Eine der wesentlichen Maßnahmen, um Anforderungssituationen im Musikunterricht zu bewältigen, ist die Reduktion von im LehrplanPLUS vorgegebenen Inhalten, und zwar in allen vier Lernbereichen (vgl. Kap. 2.1.2). Im Bereich Musikpraxis beschränkt ein Großteil der Interviewpersonen ihren Unterricht auf das Klassenmusizieren, im theoretischen Bereich werden bei Bedarf thematische Elemente oder auch vollständige Themenblöcke gekürzt. Die Lehrkräfte modifizieren oder reduzieren daher insgesamt eigenmächtig vorgegebene Lerninhalte und Kompetenzerwartungen. Den Schüler\*innen wird dadurch ein angedachter Lern- bzw. Kompetenzzuwachs in bestimmten Bereichen vorenthalten. Dieses Vorgehen weist anerkennungstheoretisch gedacht kul-

turimperialistische<sup>77</sup> Züge auf, da Lehrkräfte bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung ihres Unterrichts sowohl offizielle Vorgaben als auch die Interessen der Schüler\*innen umgehen. Im Fokus von Anerkennung stellen sich in diesem Zusammenhang zwei zentrale Fragen: Wodurch legitimiert sich dieses Lehrer\*innenhandeln und welche Beweggründe stecken dahinter. Die Auswertung der Interviews ergab, dass sich die Legitimation dieser inhaltlichen Entscheidungen aus der institutionalisierten Machtposition der Lehrkraft im Kontext Schule, dem geringen Stellenwert des Faches Musik im Fächerkanon und der fachlichen Expertise von Musiklehrenden (i. d. R. fachfremd unterrichtende Lehrkräfte ausgenommen) ergibt. Musik wird mehrfach als Spaßfach beschrieben, dem zwar auf emotional-affektiver Ebene große Bedeutung beigemessen wird, das jedoch ansonsten sowohl für Schüler\*innen als auch Erziehungsberechtigte und Kolleg\*innen wenig Relevanz besitzt. Aus diesem Grund werden Sachentscheidungen der zuständigen Lehrkräfte den Interviews zufolge kaum infrage gestellt und eine großzügige Auslegung der Lehrpläne grundsätzlich als Usus betrachtet. Da ausgebildete Musiklehrkräfte an Mittelschulen zudem nur in geringer Zahl zur Verfügung stehen, werden deren didaktische Entscheidungen vom Schulumfeld aufgrund eigener fehlender Fachkenntnis kaum hinterfragt. Aus beiden Faktoren resultiert eine Stärkung der Position qualifizierter Musiklehrkräfte, da sie für Lehrplanentscheidungen keine Rechenschaft ablegen müssen. Dies hat zur Folge, dass manche Musiklehrkräfte mitunter gar nicht wissen, was für ihre aktuelle Musikklassse im Lehrplan vorgesehen ist.

Des Weiteren konnten zwei zentrale Motive hinter dieser auffallenden Lehrplanreduktion identifiziert und auf Anerkennungsmechanismen hin untersucht werden: Schüler\*innenorientierung und Wahrung der eigenen Interessen/der eigenen Machtposition. Diese Motive wiederum werden unterschiedlich argumentiert. Für das Motiv der Schüler\*innenorientierung werden Argumente wie »Den Schüler\*innen gefällt das am besten«, »Die Schüler\*innen brauchen das« oder »Andere Inhalte sind zu schwierig« angeführt. Die Lehrkräfte verweisen in diesem Zusammenhang häufig auf Erfahrungswerte, die aus einer Mischung aus Projektion (»Mir würde das am besten gefallen«, »Ich fand das früher in der Schule auch gut/schlecht«), Stereotypisierung (»Unsere Schüler\*innen brauchen Ausgleich zu den kognitiven Fächern«, »Unsere Schüler\*innen haben keine musikalische Vorbildung«) und Homogenisierung (»Alle Schüler\*innen haben Spaß am Klassenmusizieren«, »Kein/e Schüler\*in interessiert sich für Musiktheorie«) resultieren. Die vorgenommenen Lehrplanentscheidungen bergen daher in diesen Fällen – trotz gut gemeinter Ausrichtung an den Schüler\*inneninteressen – die Gefahr einer weiten Verfehlung einzelner Schüler\*innen. Zumal ein Großteil der Lehrkräfte laut eigenen Angaben keine Alternative zum Klassenmusizieren als musikalische Praxis anbietet und demzufolge keine Erfahrungswerte im Umgang mit anderen fachbezogenen Praktiken besitzt. Lehrkräfte entscheiden daher stellvertretend für ihre

77 Zur Verwendung und Bedeutung des Begriffs *Kulturimperialismus* in der musikpädagogischen Anerkennungsdebatte vgl. Kap. 4.1.1.1 bzw. Vogt (2009 & 2013).

Schüler\*innen, dass Klassenmusizieren die präferierte Musikpraxis darstellt, ohne mit anderen Möglichkeiten operiert oder Schüler\*inneninteressen konkret abgefragt zu haben. Dieser Entscheidungsprozess zielt jedoch unter Umständen an den Schüler\*innenpersönlichkeiten vorbei, auch wenn das überwiegend positiv geschilderte Feedback auf die Klassenmusizierpraxis das Gegenteil vermuten lässt. Das Schaffen von Intersektionalitäten kann sich in diesem Zusammenhang zusätzlich verstärkend auswirken. Hierzu ein Beispiel, das sich auf die Argumentation einer klassenmusikalisch ausgerichteten Schwerpunktsetzung bezieht:

Man muss sich ja unsere Schüler vorstellen, die sind, die kommen ja komplett deprimiert aus der Grundschule, wurden, sind komplett von, also hatten eigentlich nur Misserfolge. Und jetzt kommen die an und sind grad in Mathe und Deutsch weiterhin schlecht eigentlich. Das funktioniert einfach nicht, dass die da gut sind. [...] Und wenn man jetzt Musik macht mit denen und sie praktische Musik machen lässt [Die IP verwendet ›praktisch Musik machen‹ als Synonym für Klassenmusizieren], vor allem, dann kann man denen Erfolgserlebnisse ermöglichen, finde ich. Und das ist einfach ein ganz wichtiger Beitrag für die Persönlichkeit von den Schülern, für den Schulalltag, für das ganze Schulleben. [...] Man kann halt die auf einer Ebene fördern, wo sie auch noch nicht wussten, dass es die überhaupt gibt in ihnen drin, quasi, dass sie da irgendwas an künstlerischen Fähigkeiten haben oder motorische Fähigkeiten haben, wo sie dann doch gut sein können. Und das Problem ist ja vor allem, dass die ja von zu Hause musikalisch also normalerweise null gefördert werden (IP 10\_7–11).

Die Lehrkraft konstruiert hier insgesamt eine Intersektionalität zwischen Schulbesuch der Mittelschule und negativem schulischem Selbstbild: Mittelschüler\*innen sind hinsichtlich ihrer Schulleistung deprimiert, nehmen sich als Schulversager\*innen wahr und benötigen daher Möglichkeiten zur positiven Persönlichkeitsentwicklung. Weiter werden Zusammenhänge zwischen der/dem typischen Mittelschüler\*in und bestehendem, aber bisher unentdecktem musikalischem Potenzial hergestellt. Diese Tatsache wird – wiederum in der Verschränkung mit einer weiteren Strukturkategorie – auf die fehlende musikalische Förderung innerhalb der als bildungs- bzw. kulturfern wahrgenommenen Familien der Mittelschüler\*innen zurückgeführt. Die Relevanz dieser genannten Punkte besteht in diesem Beispielzitat aus Sicht der Lehrkraft darin, dass musikpraktischer Unterricht (von ihr als Synonym für Klassenmusizieren verwendet) den Identitäten der Schüler\*innen aus zweierlei Sicht entgegenkommt: Er schafft Möglichkeiten zur positiven Selbsterfahrung und zur Förderung bisher unentdeckter Potenziale. Eine Fokussierung des Musikunterrichts auf das Klassenmusizieren wird dieser Ausdeutung folgend insgesamt auch anhand der Konstruktion mehrerer Intersektionalitäten begründet. Dies kann bei aller gut gemeinter Intention insbesondere dann problematisch werden, wenn die Lehrkraft bereits im Vorhinein ihr Handeln an Bedingungen ausrichtet, die sie aufgrund der Verschränkung verschiedener Strukturkategorien selbst hervorbringt.

Im Gegensatz zum Motiv der Schüler\*innenorientierung als Grundlage von Lehrplanveränderungen wird die Wahrung der eigenen Interessen/der eigenen Machtposition weniger direkt thematisiert. Dennoch finden sich hierzu mehrfach Argumentationszusammenhänge. Häufig werden Aussagen getroffen, wie »Ich habe da keine Lust darauf«, »Ich kann das selbst nicht«, »Mir fehlt das Equipment« oder »Das funktioniert mit unseren Schüler\*innen nicht«. Aus einigen Interviews geht zudem hervor, dass manchen Lehrkräften nicht bewusst ist, in welcher Dimension sie in diesem Kontext die Lehrplanvorgaben verfehlen, weil sie in ihrer Unterrichtsvorbereitung gar nicht oder nur punktuell auf diesen zurückgreifen. Dieser Umstand kann sowohl auf eine gewisse Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen fachdidaktischen Handelns als auch auf ein Desinteresse an einer Auseinandersetzung mit fachgerechtem Musikunterricht zurückgeführt werden. Unter der Perspektive von Anerkennung zeigen sich in diesem Zusammenhang vermehrt Mechanismen, die kulturimperialistische Elemente enthalten oder das unterrichtliche Machtgefälle untermauern. Kulturimperialismus spielt insofern eine Rolle, als die fachbezogenen Interessen der Lehrkräfte oftmals (auch unbewusst) über die Interessen der Schüler\*innen sowie rechtliche Vorgaben gestellt werden. Darunter fallen auch Verweise auf fehlendes Equipment und fehlendes eigenes Fachwissen. Hier zeugen auf der einen Seite einige Interviews von kreativen Lösungsversuchen im Umgang mit einem Mangel an Räumlichkeiten, Instrumenten oder Neuen Medien sowie von unterschiedlichen Maßnahmen zur persönlichen Weiterbildung. Auf der anderen Seite belassen es manche Lehrkräfte in der Praxis bei der Feststellung des Mangels, ohne nach einem Ausgleich zu suchen. Auch auf diese Art entscheidet die Lehrkraft ausgehend von ihrer eigenen Motivation, welche Inhalte im Unterricht thematisiert werden und welche nicht. Machtanalytisch interessant ist, dass die Vermeidung von Inhalten, in denen sich Lehrkräfte selbst unsicher sind, die für die Schüler\*innen zu anspruchsvoll sein könnten oder die eine besondere Ausstattung erfordern würden, auch zur Wahrung der eigenen Machtposition dient. Alle drei genannten Fälle gehen mit einem erhöhten Grad an Unplanbarkeit und somit an Situationsunsicherheit einher, die zu Kontrollverlust, sprich zu einem situativen Verlust an Macht, führen können. Um dem grundsätzlich vorzubeugen, bleiben einige Lehrkräfte lieber auf ›sicherem Terrain‹. Auch das Motiv *Wahrung der eigenen Interessen/der eigenen Machtposition* birgt daher insgesamt die Gefahr einer dauerhaften Verfehlung der Schüler\*innenpersönlichkeiten.

#### 4.3.3.3 Versteckte Anerkennungsmechanismen: Ordnungsrahmen

Als zweiter besonderer Wirkungsbereich versteckter Anerkennungsmechanismen wurde die Bewältigungskategorie ›Ordnungsrahmen‹ identifiziert. Zugehörige Bewältigungsstrategien werden von allen Interviewpersonen als maßgeblich für die Durchführung von Musikunterricht an der Mittelschule betrachtet. Die Äußerungen deuten darauf hin, dass ein Unterricht ohne entsprechende Reglementierung gar nicht erst möglich ist. Das Kollektiv im Griff zu haben, hat daher in der Regel Vorrang vor der Berücksichtigung von Individualbedürfnisse und fungiert als wesentliches Element einer gemeinsame Arbeitsgrundlage:

Ja und der vierte Punkt ist einfach, und das betrifft wahrscheinlich vor allem, ja, die Heterogenität des Schülerklientels und die damit verbundenen Disziplinschwierigkeiten: Mehr als in anderen Fächern achte ich im Musikunterricht auf die Einführung von Regeln und zwar im sozialen Bereich als auch im Bereich Verhalten im Musikraum und im Umgang mit Instrumenten und fordere das ganz konsequent ein, von Anfang an. Und das hat dann manchmal zur Folge, dass man auch manchmal eine Zeitlang überhaupt nicht in den Musiksaal geht oder überhaupt nicht mit Instrumenten arbeitet, wenn das mit einer Klasse nicht funktioniert. Oder wirklich immer die Gleichen was anderes zu tun bekommen, aber das ist im Musikunterricht einfach total wichtig, dass da diese Umgangsweisen eingeführt und eingefordert werden, und ja, das ist, denke ich, das A und O für den funktionierenden Musikunterricht auch (IP 3\_14).

In dieser Äußerung zeigt sich ein interessantes Verhältnis zwischen der Wahrnehmung von Heterogenität als Ursache von Disziplinproblemen und der am Kollektiv ausgerichteten Bewältigungsstrategie, der eine Homogenisierung der Schüler\*innen vorausgeht. Es offenbart sich hier eines der Anerkennungsdilemmata von schulischem Unterricht: Unterricht im Kollektiv ist nur möglich, wenn Individualbedürfnisse unterbunden werden und ein wirksames Regelsystem installiert und aufrechterhalten wird. An der Mittelschule kommt den Angaben der Lehrkräfte zufolge hinzu, dass Verhaltensauffälligkeiten in einem besonders hohen Maß auftreten und den Lehrkräften zudem aufgrund fehlender Ressourcen (Tandem-Partner, Räumlichkeiten) teilweise keine Alternativen zu Kollektivstrafen zur Verfügung stehen. Aus der Anwendung von Kollektivstrafen bzw. -maßnahmen resultiert allerdings anerkennungstheoretisch gedacht zwangsläufig eine generalisierte Festschreibung der Schüler\*innen auf ein bestimmtes Fehlverhalten, das von einigen Beteiligten im aktuellen Kontext gar nicht gezeigt wurde.

Im Fokus von Anerkennung konnten im Zusammenhang mit der Kategorie ›Ordnungsrahmen‹ folgende weitere versteckte Mechanismen identifiziert werden: Es gibt durchaus unterschiedliche Ausprägungen der Machtposition von Lehrkräften, die besonders im Zusammenhang von Ordnungsmaßnahmen virulent werden. Die Lehrkräfte sehen sich in der Verantwortung für einen kontrollierten Ablauf des Unterrichts und setzten sich dementsprechend für die Einhaltung des Ordnungsrahmens ein. Dabei schildern sie die Durchsetzungskraft einer Lehrkraft in Abhängigkeit deren Standings vor der Klasse. Machtanalytisch ausgedrückt: Wenn sich eine Lehrkraft ihrer Machtposition bewusst ist und von der darauf basierenden Wirksamkeit ihrer Handlungen überzeugt, hat sie in der Regel weniger Probleme damit, sich vor einer Klasse zu behaupten, als eine Lehrkraft mit einer weniger fundierter Machtposition. Lehrkräfte, die absichtlich oder unabsichtlich eine abgeschwächte Machtposition ausfüllen, sehen sich den Interviews zufolge jedoch vermehrt mit einem aktiven Positionierungsverhalten ihrer Schüler\*innen konfrontiert. Aus einer geschwächten Machtposition der Lehrperson resultiert demnach eine Zunahme der Macht einzelner/einer Gruppe von Schüler\*innen. Dies wiederum geht nach Aussage der Lehrkräfte oftmals mit einem Zuwachs an Dis-

ziplinschwierigkeiten einher. Die Lehrkräfte beschreiben zudem gerade in Musik eine Gratwanderung zwischen der Wahrung eines kollektiven Ordnungsrahmens, der Sicherung der eigenen Machtposition und dem Gewähren von Freiraum für musikbezogene Individualbedürfnisse. Um diesen Konflikt zu umgehen, werden beispielsweise Ausprobier- und Experimentierphasen legalisiert, freiwillige Übe- und Musiziermöglichkeiten neben dem regulären Musikunterricht geschaffen oder Schüler\*innen als Expert\*innen eingesetzt. Ein effizient eingeführter Ordnungsrahmen bildet in diesem Zusammenhang auch die Grundlage für eine Lockerung oder Individualisierung der Klassenregeln:

Wir gehen jetzt in den Musiksaal, wir bleiben vor dem Musiksaal stehen, was muss ich jetzt beachten, wir gehen an die Instrumente [...], wir waschen uns die Hände, wir setzen uns in den Kreis, niemand berührt irgendwie die Instrumente, du achtest auf mein Zeichen ... Das sind schon auch Verhaltensregeln, die muss ich auch im Musiksaal klarmachen. Aber mittlerweile sind wir aber schon so weit, dass wir auch Kindern in den Pausen erlauben können, dass sie dort selbstständig üben, und ihnen das Vertrauen geben (IP 8\_23).

Auf diese Weise bleibt die Lehrkraft zwar ihrer Linie treu, eröffnet jedoch individuelle Gestaltungsräume. Zusammenfassend formuliert gehen mit Bewältigungsstrategien, die die Einführung und die Etablierung eines bestimmten Ordnungsrahmens zum Ziel haben, zahlreiche unbewusste Anerkennungsmechanismen einher, die sich auf die machtbezogene Positionierung aller Unterrichtsbeteiligten auswirken. Diese veränderten Positionierungen wirken anschließend auf die Unterrichtssituation zurück. Da die Lehrkraft hierbei bereits aus ihrer aktuell individuell wahrgenommenen Machtposition heraus Ordnungsmaßnahmen anwendet, erfolgt bereits anhand deren Auswahl eine entsprechende Festschreibung aller an der Interaktion beteiligten Individuen. Die angewendeten Strategien wiederum wirken sich auf das Machtgefüge im Klassenverband aus, indem sie einzelnen Schüler\*innen, Gruppen von Schüler\*innen oder dem gesamten Klassenverband Macht im Sinne von Handlungsspielraum zu- oder aberkennen. Insgesamt kritisch zu betrachten sind Maßnahmen, die primär zur Machtdemonstration eingesetzt werden. Disziplinierungsmaßnahmen, die unverhältnismäßig sind, gezielt verletzen oder bloßstellen sollen, die unerwartet verhängt werden oder für die Schüler\*innen nicht nachvollziehbar sind, resultieren oftmals aus einer empfundenen Machtlosigkeit und dienen ausschließlich der Wiederherstellung des regulären Mächtigkeitsgleichgewichts zugunsten der Lehrkraft. Diese Art von Machtdemonstration tritt im vorliegenden Datenmaterial nicht direkt auf, wird allerdings im Kontext der eigenen Schulzeit oder in der Auseinandersetzung mit als ›schlecht‹ kategorisierten Musiklehrkräften an mehreren Stellen beschrieben.

**4.3.3.4 Versteckte Anerkennungsmechanismen: Schüler\*innenorientierung**  
Eng mit Fragen der Anerkennung verknüpft sind unterrichtliche Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen, die von den Lehrkräften als wesentliche Bewäl-

tigungsstrategie im Umgang mit Heterogenität und Disziplinschwierigkeiten angewendet werden. In diesem Zusammenhang spricht man »je nachdem, auf welcher Ebene die Differenzierung stattfindet – Gruppe oder Individuum – [...] entweder von Binnendifferenzierung (oder interner Differenzierung) oder von Individualisierung (oft als äquivalent betrachtet mit individueller Förderung)« (Helmke, 2013, S. 34). Eine differenzierte bzw. individualisierte Lernumgebung zeichnet sich dadurch aus, »dass es eine Vielfalt von Lernangeboten, Lernwegen, Lernmethoden und Lernorten gibt« (ebd.). Die Passung zwischen gewählter Differenzierungsmaßnahme und Schüler\*innenindividuum wird als Adaptivität bezeichnet (ebd.). Den Ausgangspunkt passgenauer Differenzierung und Individualisierung bildet die Bestimmung der Lernausgangslage der einzelnen Schüler\*innenindividuen. Da sich das Konzept der Anerkennung mit der Festschreibung bzw. Wahrnehmung des Anderen auseinandersetzt, ermöglicht eine anerkennungsbezogene Analyse von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen eine nähere Bestimmung deren Adaptivität. Es kann untersucht werden, inwieweit sich die von den Lehrkräften getroffenen Maßnahmen tatsächlich an der Persönlichkeit der Schüler\*innen orientieren. Bei einer Durchsicht des Materials lassen sich hier zwei Lehrer\*innengruppen voneinander abgrenzen: Auf der einen Seite Musiklehrende, die zum Musikunterricht verpflichtet wurden oder selbst wenig praktische Expertise besitzen. Diese Gruppe differenziert insgesamt nur in geringem Maße bzw. verzichtet auf Differenzierung und empfindet die Durchführung von Musikpraxis an sich bereits als große persönliche Herausforderung. Auf der anderen Seite Musiklehrkräfte, die sich durch eine umfassende fachliche Kompetenz auszeichnen. Personen dieser Gruppe streben prinzipiell eine Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen in der Aufbereitung und Vermittlung von Unterrichtsinhalten an. Dies spiegelt sich hauptsächlich in der Ausdifferenzierung klassenmusikalischer Praktiken wider. Die Lehrkräfte reagieren hier auf personenbezogene Bedürfnisse, indem sie klassenspezifische Liedarrangements erstellen, während der musikalischen Erarbeitung flexibel agieren (z. B. spontane Variation von Besetzungen, Rhythmen oder Melodien) und bei der Instrumentenvergabe auf die individuellen Lernvoraussetzungen achten. Sie stellen demnach ein differenziertes Lernangebot im Bereich Klassenmusizieren zur Verfügung, dessen Entwicklung, laut eigenen Angaben, aus der persönlichen Zusammenarbeit mit den einzelnen Schüler\*innen resultiert. Die Differenzierungsmethoden dieser Lehrer\*innengruppe stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden Überlegungen. Bei anerkennungsgeleiteter Betrachtung der Maßnahmen ergeben sich mehrere Ambivalenzen, die aus den Anforderungen im System Schule, den Vorstellungen der einzelnen Lehrer\*innen hinsichtlich unterrichtlicher Musikpraxis und dem fachbezogenen Kompetenzprofil der einzelnen Schüler\*innen resultieren. Erklärtes primäres Ziel im Bereich Klassenmusizieren ist für einen Großteil der Lehrkräfte die Teilhabe und der Spaß aller Klassenmitglieder an der gemeinsamen Musikpraxis:



Wenn ich jetzt jemanden hab, der überhaupt nicht singen kann und rhythmisch sich auch schwertut, dann wird ich ihn halt einfach versuchen, irgendwie anderweitig zu beschäftigen oder einzubinden, dass er halt auch das Gefühl hat, er gehört trotzdem dazu. Und er darf dann, weiß ich nicht, am Klavier darf er dabeisitzen und, oder, weiß ich nicht, ist zuständig, dass er irgendwie halt die ganze Technik macht, oder ich weiß nicht, man kann da irgendwie so viele verschiedene Sachen, ja, Kindern ermöglichen, dass sich jedes Kind, glaub ich, irgendwo zurechtfinden kann oder sich wohlfühlen kann. Wenn ich merk: Ah, der tut sich da wahnsinnig schwer! Dann ist er vielleicht im Bereich Tanz wieder gut oder ich hab jemand, der ist nur dazu da, dass er einfach die Bausteine von diesem Lied an der Tafel richtig sortiert und trägt da irgendwie dazu bei. Oder er rappt in dem Lied dann, weil er nicht singen kann (IP 8\_11).

Dies führt trotz aller guter Absicht jedoch ungewollt dazu, dass die von der Lehrkraft identifizierten musikbezogenen Defizite der Schüler\*innen festgeschrieben, nach außen transportiert und sogar verschärft werden können. Durch die Reduktion der Schüler\*innenaktivitäten auf Praxen, die diese bereits beherrschen, wird auf der einen Seite Spaß und Teilhabe gewährleistet, auf der anderen Seite jedoch ein individualisierter Kompetenzaufbau verhindert. Weiter zieht die Lehrkraft unter Rückgriff auf ein geläufiges fachspezifisches Stereotyp (›Kinder, die etwas Bestimmtes nicht können, wollen dieses auch nicht tun bzw. wollen dieses auch nicht erlernen‹) die Möglichkeit, dass die betroffenen Schüler\*innen eventuell auch gerne eine andere musikalische Praxis ausprobieren und erlernen würden, nicht in Betracht. Die Lehrkraft geht weiter davon aus, dass die Schüler\*innen das, was sie privat gerne machen, auch mit Vorliebe im Musikunterricht einbringen möchten. Ebenso gut könnte aber das Gegenteil der Fall sein. Insgesamt konstruiert die Lehrkraft hier zwei vordergründige Differenzlinien: Sie schreibt bestimmte Persönlichkeitsmerkmale fest, indem sie einerseits eine besondere Begabung oder Kompetenz im Unterricht herausstellt und andererseits ausgewählte Schüler\*innen von der eigentlichen Musikpraxis ausschließt. Da dies durch attraktive Alternativaufgaben geschieht, denen im Kontext des Klassenmusizierens entsprechende Bedeutung beigemessen wird, wird die damit einhergehende Festschreibung des diagnostizierten fachbezogenen ›Unvermögens‹ allerdings kaschiert. Die aufgezeigten Anerkennungsmechanismen verdeutlichen, dass die Lehrkraft, obwohl sie didaktische Entscheidungen bewusst nah an der Schüler\*innenpersönlichkeit treffen möchte, deren Identität mitunter weit verfehlen kann. Dieses Beispielzitat zeigt außerdem, dass Differenzierungsmaßnahmen teilweise nicht ergriffen werden, um der Kompetenzstruktur des Individuums möglichst passgenau zu begegnen und einen entsprechenden Kompetenzzuwachs zu ermöglichen. Vielmehr wird ausgehend von einer ›Defizitanalyse‹ nach Wegen einer möglichst reibungslosen Einbindung der einzelnen Individuen in das kollektive Musizieren gesucht. Die vernachlässigte fachspezifische Förderung von Randgruppen (Schüler\*innen mit im Vergleich zum Klassendurchschnitt fortgeschrittenen oder aber sehr gering ausgeprägten musikbezogenen Fertigkeiten) wird dabei

aufgrund deren aktiver Beteiligung am musikalischen Gesamtgeschehen insgesamt wenig problematisiert. Wie oben bereits beschrieben resultieren diese im Fokus von Anerkennung erscheinenden Effekte von Differenzierungsmaßnahmen zu einem Großteil aus den im Bereich der Musikpraxis herrschenden Antinomien des Lehrer\*innenhandelns. Die Herausforderungen des Balanceaktes zwischen Kollektivbedürfnis und Individuum sowie zwischen individueller Förderung und fachbezogener Zielsetzung werden in diesem Zusammenhang immer wieder deutlich. Grundsätzlich belegen zahlreiche Interviewausschnitte ein großes Interesse dieser zweiten Lehrer\*innengruppe an der individuellen musikalischen Förderung einzelner Schüler\*innen. Aufgrund der als einschränkend empfundenen Bedingungen des regulären Musikunterrichts suchen die betroffenen Lehrkräfte nach alternativen Fördermöglichkeiten und schaffen beispielsweise Zusatzangebote außerhalb der regulären Unterrichtszeit, wie AG-Angebote, instrumentale oder vokale Individualbetreuung und Schulbands.

Eine weitere Erkenntnis mit Blick auf die unternommenen Differenzierungsmaßnahmen ist, dass die Lehrkräfte zwar die Art der Einbindung von Schüler\*innen in das gemeinsame Klassenmusizieren variieren, eine Differenzierung hinsichtlich Lernweg, Lernmethode oder Lernort jedoch eher weniger stattfindet. Lediglich zwei Lehrkräfte beschreiben unterrichtliche Praxen, die auch diese Komponenten betreffen, z. B. Kompositionsprozesse im offenen Unterricht, experimentelles Musizieren oder die entsprechende Einbindung Neuer Medien. Eine Öffnung von Musikunterricht in Kombination mit der Erweiterung des musikpraktischen Angebots wird aus mehreren Gründen nicht praktiziert:

Also ich habe noch nie offene Unterrichtsformen gemacht – hat einfach den Grund, dass ich selber zu gern Musik mach. Da ich sehr praktisch Musik mach, kann ich schlecht auf offene Unterrichtsformen setzen, weil die Schüler brauchen ja irgendwo Futter, dass die sich das erarbeiten können in der offenen Unterrichtsform. Und wenn ich ein Lied gesanglich erarbeite, dann ist das ja fast nicht umsetzbar (IP 6\_24).

In diesem Zitat klingen bereits zwei in mehreren Interviews wiederkehrende Handlungsmotive an. Zum einen möchte die Lehrkraft im Musikunterricht das machen, was ihr selbst Spaß macht, zum anderen traut sie ihren Schüler\*innen eine selbstständige Erarbeitung der geplanten Lernziele nicht zu. Beide Argumentationsmotive verfehlen die Schüler\*innenindividuen in mehrerlei Hinsicht: Zum einen sind nicht die Interessen und Bedürfnisse der Schüler\*innen Ausgangspunkt der methodischen Schwerpunktsetzung, sondern die der Lehrkraft, und zum anderen wird dem Kollektiv der Schüler\*innen (Homogenisierung) ein Mangel an fachspezifischer Entwicklungsfähigkeit zugeschrieben. Folgende zwei weitere Motive bezüglich einer ausbleibenden Differenzierung hinsichtlich Lernweg und Lernmethode finden sich in mehreren Gesprächen wieder: Offene Unterrichtsformen und Variationen fachbezogener Arbeitsweisen sind entweder nicht bekannt oder werden als Alternativen prinzipiell nicht in Betracht gezogen:

*Beispiel 1:*

F: »Was genau verstehst du unter Musikpraxis?«

A: »Ja also, dass man gemeinsam irgendein Lied spielt, singt und rhythmisch gestaltet« (IP 7\_24–25).

*Beispiel 2:*

F: »Kurz zu offenen Unterrichtsformen. Hast du das in Musik schon einmal ausprobiert?«

A: »Inwiefern offene Unterrichtsformen?«

F: »Also, dass du im Musikunterricht weggehst vom Frontalunterricht hin zu Gruppenarbeit oder Lerntheke oder Ähnliches?«

A: »Ja, ähm puh. Bis jetzt, wie gesagt, wir haben wenig Musik momentan gemacht eigentlich, ehrlich gesagt, und äh, so richtig dazu bin ich noch nicht gekommen« (IP 5\_36–39).

Einige weitere Textstellen deuten darauf hin, dass eine grundsätzliche Veränderung der Lernumgebung, vor allem unter Rückgriff auf andere Methoden und Sozialformen, als Bewältigungsstrategie eher weniger in Betracht gezogen wird. Vielmehr verbleiben die Lehrkräfte bei Maßnahmen, die sie gewohnt sind und die zumeist auf einer Bewahrung, wenn nicht sogar Stärkung der Lehrer\*innenposition beruhen. Dies bestätigt sich in der als überwiegend lehrer\*innenzentriert beschriebenen Unterrichtspraxis. Im Bereich der Musikpraxis stellt hier den Interviews zufolge ein frontal ausgerichtetes Klassenmusizieren beim Großteil der Lehrkräfte den methodischen Schwerpunkt dar. Aufgrund der mit dieser Form des Unterrichts zwangsläufig einhergehenden Homogenisierung der Schüler\*innen hinsichtlich Lernweg, Lerntempo und Arbeitsweise besteht jedoch bei unreflektierter oder routinemäßiger Durchführung die Gefahr einer dauerhaften Verfehlung von Schüler\*innenbedürfnissen.

## 4.4 Bereichsspezifische Theorie und Gesamtmodell

Die interviewten Musiklehrkräfte messen ihrem Fach im Kontext Mittelschule große Bedeutung zu. Sie begegnen ihren Schüler\*innen wertschätzend und mit Verständnis für die individuellen Lernvoraussetzungen. Trotzdem ist die empfundene Belastung bei der praktischen Umsetzung von Musikunterricht den eigenen Angaben zufolge im Vergleich zu anderen Schulfächern deutlich erhöht. Aus Perspektive der Lehrkräfte steht den überwiegend positiven Aspekten von Musikunterricht an der Mittelschule ein hohes Maß an Arbeitsbelastung und Arbeitsunzufriedenheit gegenüber. Anliegen des vorliegenden Forschungsvorhabens ist daher der Entwurf einer bereichsspezifischen Theorie zur Klärung möglicher Entstehungshintergründe dieser auffälligen Diskrepanz. Angesetzt wird hierfür bei einer Analyse der unterrichtlichen Bewältigungsstrategien der Musiklehrenden. Eine nähere Betrachtung des Bewältigungsverhaltens lässt möglicherweise Rückschlüsse auf die Entstehung bzw. Modifikation derjenigen Herausforde-

rungsfaktoren zu, die Arbeitsbelastung und -unzufriedenheit verstärken oder auch erst verursachen – so die Grundidee. Die vorgenommene Bestimmung dieser Herausforderungsfaktoren hat ergeben, dass sich die Musiklehrenden mit zahlreichen unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert sehen. Deren Bedingungsvariablen wiederum lassen sich hinsichtlich der von den Lehrkräften empfundenen Möglichkeiten zur Beeinflussung in drei Bereiche unterteilen: (1) Variablen, die extern, beispielsweise durch schulorganisatorische Bestimmungen, festgelegt werden und von den Lehrkräften nicht zu beeinflussen sind (Verfügbarkeit von Räumen, Anzahl von Co-Lehrer\*innen, Klassengröße, Klassenzusammensetzung, Stundenplan etc.), (2) Variablen, die extern vorgegeben sind, aber von den Lehrkräften bis zu einem gewissen Grad beeinflusst werden können (z. B. durch Kreativität/Flexibilität/Mehraufwand im Umgang mit fehlendem Equipment) und (3) Variablen, die von den Lehrkräften im Rahmen ihrer regulären Unterrichtstätigkeit zu beeinflussen sind (z. B. Disziplinschwierigkeiten, Vorwissenstruktur, musikalische Präferenzen). In Abhängigkeit von ihrer jeweiligen personalen und externalen Ressourcenstruktur bewältigen die Lehrkräfte gleiche Herausforderungen identisch, ähnlich oder auch different. Insgesamt hat sich bestätigt, dass Personen mit hoher fachlicher Expertise und Motivation in den Bereichen eins und drei deutlich souveräner, flexibler und kreativer Herausforderungen bewältigen als Lehrkräfte mit wenig bzw. keiner fachlichen Expertise und/oder Motivation. Im Bereich 2 zeigen sich auch innerhalb dieser Expert\*innengruppe deutliche Unterschiede, die in erster Linie von der individuellen Einsatzbereitschaft zur Bewältigung dieser Problemfaktoren abhängen. Um die gewonnenen Bewältigungsstrategien mit Blick auf das Forschungsanliegen auswerten zu können, wurde das Konzept der Anerkennung angeführt und als Analysekategorie angewendet. Im Fokus von Anerkennung hat sich ergeben, dass die Anwendung von Bewältigungsstrategien im Rahmen vier zentraler Spannungsfelder stattfindet: Macht und Ohnmacht, Differenz und Gleichheit, Individuum und Stereotyp, Instruktion und Rückzug. In einer fortschreitenden Analyse konnten drei Strategiekategorien als besondere Wirkungsbereiche versteckter Anerkennungsmechanismen identifiziert und weiter interpretiert werden: Reduktion des Unterrichts, Ordnungsrahmen und Schüler\*innenorientierung. Bisher wurde in der Analyse auf eine normative Verwendung des Anerkennungsbegriffes verzichtet, zumal es aufgrund des systembedingten antinomischen Charakters von Bewältigungshandlungen in vielen Kontexten keine im normativen Sinne richtige Vorgehensweise gibt. Aus Sicht eines analytisch gewendeten Anerkennungsbegriffs führt die Dilemmastruktur von Unterricht automatisch zu einer permanent mehr oder weniger verkennenden Lehrer\*innenaktion, da beständig zwischen Erwartungen und Anforderungen des Individuums, des Kollektivs, des Unterrichtsinhaltes und der Lehrperson selbst ausbalanciert werden muss. Im Zusammenhang mit der Formulierung der bereichsspezifischen Theorie wird nun eine normative Umdeutung der gewonnenen Erkenntnisse unternommen. Balzer (2014) weist darauf hin, dass im pädagogischen Kontext ein rein analytisches und somit entgrenztes Verständnis von Anerkennung durchaus auch kritisch zu betrach-

ten sei (S. 609). Insbesondere, wenn die Ergebnisse zur Interpretation unterrichtlicher Praxis herangezogen werden oder es aus ethischer Sicht auch um »Grenzfälle von (intersubjektiven) Handlungen und Praktiken« geht (ebd.)<sup>78</sup>, ist ein werteorientierter Bezugsrahmen im Kontext Schule unabdingbar. Um hier tragfähige Rückschlüsse ziehen zu können, die im System Schule auch Relevanz besitzen, ist eine Reflexion der Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund der gesellschaftlich, kulturell und politisch institutionalisierten Normen von Unterricht daher ein wichtiger letzter Schritt. Es findet hierbei im Folgenden ein Ebenwechsel statt, in dessen Rahmen die bisherigen Erkenntnisse auf die Unterrichtspraxis übertragen werden. Theoretischer Hintergrund der normativen Interpretation bildet ein Verständnis von Anerkennung, wie es der schulischen Anerkennungspädagogik zugrunde liegt: Anerkennung bedeutet, Respekt vor der Würde des Gegenüber zu haben und diesen Respekt mit allen daran gebundenen Folgen als Grundlage jeder unterrichtlichen Interaktion zu verinnerlichen. Jedes pädagogische Handeln, das die Identitätsentwicklung der Schüler\*innen konstruktiv unterstützt, zeugt von ebenjenem Respekt (Prenzel, 2013, S. 101). Dabei handelt es sich nicht nur um die Entwicklung einer rein positiven Feedbackkultur, sondern um das Abstecken eines unterrichtlichen Handlungsfeldes – bestehend aus Ermöglichung und Einschränkung, Strukturierung und Begrenzung, Unterstützung und Disziplinierung (Balzer & Ricken, 2010). Die Wahrnehmung der Schüler\*innenpersönlichkeit in ihrer Identität und Individualität steht im Zentrum unterrichtlichen Handelns. Für die normative Auslegung der Ergebnisse finden deshalb im Unterschied zur vorab erfolgten Datenanalyse in Kapitel 4.3.3 die Begriffe der *Wertschätzung* und der *Verkennung* in ihrer positiven bzw. negativen Ausprägung Verwendung.

Insgesamt stehen die Lehrkräfte ihren Schüler\*innen und der Unterrichtsmaterie auffallend wertschätzend gegenüber. Sie messen dem Fach Musik und insbesondere dem Klassenmusizieren im Kontext von Mittelschule aus zahlreichen Gründen eine wichtige Bedeutung zu. Mehrfach aufgeführt wurden in diesem Zusammenhang Schüler\*innennähe und Lebensweltbezug des Unterrichtsgegenstandes, die Kompensationsfunktion hinsichtlich negativer Schul- und Leistungserfahrungen in anderen Fächern, das Ermöglichen von Flow- und Gemeinschaftserlebnissen sowie die Anbahnung kultureller Teilhabe. Dabei ist es den Interviewpersonen wichtig, dass die Schü-

78 Als Grenzfälle wären diejenigen Handlungen zu verstehen, die von Prenzel (2013) als heftig und klar unzulässig verletzend kategorisiert werden, wie beispielsweise körperliche oder verbale Gewalt. Nach wie vor gehören zudem »aversive pädagogische Handlungsmuster, wie Anschreiben, nach hinten setzen, vor die Tür stellen, vor anderen negativ über ein Kind reden, fehlerhafte Leistungen und problematisches Verhalten diskriminierend kommentieren, [...] in unserem Bildungssystem zu einem Repertoire an überkommenen kulturellen Praktiken, das von einem bedeutenden Teil der Akteure für legitim gehalten und als fester Bestandteil des pädagogischen Handelns angesehen wird« (Prenzel 2013, S.117). Als Gründe nennt Prenzel über das System Schule hinausreichende kulturelle verankerte Erziehungsmuster, aber auch Handlungsgewohnheiten, besondere Lehrer\*innenbiografien, berufliche Überforderung oder einen Mangel an Handlungsalternativen (Prenzel, 2013, S.118). Etwa ein Viertel der pädagogischen Aktionen im Unterricht gehen mit solch verletzenden Adressierungen einher, obwohl sich diese erwiesenermaßen negativ auf Wohlbefinden und Entwicklung der Schüler\*innen auswirken (Krumm & Eckstein, 2003).

ler\*innen im Musikunterricht Spaß haben, also intrinsisch motiviert teilnehmen. Den Lehrkräften ist es daher ein persönliches Anliegen, trotz der vielfach benannten Herausforderungen und Problemfelder von Musikunterricht musikpraktisch zu arbeiten und den Unterricht schüler\*innennah zu gestalten. Dazu gehörten für die meisten Lehrkräfte auch die Etablierung und Aufrechterhaltung eines entsprechenden Ordnungsrahmens. Sie bemühen sich vordergründig um eine aktive Partizipation aller Schüler\*innen an der Musikpraxis entsprechend deren individuellen Lernvoraussetzungen und wertschätzen die einzelnen Schüler\*innenleistungen. In vielerlei Hinsicht handeln die Lehrkräfte daher im honnethschen Sinne systemkonform anerkennend, da sie Anerkennung für besondere fachliche Expertise, Regelkonformität, gutes Verhalten oder erfüllte Leistungserwartungen vergeben und die Schüler\*innen dadurch auch für ihren Unterricht motivieren. Um Musikunterricht ihren Vorstellungen und Idealen entsprechend durchführen zu können, zeigen die Musiklehrkräfte eine erhöhte Leistungsbereitschaft, stellen gleichzeitig ihre eigenen Ansprüche, beispielsweise an den Ordnungsrahmen, zurück und strukturieren ihren Unterricht mit Blick auf die jeweilige Musikklasse. Doch auch, wenn die Lehrkräfte bezüglich vieler Maßnahmen im Sinne der Schüler\*innen argumentieren und Lernumgebung klientelorientiert aufbereiten möchten, zeigen sich im Fokus von Anerkennung einige versteckte Mechanismen, die ein erhöhtes Risiko für eine Verfehlung bzw. Verkennung der Schüler\*innenidentitäten mit sich bringen. Die Spannungsfelder unterrichtlicher Bewältigung sowie die drei Bewältigungskategorien Reduktion des Unterrichts, Ordnungsrahmen und Schüler\*innenorientierung stellen im Kontext des vorliegenden Forschungsprojektes die zentralen Auswertungsbereiche dieser versteckten Anerkennungsmechanismen dar (vgl. Kap. 4.3.3). Nachfolgend werden bezugnehmend auf die zentralen Ergebnisse dieser Auswertung mögliche Korrelationen zwischen der Entstehung fachspezifischer Herausforderungen und der Art und Weise unterrichtlicher Bewältigung aufgezeigt.

### **Zur Korrelation zwischen Herausforderung und Bewältigung**

Bezüglich der Spannungsfelder Macht-Ohnmacht, Differenz-Gleichheit, Individuum-Stereotyp und Instruktion-Eigenmächtigkeit erbrachte die anerkennungs-basierte Auswertung zwei wesentliche Erkenntnisse: Zum einen spielt sich unterrichtliche Bewältigung grundsätzlich innerhalb mindestens eines dieser benannten Spannungsfelder ab und geht daher zwangsläufig mit zahlreichen Anerkennungsmechanismen einher. Zum anderen sind sich die Lehrkräfte zu einem Großteil der damit verbundenen Effekte nicht bewusst. Je nach Herausforderungssituation und Intention kommt es im Zuge von Bewältigungshandlungen zu unterschiedlichen Adressierungsgeschehen, die sich entweder am Kollektiv oder am Individuum orientieren, denen die Anwendung von Stereotypen oder die gezielte Auseinandersetzung mit einzelnen Schüler\*innen zugrunde liegt, die den Handlungsrahmen der Schüler\*innen einschränken oder erweitern. Aufgrund dieser Antinomien geht jede Bewältigungshandlung unvermeidbar mit unterschiedlichen Formen des Verkennens einher. Bewältigungsstrategien werden zudem aus einem

bestimmten, situativen Mächteverhältnis heraus intentional ausgewählt und angewendet und führen zu einer Neupositionierung aller am Geschehen beteiligten Personen. Sie können daher prinzipiell als soziales Handlungsmuster betrachtet werden, das nachfolgende Unterrichtssituationen mithervorbringt. Inwiefern eine Bewältigungshandlung dabei tatsächlich als Auslöser bzw. Verstärker einer Herausforderungssituation wirkt, klärt die nähere Betrachtung der drei ausgewählten Bewältigungskategorien.

Die Reduktion des Unterrichts – insbesondere der Lehrplanvorgaben – wird vornehmlich als Strategie im Umgang mit Vorwissensdefiziten, mit fehlenden Schlüsselkompetenzen oder mit einem Mangel an Ausstattung eingesetzt. Auch das Motiv der schüler\*innenorientierten Inhaltsauswahl als Prävention von Disziplinproblemen oder fachlichem Desinteresse spielt hierbei eine Rolle. Durch eine Ausrichtung der Inhaltsauswahl an den Bedürfnissen der Schüler\*innen wird in diesem Zusammenhang versucht, beiden Herausforderungsbereichen vorzubeugen. Aus den Interviews geht hierzu hervor, dass vorherrschende Schüler\*innenstereotype, kulturimperialistisch geprägte Motive oder auch eine Homogenisierung der Schüler\*innen oftmals als argumentative Grundlage der vorgenommenen Lehrplanreduktion dienen. Eine auf diesen Argumenten beruhende Beschränkung des Klassenlehrplans missachtet allerdings bis zu einem gewissen Grad die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen, obwohl die Lehrkräfte diese eigentlich anerkennen möchten. Oftmals wird den Schüler\*innen in diesem Kontext die Fähigkeit zur selbstständigen Bearbeitung und Lösung musikpraktischer Aufgabenformate abgesprochen. Infolgedessen werden überwiegend Methoden und Themen angewandt, die den Schüler\*innen bereits geläufig sind oder die auf einer Leitungsfunktion der Lehrkraft basieren. Die Schüler\*innen werden hierbei unbewusst auf ihr diagnostiziertes fachliches Unvermögen festgeschrieben und hinsichtlich individueller Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten verkannt. Dies führt dazu, dass die Musiklehrkräfte teilweise selbst zu dem in den Interviews attestierten Vorwissensdefiziten und fachspezifischen Kompetenzmängeln beitragen. Die Aberkennung von Eigenständigkeit bei gleichzeitiger Fokussierung auf die Lehrkraft in der Musikpraxis leistet ferner dem beschriebenen Anstrengungscharakter des Faches Vorschub. Auch mit Blick auf die Herausforderungsbereiche ›fehlende Motivation der Schüler\*innen‹ und ›Unterrichtsstörungen‹ kann eine Reduktion der Lehrplaninhalte verstärkende Effekte haben, da möglicherweise Inhaltsbereiche, die für die Schüler\*innen von Interesse wären, nicht als gleichwertig (an)erkannt und von vornherein ausgeschlossen werden.

Im Umgang mit fachspezifischen Herausforderungssituationen greifen die Lehrkräfte zur Aufrechterhaltung des Ordnungsrahmens nach eigenen Angaben vermehrt auf eine frontale Ausrichtung des Unterrichts und auf Kollektivmaßnahmen der Disziplinierung zurück. Aus den Gesprächen geht hervor, dass beide Vorgehensweisen der Sicherung der eigenen Machtposition dienen, da sie auch in ›schwierigen‹ Klassen ein gewisses Disziplinlevel garantieren. Insbesondere Kollektivstrafen schreiben aufgrund einer mit ihnen zwangsläufig einhergehenden Homogenisierung der Zielgruppe allerdings auch bei unbeteiligten Schüler\*innen Verhaltensweisen fest, die diese im

Vorfeld nicht gezeigt haben. Dies kann mit Blick auf die Entstehung von Herausforderungsbereichen zwei Effekte haben: Einerseits können neuerliche Unterrichtsstörungen entstehen, indem ungerecht behandelte Schüler\*innen gegen die Disziplinierungsmaßnahmen aufbegehren. Andererseits verlieren bisher interessierte Schüler\*innen möglicherweise in Reaktion auf Kollektivstrafen, beispielsweise in Form einer generellen Beschränkung der Musikpraxis, ihre Motivation für den Musikunterricht. Auch eine verstärkt frontale Ausrichtung des Musikunterrichts kann infolge der damit verbundenen Homogenisierung von Schüler\*innen hinsichtlich ihrer Interessen und Bedürfnisse zu Desinteresse oder Verhaltensauffälligkeiten führen. Mögliche weitere Auswirkungen hinsichtlich der Entstehung oder Verstärkung von Herausforderungsbereichen sind eine Zunahme von Disziplinproblemen und ein Anstieg der psychisch-physischen Unterrichtsbelastung infolge einer gezielten Stärkung der unterrichtsbezogenen Machtposition der Schüler\*innen, beispielsweise durch die Legitimation von ›Chaosphasen‹. Die Lehrkräfte wenden hier präventiv Bewältigungsstrategien aus der Kategorie ›Reduktion des Ordnungsrahmens‹ an, um vermeintlichen Schüler\*innenerwartungen zu entsprechen und somit Desinteresse vorzubeugen.

Im Sinne eines schüler\*innenorientierten Unterrichts vorgenommene Differenzierungsmaßnahmen erfolgen präventiv und reaktiv im Umgang mit Heterogenität und Disziplinschwierigkeiten. Sie sind oft gut gemeint und zeichnen sich im Bereich des Klassenmusizierens, wenn es um die Partizipation der einzelnen Schüler\*innen am Gesamtgeschehen geht, teilweise auch durch Individualisierungsbestrebungen aus. In den Interviews wird allerdings deutlich, dass Lerntempo, Lernweg und Lernmethode eher weniger variiert werden und Differenzierung demnach nur ausschnitthaft erfolgt. Als Motive konnten hier die Angst vor Machtverlust, der Mangel an methodischen Alternativen, die Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen didaktischen Handelns oder eine Fokussierung auf das gesetzte Kollektivziel identifiziert werden. Diese Beweggründe führen in der praktischen Umsetzung jedoch zu einer Homogenisierung der Schüler\*innen hinsichtlich ihrer Lernprozesse und verkennen somit unbewusst individuelle Lernausgangslagen und Entwicklungspotenziale. Dadurch wird einer eventuellen Über- bzw. Unterforderung einzelner Schüler\*innen Vorschub geleistet, die infolge zu Desinteresse oder Verhaltensauffälligkeiten führen kann. Ebenso verhält es sich mit der überwiegend lehrer\*innenzentriert ausgerichteten Unterrichtskultur, die unter anderem mit dem mehrfach erwähnten Fokus auf das Klassenmusizieren als alleinige musikalische Praxis einhergeht. Das in den Interviews oftmals durchscheinende Idealbild der gemeinsamen, homogenen Musikpraxis erfordert – auch bei einem flexiblen Umgang mit dem Klassenmusiziererergebnis – eine dauerhafte Leitung und Lenkung des musikalischen Geschehens hin zum gemeinsamen Endprodukt. Sowohl aus psychischer (Verantwortlichkeit für die Erreichung des Unterrichtsziels) als auch aus physischer Sicht (permanente körperlich-stimmliche Aktion) ist die Durchführung dieser musikpraktischen Arbeitsweise daher per se mit einem erhöhten Ausmaß an Anstrengung als dezentralisierte Arbeitsformen verbunden.



Ein letzter Punkt betrifft den Effekt des unterrichtlichen Bewältigungshandelns auf die Außenwirkung des Faches Musik. Die Lehrkräfte kritisieren das bei Schüler\*innen und Kolleg\*innen vorherrschende Bild von Musik als Spaßfach und beschreiben die damit einhergehenden negativen Auswirkungen auf den Unterricht. Sie befördern dieses Bild jedoch mitunter selbst, indem sie beispielsweise Lehrplanvorgaben umgehen oder methodisch-didaktische Entscheidungen zu einem Großteil aus emotional-motivationalen Beweggründen treffen und argumentieren. Insbesondere die Reduktion von Lehrplaninhalten führt jedoch, wohlgermerkt in Kombination mit strukturellen Faktoren beispielsweise zu großen Klassen oder fachfremdem Musikunterricht, dazu, dass vor allem in den höheren Jahrgangsstufen oftmals ein tatsächlich nicht mehr auszugleichender Kompetenzmangel herrscht und entsprechend nach außen transportiert wird. Auch dies trägt zum Image von Musik als Fach mit geringem Stellenwert bei.

### **Bereichsspezifische Theorie und Modell**

Hinsichtlich der eingangs formulierten Forschungsfrage kann abschließend als bereichsspezifische Theorie formuliert werden: Fachspezifische Herausforderungen können teilweise auch aus den im Unterricht angewendeten Bewältigungsstrategien resultieren. Insbesondere unreflektierte Maßnahmen aus den Strategiekategorien Reduktion des Unterrichts, Ordnungsrahmen und Schüler\*innenorientierung verstärken bzw. evozieren Herausforderungsbereiche möglicherweise erst, oftmals ohne, dass sich die Lehrkräfte dieses Effektes bewusst sind. Hierin liegt auch ein möglicher Erklärungsansatz für die im Datenmaterial auftretende Diskrepanz zwischen positiver Einstellung zu Fach und Schüler\*innen auf der einen sowie empfundener Belastung bei der Durchführung von Musikunterricht/geschildeter Berufsunzufriedenheit auf der anderen Seite: Obwohl Lehrkräfte ihrer eigenen Wahrnehmung nach auf die unterschiedlichen Herausforderungsbereiche von Musikunterricht reagieren, kommt es aufgrund der nicht intendierten Effekte einiger Bewältigungsmaßnahmen in manchen Herausforderungsbereichen zu keiner spürbaren Erleichterung in der Unterrichtspraxis. ›Grenzfälle‹ der bereichsspezifischen Theorie stellen große Musikklassen mit einer hohen Anzahl verhaltensauffälliger Schüler\*innen sowie Musiklehrkräfte mit keiner oder nur geringer fachlicher Qualifikation dar. In den Interviews wird deutlich, dass im ersten Fall auch versierte Lehrkräfte an ihre Grenzen stoßen, da es trotz differenzierter und abwechslungsreicher Methodik als Einzelperson nicht möglich ist, mit Blick auf ein bestimmtes Unterrichtsziel den Schüler\*innenpersönlichkeiten bei gleichzeitiger Wahrung des Ordnungsrahmens gerecht zu werden. Im letzten Fall fehlt den betroffenen Personen nach eigenen Angaben das fachdidaktische und musikpraktische Know-how, um mit Anforderungssituationen flexibel umzugehen. Aufgrund fehlender fachdidaktischer Expertise wird von dieser Lehrendengruppe oftmals ein beständiger Wechsel zwischen chaotischer/undisziplinierter Musikpraxis, Abbruch mit Kollektivstrafe und/oder Disziplinierung, Beschränkung auf Musiktheorie und erneutem Versuch der Musikpraxis beschrieben. Eine extreme Form der Bewältigung stellt hier das generelle Absagen des Musikunterrichts dar.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes wurden abschließend anhand eines Überblicksmodells systematisiert (Abb. 16). Dieses ist wie folgt zu lesen: Den Mittelpunkt des Modells bildet die Kernkategorie des Kodierprozesses *Versteckte Anerkennungsmechanismen*. Die Anwendung von unterrichtsbezogenen Bewältigungsstrategien geht mit zahlreichen Anerkennungsmechanismen einher und findet dabei in vier anerkenntnisrelevanten Spannungsfeldern statt: Macht und Ohnmacht, Gleichheit und Differenz, Individuum und Stereotyp, Instruktion und Eigenmächtigkeit. Spannungsfeld 1 – zwischen Macht und Ohnmacht – fungiert dabei als übergeordnete Rahmung des gesamten unterrichtsbezogenen Bewältigungsgeschehens. Alle zugehörigen Handlungen richten sich an den situativen Machtpositionierungen der am Unterricht beteiligten Personen aus. Je nach aktueller Macht-Situation handeln die Lehrkräfte daher auch innerhalb der anderen Spannungsfelder unterschiedlich. Versteckte Anerkennungsmechanismen wirken dabei als ›Gefahrenquelle‹ unerwünschter Unterrichtseffekte, da sie unbewusst mit dem Einsatz von Bewältigungsstrategien einhergehen und zu einer nicht intendierten bzw. unbeabsichtigten Positionierung, Zuschreibung oder Adressierung der beteiligten Personen führen können. Drei Strategiekategorien gelten dabei als besondere Wirkungsbereiche versteckter Anerkennungsmechanismen: Bewältigungsstrategien, die eine Reduktion des Unterrichts, den Ordnungsrahmen oder Maßnahmen der Schüler\*innenorientierung betreffen, bergen vermehrt die Gefahr – oftmals auch trotz gegenteiliger Absicht –, Schüler\*innen in Identität und Bedürfnissen weit zu verfehlen und infolgedessen die beschriebenen Herausforderungen von Musikunterricht teilweise erst zu evozieren oder zumindest zu verstärken.

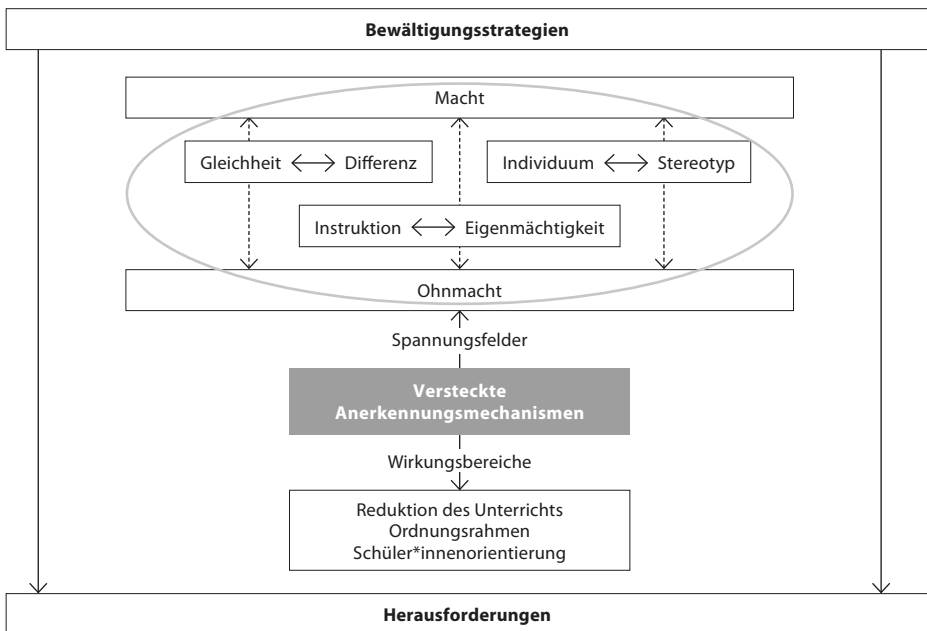


Abbildung 16: Versteckte Anerkennungsmechanismen und Bewältigung im Musikunterricht

In einem abschließenden Schritt wurden die Studienergebnisse zur Gerichtetheit von Bewältigungsstrategien sowie zu den Herausforderungen des Musikunterrichts in das Modell integriert (Abb.17):

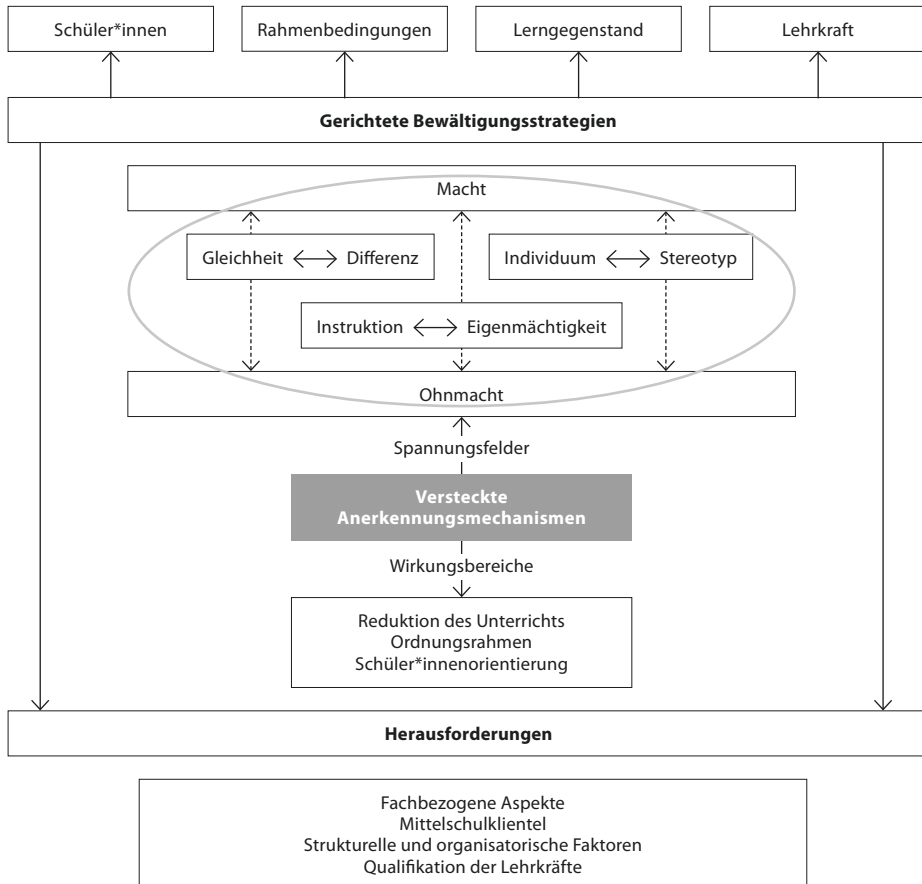


Abbildung 17: Herausforderungen des Musikunterrichts und deren Bewältigung, Gesamtmodell

Der gewählte anerkennungstheoretische Zugriff ermöglichte einen kritischen Blick auf das unterrichtliche Bewältigungshandeln von Musiklehrkräften sowie auf damit einhergehende versteckte Anerkennungsmechanismen. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Kausalzusammenhänge zwischen beruflicher Anforderung und deren Bewältigung verdeutlichen die Relevanz einer analytischen Annäherung an Anerkennungsphänomene, die der ambivalenten Struktur zugehöriger Prozesse gerecht wird. Dieser Zugang ermöglichte zudem eine nähere Bestimmung »normativer Referenzrahmen, auf die sich [...] [Bewältigung] implizit oder explizit bezieht« (Campos, 2019, S. 223), ohne Anerkennung als moralisch-ethisches Prinzip

pädagogischen Handelns auszuweisen. Es ging daher im Rahmen der Forschungsarbeit nicht um eine Argumentation von Anerkennung als universelle Bezugskategorie von Musikunterricht, sondern um die »Entzifferung [...] der pädagogischen Praxis« (Balzer, 2014, S. 611) aus anerkennungstheoretischer Perspektive. Diese wird als *ein* möglicher Zugang von vielen aufgefasst und daher in ihrer Auswahl als Analyse­kategorie im Kontext der Arbeit ausführlich begründet (vgl. Kap. 4.2.2). Insofern stellen die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit auch lediglich *eine* »spezifische und daher eingeschränkte Perspektive« (ebd.) auf Musikunterricht an der Mittelschule im Allgemeinen und unterrichtsbezogene Bewältigungshandlungen im Besonderen dar.



## 5 Praktische Perspektiven

### **Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie**

Mit Blick auf die Implikationen des Anerkennungsbegriffes stellt sich abschließend die Frage nach der Verwertbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse für die schulische Praxis. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass berufliche Bewältigung im Fach Musik in vielerlei Hinsicht mit Fragen der Anerkennung verknüpft ist. Bewältigungshandlungen gehen stets mit Anerkennungsprozessen einher, deren Ambivalenzen und Mechanismen als bedeutsame Variablen das Bewältigungsgeschehen identifiziert werden konnte. Im Fokus von Anerkennung hat sich gezeigt, dass einige als typisch empfundene Herausforderungsbereiche durch die Art unterrichtlichen Bewältigungshandelns manifestiert, verstärkt oder gar erst hervorgebracht werden. Welchen Mehrwert haben diese Erkenntnisse aber für die einzelne Musiklehrkraft? Wie können sie für die Praxis nutzbar gemacht werden? Welche Relevanz besitzen sie mit Blick auf den zukünftigen Umgang mit Herausforderungssituationen? Und: Braucht es so etwas wie eine »Musikdidaktik der Anerkennung« (Vogt, 2009, S. 50), um angehende und bereits aktive Lehrkräfte hinsichtlich des Anerkennungsphänomens zu briefen und zu sensibilisieren? Die vorausgegangenen Kapitel zeigten, dass Anerkennungs- und somit Verkennungsprozesse zwangsläufig Bestandteil jeden Bewältigungsverhaltens, ja jeder menschlichen Begegnung sind, und deshalb auch automatisch Bestandteil jeder unterrichtlichen Interaktion. Es handelt sich nicht um ein fachliches, sondern um ein intra- sowie interpersonales Phänomen, dessen Erscheinungsform in erster Linie von der zwischenmenschlichen Beziehungsstruktur abhängt und nicht von den Unterrichtsinhalten. Zugleich wurde offensichtlich, dass Anerkennung nicht verabsolutiert werden kann. Unterrichtliche Bewältigung findet aus der Perspektive eines analytischen Anerkennungsbegriffes stets im Spannungsfeld antinomischer Ziele statt und hat im System Schule zwangsläufig paradoxe Effekte. Es kommt hierbei beständig sowohl zum »Ausschluss als auch [zur] [...] Erschaffung des und der Anderen« (Mecheril, 2005, S. 325). Eine Musikdidaktik der Anerkennung, die fachbezogen zu vermitteln versucht, wie Musikunterricht anerkennend (normativ) durchgeführt werden kann, wird dem Anerkennungsbegriff daher nicht gerecht, da sie dessen Mehrdimensionalität ausblendet (Vogt, 2009, S. 50). Es muss vielmehr um die fachspezifische Sensibilisierung der Lehrkräfte hinsichtlich der Ambivalenz von Anerkennungshandlungen im Kontext von Bewältigung und um die Beantwortung von Fragen zu einer anerkennungsbewussten Unterrichtsplanung, -gestaltung und -bewertung gehen: Wie kann ich mich als Lehrkraft mit den Widersprüchlichkeiten von Anerkennung insbesondere im Umgang mit Herausforderungssituationen auseinandersetzen und mein Lehrer\*innenhandeln im Musikunterricht dahingehend überprüfen, auch retrospektiv? Wie könnte eine fachbezogene Lernumgebung gestaltet sein, die Raum für individuelle Bedürfnisse lässt und die »Handlungsfähigkeit Einzelner fördert und ermöglicht, indem [...] Einzelne

ihren basalen Handlungsdispositionen [...] entsprechende Bedingungen der Möglichkeit zum Handeln vorfinden« (Mecheril, 2005, S. 321)? Wie schafft man lehrplanbasiert Unterrichtssituationen, die möglichst unabhängig von musikbezogenen Zuschreibungen und Stereotypisierungen sind? Wie sind Unterrichtsprozesse organisiert, die Schüler\*innen als in ihrer Musikalität gleichwertig integrieren sowie Möglichkeiten für Partizipation und Individualisierung bieten? Um diese Fragen zu beantworten, braucht es kein übergeordnetes musikdidaktisches Konzept oder eine auf Anerkennung basierende Lehre des Musikunterrichts, sondern den Willen und die Sachkenntnis der betroffenen Lehrkräfte, ihr unterrichtliches Handeln entsprechend zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie anzuwenden, ist daher das entscheidende Moment. Das in der Literatur mehrfach geäußerte Anliegen der anerkennungsbezogenen Reflexion pädagogischen Handelns wird somit im Versuch einer praxisbezogenen Konkretisierung dieser Forderung aufgegriffen. Es wird allerdings bewusst Abstand davon genommen, Anerkennung als »Universalwerkzeug« (Balzer, 2014, S. 610) von Unterrichtsreflexion zu argumentieren. Anerkennung wird vielmehr neben zahlreichen weiteren Kategorien als *eine* mögliche Bezugskategorie des Nachdenkens über Unterricht näher betrachtet.

Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie anzuwenden, erfordert vorab eine Klärung des Stellenwertes von Reflexionsprozessen im Kontext von Unterricht sowie Überlegungen zur inhaltlichen Präzisierung. Reflexion als »Bewusstheit über das eigene Tun« gilt in Deutschland seit etwa der Jahrtausendwende disziplinübergreifend als wesentliche Qualifikationsvariable, wenn es um die Professionalisierung von Lehrkräften geht (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017, S. 9ff.). Reflexion bezeichnet »den mentalen Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung, eines Problems oder bereits existierenden Wissens« (Korthagen, 1999, S. 193), indem sich wesentliche Aspekte des Handlungskontextes bewusst gemacht werden (»awareness of essential aspects«, ebd.). In der Regel wird mithilfe gezielter Fragestellungen eine veränderte Perspektive auf den Reflexionsgegenstand eingenommen, um dadurch zu neuen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Meijer, Korthagen & Vaselos, 2009, S. 299). Mecheril formuliert dazu in Anlehnung an Bourdieu Überlegungen zur wissenschaftlichen Reflexivität:

Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht die individuelle PädagogIn, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen (ebd., S. 326).

Grundsätzlich und somit auch im Kontext dieser Arbeit beabsichtigt Reflexion daher nicht »die Dekonstruktion der Grundlagen pädagogischen Handelns, sondern will dieses verfeinern« (Mecheril, 2005, S. 327). Reflexion kann hierfür nicht einfach abverlangt werden, sondern erfordert die Ausformung eines entsprechenden Habitus sowie das Schaffen reflexionsfreundlicher Strukturen vor Ort. Vor dem Hintergrund eines

grundlegenden Verständnisses pädagogischer Reflexivität als »kollektive pädagogische Praxis« respektiert und fördert das pädagogische Umfeld die individuelle Reflexion sowie eine damit einhergehende Veränderung des eigenen Handelns (ebd.). Reflexion als Kernbestandteil professionellen Lehrer\*innenhandelns ist jedoch insgesamt nicht unumstritten. Insbesondere, wenn es um das richtige Maß von Reflexion bzw. deren Verortung vor, während oder nach dem Unterrichten geht, wird auf die Gefahren eines Zuviel an Reflexion bzw. eines angenehmen Verbleibens in Reflexion hingewiesen (Neuweg, 2017, S. 91ff.). Reflexion während des Unterrichts soll daher in Anlehnung an Schön (1983) als reflection-in-action verstanden werden und aus der Symbiose professionellen Vorwissens und situativer Anforderung hervorgehen. Der Prozess der Reflexion wird »durch einen konkreten Handlungskontext ausgelöst und in diesen unmittelbar durch ein ›on-the-spot-Experiment‹ rückübersetzt, ohne den Primärhandlungsprozess zu unterbrechen« (Neuweg, 2017, S. 97). Das dem Unterricht vorgelagerte Reflektieren über Struktur, Aufbau und Organisation dient dem Check-Up der Unterrichtsplanung nach festgelegten Kriterien, z. B. im Rahmen der didaktischen Analyse (Klafki, 1964). Sie soll keinesfalls als »reflection-instead-of-action« (Neuweg, 2017, S. 95), gemeint als Zwang, sich das Wissen über ein Können erst in Absolutheit anzueignen, bevor man sich an die praktische Umsetzung herantraut, verstanden werden (ebd.). Reflexion als Mittel zur rückwirkenden Analyse von Unterricht dient dem Abgleich von Alltagshandlung und wissenschaftlicher Theorie (Häcker, 2017, S. 22), um Unterrichtserfolge/-misserfolge zu kontextualisieren. Unterricht bzw. Unterrichtsplanung kann dabei unter den verschiedensten Aspekten reflektiert werden. Deren Auswahl ist nicht standardisiert, orientiert sich in der Praxis jedoch oftmals an Klafkis Grundfragen der didaktischen Analyse (2011), an den Kriterien guten Unterrichts (z. B. Meyer, 2004) oder in Ergänzung an fachspezifischen Modellen und Methoden. Erfahrungswerte zeigen, dass Anerkennungsprozesse jedoch auch in ausführlich vorgenommenen Unterrichtsreflexionen, wie sie beispielsweise in der 2. Ausbildungsphase von Lehrkräften vorgenommen werden, bisher noch nicht explizit berücksichtigt werden. Um Lehrkräften zukünftig auch eine *anerkennungsbezogene* Reflexion ihres musikdidaktischen Handelns zu ermöglichen, werden basierend auf dem entwickelten Anerkennungsmodell Reflexionsbereiche definiert sowie mögliche Fragestellungen zu einem dieser Bereiche konkretisiert. Beides versteht sich als Orientierungshilfe in der anerkennungsbezogenen Auseinandersetzung mit dem eigenen unterrichtlichen (Bewältigungs-)Handeln und bezieht sich auf die Lehrkraft als Schlüsselperson von Anerkennungsprozessen im Klassenverband. Mit Blick auf unterrichtsbezogene Interaktion als Ort von Anerkennung sowie auf Unterricht als Anerkennungsarena (vgl. Kap. 4.2.2) ergeben sich zwei konkrete Aktionsbereiche der Lehrkraft, im Rahmen derer sie beständig direkt oder indirekt Einfluss auf das unterrichtliche Anerkennungsgeschehen nimmt: ihre unterrichtsbezogene Aktivität und ihre Unterrichtsorganisation. Wie im Anerkennungsmodell (Abb. 9) dargestellt ist Ersteres in Abhängigkeit vom Adressierungsgeschehens der Schüler\*innen zu verstehen, Letzteres spiegelt sich in der bereitgestellten Lehr-



Lern-Umgebung wider. Auf diese beiden Bereiche zielen daher die Überlegungen zur Anwendung von Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie (Abb. 18):

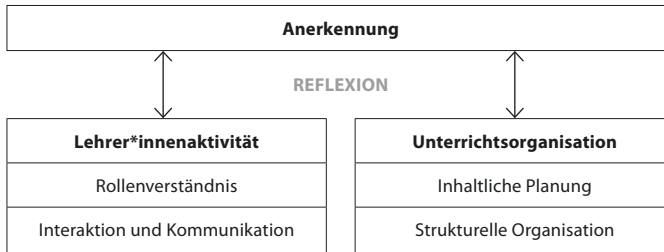


Abbildung 18: Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie: Reflexionsbereiche

Die *Lehrer\*innenaktivität* resultiert wesentlich aus dem subjektiven Rollenverständnis der Lehrkraft (vgl. Gudjons, 2006) und umfasst deren gewohnheitsmäßiges Verhalten ebenso wie deren intentionales Handeln (Edelmann, 2000, S. 67). Unterrichtliches Verhalten und Handeln wiederum ist in Anlehnung an Watzlawick (1969) gleichzusetzen mit unterrichtlicher Kommunikation bzw. Interaktion. *Unterrichtsorganisatorische Tätigkeiten* richten sich auf die strukturelle Organisation und die inhaltliche Planung des Unterrichts (vgl. hierzu auch Peterßen, 1996, S. 209). Die inhaltliche Planung betrifft die Auswahl des Lernstoffes und die Festlegung von Kompetenzerwartungen. Als Bestandteile der strukturellen Organisation werden sowohl die Verlaufsplanung (inklusive der gezielten Einbindung von Methoden, Medien und Arbeitsformen) als auch das typische Classroom-Management betrachtet<sup>79</sup>. Das Konzept der Anerkennung fungiert demnach insgesamt als Bezugspunkt beim bewussten Nachdenken über die eingenommene Lehrer\*innenrolle, über die unterrichtsbezogene Kommunikation und Interaktion, über die inhaltliche Planung und über die strukturelle Organisation von Musikunterricht. Diese ausdifferenzierten Reflexionsbereiche können bereits bei der Unterrichtsplanung aber auch als Reflection-in-Action und in rückwirkender Unterrichtsanalyse unter anerkennungstheoretischen Gesichtspunkten betrachtet und gegebenenfalls entsprechend modifiziert werden.

Den inhaltlichen Bezugspunkt der Reflexion bilden die im entwickelten Anerkennungsmodell (Abb. 9) zusammengeführten überfachlichen und fachspezifischen Bedingungsvariablen von Anerkennungsgeschehen. Jede einzelne eröffnet mit Blick auf die institutionalisierten Bildungswerte ein anerkennungsrelevantes Spannungsfeld pädagogischen Handelns. Vor dem Hintergrund des schulischen Werte- und Normensystems geht es im Kontext von Musikunterricht daher beziehungsweise auf die Prinzipien der Anerkennungspädagogik um die Anerkennung der einzelnen Schüler\*in-

<sup>79</sup> Classroom-Management versteht sich als Überbegriff aller Maßnahmen, die die Einführung und Aufrechterhaltung eines Ordnungs- und Regelsystems im Klassenverband beinhalten und das Ziel einer Maximierung des Lernerfolgs aller Beteiligten haben (Caner & Tertemiz, 2014, S. 156).

nen bei gleichzeitiger Wahrung systemrelevanter Bedingungsfaktoren von Unterricht (bspw. des Ordnungssystems). Lehrkräften eröffnen sich vor dem Hintergrund dieser Bedingungsvariablen in Abhängigkeit ihrer verfügbaren Ressourcen und Bewältigungsstrategien situativ bedingte Entscheidungsspielräume. Zur Verdeutlichung ein Beispiel anhand der fachspezifischen Bedingungsvariable »Sozioästhetische Anerkennung« (Honnens, 2017), die sich mit den herrschenden Abhängigkeiten zwischen musikalischem Geschmacksurteil und sozialer Positionierung beschäftigt. Im Kontext von Unterricht beschreibt Honnens hinsichtlich der Entscheidungsmöglichkeiten der Lehrkraft ein Spannungsfeld zwischen »kompensatorischer Wertschätzung und Erzeugung prekärer sozioästhetischer Identitäten« (ebd., S. 259). Zentrale Reflexionsfragen, die er themenbezogen aufwirft, wären:

Besteht innerhalb der Klasse eher ein Bedarf an kompensatorischer Wertschätzung, oder erzeugt man als Musiklehrende\_r eher einen Bedarf, der gar nicht existiert? Mit wem habe ich es in meiner Musikunterrichtssituation, die in einen bestimmten schulischen Anerkennungskontext eingebettet ist, überhaupt zu tun? (ebd.).

Je nach Ausfall der Antworten reichen die Möglichkeiten einer unterrichtlichen Handhabung dieser Bedingungsvariable von der bloßen Wahrnehmung sozioästhetischer Prozesse über die Wertschätzung »in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Differenzen« (ebd., S. 258) bis hin zu einer bewussten »Irritation von sozioästhetischen Positionen« (ebd., S. 261), beispielsweise anhand der Herausarbeitung identischer »sozioästhetische[r] Zugehörigkeiten« zwischen differenten Musikkulturen (ebd., S. 262). In Abhängigkeit von verfügbaren Ressourcen und situativen Gegebenheiten hat die Lehrkraft also durchaus unterschiedliche Optionen (Spielräume), dem Phänomen der sozioästhetischen Anerkennung zu begegnen. Die Beantwortung der zu Beginn des Kapitels aufgeworfenen Fragen hinsichtlich einer anerkennungsbewussten Unterrichtsplanung, -gestaltung und -bewertung kann somit nur auf die Entwicklung eines Orientierungsrahmens, nicht auf die Vorgabe von Orientierungsnormen, als Leitlinie für Reflexionsprozesse gerichtet sein (vgl. Honnens, 2017, S. 253).

Die vorausgegangenen Überlegungen ermöglichen in Weiterführung der in Kapitel 4.3 und 4.4 dargestellten eigenen Forschungserkenntnisse eine anerkennungsbezogene, systemrelevante Konkretisierung der beiden Reflexionsbereiche *Lehrer\*innenaktivität* und *Unterrichtsorganisation* als Grundlage der Entwicklung entsprechender Reflexionsfragen: Als für das Anerkennungsgeschehen hauptverantwortliche Person analysiert die Lehrkraft Hintergründe von Schüler\*innenäußerungen und -aktionen und agiert flexibel in unterschiedlichen Rollen. Sie fungiert im Sinne einer schüler\*innenorientierten Unterrichtskultur je nach Situation auch als Moderator\*in, Hilfspartner\*in, Berater\*in oder Diskussionspartner\*in, strukturiert Arbeitsprozesse vor und zieht sich bei Gelegenheit im Sinne einer Dezentralisierung des Unterrichts zurück. Interaktionsprozesse sind durch die symmetrische Kommunikation zwischen Lehr-

person und Schüler\*innenschaft geprägt und zeichnen sich durch ein Interesse der Lehrkraft an der einzelnen Schüler\*innenpersönlichkeit aus. Dabei nimmt die Lehrkraft die Schüler\*innenaktivitäten als auf sich gerichtet wahr und gestaltet ihr eigenes Handeln entsprechend den beobachteten Bedürfnissen aus. Im Anschluss und während des Unterrichts reflektiert die Lehrkraft ihr Handeln auch anerkennungsbezogen und analysiert Unterrichtsphasen sowie Interaktion mit Blick auf ihr eigenes Adressierungsverhalten. Insgesamt haben die Schüler\*innen ein Mitspracherecht bei der Festsetzung von Unterrichtsinhalten und -zielen (vgl. auch Orgass, 1996) sowie der Steuerung des Unterrichtsverlaufes. Unvorhergesehenes bekommt einen anderen Stellenwert, wird in die Unterrichtsplanung (inhaltlich und organisatorisch) mit einkalkuliert und, wenn möglich, als Bereicherung wahrgenommen. Den Schüler\*innen wird mehr Eigenverantwortung ermöglicht und Raum zur Selbstreflexion gegeben. Dies wirkt sich unter anderem auf die Wahl von Methoden, Sozialformen und Materialien aus und geht mit einer individualisierten Form von Leistungserhebung und -bewertung Hand in Hand (vgl. auch Prengel, 2013, S. 88). Es ist vordergründige Aufgabe der Lehrkraft, eine der jeweiligen Klasse angepasste Lernumgebung zu etablieren, die den einzelnen Schüler\*innen gemäß ihren Kompetenzen Handlungs- und Entscheidungsfreiräume verschafft. Weiter überprüft die Lehrkraft getroffene Differenzierungsmaßnahmen hinsichtlich ihrer Adaptivität und hinterfragt die Motive ihrer didaktischen Entscheidungen, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sowie präferierten Unterrichtskonzeptionen. Dabei weiß sie um die Existenz und Wirkungsweise versteckter Anerkennungsmechanismen auch und besonders im Zusammenhang mit explizit wertschätzend ausgerichteten Anerkennungshandlungen. Sie geht sensibel mit Stereotypisierungen bzw. Homogenisierungen als Grundlage unterrichtsbezogener Maßnahmen um und ist sich möglicher Konsequenzen dieser Vorgehensweise bewusst.

Zur exemplarischen Formulierung zugehöriger Reflexionsfragen wird sich nachfolgend auf die Kategorie des Rollenverständnisses aus dem Reflexionsbereich Lehrer\*innenaktivität bezogen (Tab. 12). Diese sind als mögliche Impulse zur (Selbst-)Reflexion vor, während sowie nach dem Unterricht zu verstehen und können je nach Zielsetzung ausgewählt, modifiziert oder ergänzt werden.

**Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie****Reflexionsbereich: Lehrer\*innenaktivität****Kategorie: Rollenverständnis****Vorab Check-up**

- Welches Berufsbild liegt meiner Lehrtätigkeit zugrunde?
- In welchen Rollen fühle ich mich als Lehrkraft wohl, in welchen nicht? Hintergründe?
- Welche Meinung vertrete ich gegenüber dem Postulat einer Öffnung, Dezentralisierung und Individualisierung von (Musik)Unterricht? Hintergründe?
- Nehme ich die demokratische und gleichberechtigte Mitwirkung der Schüler\*innen an Unterrichtsgeschehen und -planung ernst oder möchte ich diese lediglich 'abhaken' können?
- Habe ich dezentrale und/oder Kreativ-Phasen in meinem Stundenverlauf berücksichtigt?
- Ermögliche ich den Schüler\*innen selbsttätiges und/oder entdeckendes Lernen? Sind meine Materialien entsprechend aufbereitet?
- Wie kann ich in selbsttätigen Phasen beraten, ohne zu insistieren?
- Welche Aufgaben und Unterrichtsschritte können von Schüler\*innen übernommen werden?
- Lade ich Schüler\*innen ein, im Unterricht andere Rollen einzunehmen z. B. im Rahmen von Gruppenarbeiten oder Präsentationen/ Referaten?
- Welche Rolle werde ich in dieser oder jener dezentralisierten Arbeitsphase übernehmen?
- Welche Rolle übernehme ich in Diskussions-, Präsentations- oder Reflexionsphasen? ...

**Reflection in Action**

- Gelingt es mir gerade, mich im Erarbeitungsprozess der Schüler\*innen zurückzuziehen?
- Signalisiere ich in selbsttätigen Phasen Hilfsbereitschaft? Stehe ich für Fragen zur Verfügung? Bin ich im Klassenraum präsent, ohne übergriffig zu sein?
- Helfe ich Lösungen und Lösungswege zu finden oder gebe ich vielmehr Lösungen vor?
- Wertschätze ich Schüler\*innenideen, -leistungen und -vorschläge genügend? Wäre eine dahingehende Modifikation des Unterrichtsverlaufes angebracht oder eher nicht?
- Diskutiere ich im Moment auf Augenhöhe?
- Gelingt mir ein angestrebter Rollenwechsel oder vollziehe ich ein beständiges Hin und Her?
- Nehme ich die Anliegen von Schüler\*innen in meiner Rolle als Ansprechpartner\*in und Berater\*in gerade ernst?
- Welche Rolle spiele ich/mein Verhalten/meine Planung bei einem gerade aufgetretenen Problem? Wie gehe ich damit um? Bin ich persönlich distanziert oder eher betroffen? Adressiere ich in meiner Reaktion alle Schüler\*innen oder nur die am Problem beteiligten? Hintergründe dafür? ...

**Rückblickende Analyse**

- An welchen Stellen des Unterrichts fand ein Rollenwechsel statt? War dieser geplant und vorbereitet oder eher willkürlich?
- In welchen Rollen fühle ich mich wohl, in welchen unsicher? Hintergründe?
- Hatte ich trotz Rollenwechsel die Unterrichtssituation im Griff? Wenn nein, warum nicht?
- Ist es mir in Teilen des Unterrichts gelungen, mich zurückzuziehen und als Berater\*in oder Gesprächspartner\*in auf Augenhöhe zu fungieren?
- Können positive oder negative Effekte im Unterricht auf fehlenden/ unsicheren oder erfolgreichen Rollenwechsel zurückgeführt werden?
- Haben sich geplante Rollenwechsel in Kombination mit Unterrichtsstruktur und Arbeitsmaterial/Arbeitsaufgabe als gut aufeinander abgestimmt erwiesen? Wenn nicht, woran lag es?
- Gelingen mir Rollenwechsel bereits intuitiv?
- Habe ich den Schüler\*innen durch meinen Rollenwechsel mehr Freiraum, Gestaltungsfreiheit und Möglichkeit zur Selbstbestimmung eingeräumt?
- Konnte ich auch den Schüler\*innen die Einnahme anderer Rollen ermöglichen? ...

Tabelle 12: Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie - Beispiel Rollenverständnis

Zuletzt sei angesichts einer Verwendung von Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie ein Kernanliegen des pädagogischen Anerkennungsdiskurses aufgegriffen, das die ethische Grundlage des Zusammentreffens zwischen Lehrkraft und Schüler\*in betrifft. Den bisher zitierten Autor\*innen geht es letztlich um eine auf Wertschätzung beruhende unterrichtliche Begegnung, unabhängig davon, ob sie diese Thematik in ihren Forschungsarbeiten normativ oder analytisch aufgreifen. Da diese ethische Dimension ebenso das Fundament einer anerkennungsgeleiteten Reflexion schulischen Musikunterrichts darstellt, schließt dieses Kapitel mit Anregungen zur Analyse der eigenen diesbezüglich eingenommenen Position: Die in den letzten

Jahren zu beobachtende Entwicklung gesellschaftlich anerkannter Werte, pädagogischer Konzepte und schulpolitischer Forderungen forciert unter Zuhilfenahme von Schlagwörtern wie Inklusion, Partizipation oder Bildungsgerechtigkeit zunehmend einen auf Individualisierung ausgerichteten Unterricht (vgl. Kap. 2.1.1). Dies bedeutet in erster Linie, Demut zu zeigen vor der kulturellen Vielfalt und der persönlichen Individualität der Schüler\*innen (Lind & McKoy, 2016, S. 34) sowie die Schüler\*innen als gleichwertige, selbstständige und entwicklungsfähige Persönlichkeiten anzunehmen. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass die Ausformung jedes einzelnen Individuums multifaktoriell bestimmt ist. Das Geschehen in der Schule stellt hier nur eine von vielen möglichen Einflussvariablen dar. Verschiedenheit und Multikulturalität sind folglich im Kontext von Schule und Unterricht nicht kontrollierbar und einem ständigen Wandel unterworfen. Sie bringen Vielfalt in die schulische Interaktion und erfordern einen sensiblen Umgang mit den jeweiligen Bedürfnissen. Eine Wertung der Unterschiedlichkeit als ein »better than« bzw. »worse than« (ebd.) ist aus diesem Grund als Missachtung gegenüber der einzelnen Person einzustufen. Folgende Fragestellungen können eine Reflexion der eigenen Werthaltungen in der Begegnung mit den Schüler\*innen unterstützen:

- Welche Bedeutung hat der Respekt vor dem Individuum in meiner Vorstellung bzw. meinem Konzept vom Lehrberuf?
- Begegne ich allen Schüler\*innen als Menschen von Wert oder entwerte ich sie insgeheim durch meine Einstellungen, Vorurteile und Vorbehalte, eventuell auch aufgrund vorhandener Diagnosen, Atteste oder Erfahrungsberichte?
- Als was sehe ich meine Schüler\*innen (als Ausführende, Untergebene, Mitgestaltende...)? Begegne ich ihnen auf Augenhöhe?
- Achte ich die Befähigung und das Recht meiner Schüler\*innen zur Selbstlenkung oder glaube ich im Grunde, dass ihr Leben und Lernen am besten von mir geleitet würde?<sup>80</sup>
- Welche Vorurteile oder Stereotypen gegenüber bestimmten Schüler\*innen, Ethnien, Musikkulturen, familiären Situationen etc. habe ich selbst im Kopf und wie sind diese entstanden?
- Interessieren mich die Hintergründe für situatives Verhalten oder möchte ich ›meine Ruhe‹ haben?
- Wie ist meine Haltung gegenüber individualisiertem Musikunterricht oder offen und selbsttätig organisierter Musikpraxis? Was sind die Hintergründe meiner Haltung?
- Ist mir bewusst, dass insbesondere in Musik durch die Auswahl und die Art der musikbezogenen Erarbeitungen die Gefahr von Bildungsungerechtigkeit und Exklusion besteht, dass ich als Lehrperson hierfür die Verantwortung trage (vgl. Hendricks, 2018, S. 105ff.)?

80 Die ersten vier Fragen sind in Anlehnung an Carl R. Rogers formuliert (1983, S. 35).

- Kenne ich meine Schüler\*innen gut genug, um Musikunterricht ihnen entsprechend planen zu können (Lind & McKoy, 2016, S. 85ff.)? Möchte ich sie gut genug kennenlernen?
- Welche Rolle spielt die »sozial-kulturelle [...] Eingebundenheit« (Mecheril, 2005, S. 322) meiner Schüler\*innen für mich bzw. für meinen Unterricht?
- Traue ich meinen Schüler\*innen zu, Fragen der Anerkennung bzw. aus diesem Konzept resultierende Konsequenzen für meinen Unterricht (z. B. Mitgestaltung, Individualisierung...) mitzudiskutieren? Möchte ich ihnen das ermöglichen oder eher nicht (vgl. ebd., S. 326)?

Das Kennenlernen der Schüler\*innen mit dem Ziel einer positiv gedachten Anerkennung der Schüler\*innenidentität sowie das Annehmen der eigenen Verantwortlichkeit, aber auch Fehlbarkeit im vielschichtigen Anerkennungsgeschehen des Unterrichts fungieren demnach als ethisch-moralische Bezugspunkte musikdidaktischen Handelns. Denn auch, wenn Anerkennung im wissenschaftlichen Kontext als neutrale Analysekategorie verwendet wird, ist sie in pädagogischen Kontexten letztlich nicht ohne normativen Bezugsrahmen zu denken. Das Dilemma einer normativ wertschätzenden Anerkennung, die »zugleich notwendig und problematisch ist« (Kautny, 2018, S. 58), bleibt hier dennoch bestehen. Ihre »Nebenfolgen« können allerdings abgeschwächt werden, indem »wir ihre Verstrickungen in Macht und Ohnmacht sichtbar machen und ihren potenziellen Missbrauch, sowie ihr vorprogrammiertes Scheitern reflektieren« (ebd.). Die Bedeutung der vorliegenden Arbeit liegt neben der anerkennungsgeleiteten Theoriebildung daher in der alltagspraktischen Konkretisierung dieser Forderung nach einer »reflexive[n] Anerkennung« (Mecheril, 2005, S. 326) für den Musikunterricht, die dem in der Schule aktuell geltenden System aus Normen und Werten gerecht zu werden versucht. Ein Wunsch wäre, dass die Impulse dieser Arbeit zumindest punktuell zu einer weiteren Bereicherung von Schüler\*innen und Lehrkräften in der gemeinsamen Begegnung mit Musik beitragen<sup>81</sup>.

Ich denk mir, jemand, der von zu Hause aus alles mitbekommt, hier ein Instrument zu lernen, hier in der Blasmusik spielen oder sowas, dem brauch ich ja nichts mehr beibringen. Der ist ja schon versorgt eigentlich. Da brauch ich ja nichts mehr machen. An der Mittelschule [aber] kann ich wirklich Leute dazu bewegen, irgendwie Musik zu machen – und dafür begeistern! Und dann bin ich am Ende noch derjenige, der das angestoßen hat. Und das ist einfach ein viel erhebenderes Gefühl für mich. Und hat für mich einen viel größeren Stellenwert. Weil die anderen hätten es eh gemacht, glaub ich. Die kommen schon klar. Ich hab halt dann einen wichtigeren Auftrag für die ganze Gesellschaft. Und ich hab bei keinem Fach das Gefühl so stark wie in Musik. Das ist wundervoll (IP 10\_61).

<sup>81</sup> Dass Aspekte wie Mitspracherecht, Mitgestaltung oder Demokratisierung im Musikunterricht nicht nur einen Mehrwert in Bezug auf Lernerfolg und Unterrichtsdisziplin haben, sondern aus ethischer Sicht auch lebensbereichernd sein können, belegt Daniela Bartels (2018) in ihrer Studie zu »Musikpraxis und ein gutes Leben«.

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das bayerische Schulsystem (StMUK, o.D.b) .....	10
Abb. 2: Kompetenzstrukturmodell für das Fach Musik (ISB, 2020, Fachprofil Musik).....	18
Abb. 3: Belastungs-Beanspruchungsmodell, entnommen aus Hennig, 2005, S. 43 .....	37
Abb. 4: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015, S.86) .....	52
Abb. 5: Herausforderungen des Musikunterrichts: Fachbezogene Aspekte.....	56
Abb. 6: Anspruchsvolle Unterrichtsorganisation: Unterkategorien.....	57
Abb. 7: Herausforderungen des Musikunterrichts: Mittelschulklientel .....	73
Abb. 8: Herausforderungen des Musikunterrichts: Strukturelle und organisatorische Faktoren .....	85
Abb. 9: Anerkennungsmodell für den Musikunterricht .....	148
Abb. 10: Verortung des vorliegenden Forschungsprojektes im Anerkennungsmodell.....	153
Abb. 11: Gerichtete Bewältigungsstrategien.....	175
Abb. 12: Spannungsfelder des Einsatzes von Bewältigungsstrategien.....	176
Abb. 13: Zusammenhang zw. fachlich-didaktischer Kompetenz und Bewältigung .....	178
Abb. 14: Bewältigungsmaßnahmen zwischen Macht und Ohnmacht (Spannungsfeld 1) .....	181
Abb. 15: Anerkennungsrelevante Spannungsfelder unterrichtlicher Bewältigung .....	182
Abb. 16: Versteckte Anerkennungsmechanismen und Bewältigung im Musikunterricht.....	203
Abb. 17: Herausforderungen des Musikunterrichts und deren Bewältigung, Gesamtmodell.....	204
Abb. 18: Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie: Reflexionsbereiche.....	210

# Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Belastungskategorien und -faktoren in der Lehrer*innenarbeit nach Rudow (1994, S. 60).....	41
Tab. 2: Ausgewählte Stressfaktoren von Musiklehrkräften nach Hofbauer (2017, S. 92) .....	41
Tab. 3: Ausgewählte Copingansätze von Musiklehrkräften nach Hofbauer (2017, S. 104) .....	43
Tab. 4: Kategoriendefinition, Abstraktionsniveau und Analyseeinheit Studie I .....	53
Tab. 5: Kategoriensystem Herausforderungen des Musikunterrichts aus Lehrer*innensicht.....	55
Tab. 6: Anerkennungsbezogenes Analyseraster .....	159
Tab. 7: Tabellarischer Überblick zur Beispielanalyse .....	160
Tab. 8: Kategoriensystem Bewältigungsstrategien .....	164
Tab. 9: Analysebeispiel Bewältigungsstrategien.....	177
Tab. 10: Analysebeispiel Bewältigung im Spannungsfeld zwischen Differenz und Gleichheit.....	184
Tab. 11: Analysebeispiele Bewältigungshandeln im Spannungsfeld von Instruktion und Rückzug .....	186
Tab. 12: Anerkennung als musikdidaktische Reflexionskategorie – Beispiel Rollenverständnis.....	213





# Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009). Einführung in die Soziologie Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-93555-7> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Aigner, W. (2017). Komponieren zwischen Schule und Social Web: Eine entwicklungsorientierte Studie. Augsburg: Wißner.
- Ahlers, M. & Seifert, A. (2015). Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht. In A. Niessen, & J. Knigge (Hrsg.), Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung (S. 235–249). Münster: Waxmann, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-124091> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.). (o.D.). FIBS: Fortbildung in bayerischen Schulen, URL: <https://fibs.alp.dillingen.de> (Zugriff vom 07.03.2020).
- Anderson, S. (2003). Pädagogische Kompetenz angesichts subjektiver Belastungsmerkmale von angehenden Lehrerinnen und Lehrern an Hauptschulen. Bern: Peter Lang.
- Arenhövel, S. (2012). Zur Komplexität von Differenz – Notwendige Haltungen und Reflexionen für eine diversitätsbewusste Musikvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In S. Binas-Preisendörfer, & M. Unsel (Hrsg.), Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis. Unter Mitarbeit von Sophie Arenhövel (S. 263–284). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Auhagen, W., Bullerjahn, C., & Georgi, R. v. (Hrsg.). (2014). Musikpsychologie: Offenohrigkeit – Ein Postulat im Fokus. Göttingen: Hogrefe.
- Autorenteam Seminarleiter Oberbayern (Hrsg.). (2019). Das Seminarbuch Band 3. Fachdidaktik Mittelschule (18. überarb. Ausg.). Stamsried: Ernst Vögel.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach, & L. Pongratz (Hrsg.), Gerechtigkeit und Bildung (S. 49–77). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Balzer, N. (2014). Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer, & C. Thompson (Hrsg.), Anerkennung (S. 35–89). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bartels, D. (2018). Musikpraxis und ein gutes Leben: Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik? Augsburg: Wißner-Verlag.
- Barth, A.-R. (1992). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
- Barth, D., & Greve, M. (2008). Jugendliche erforschen ihren kulturellen Nahraum. Feldforschung in und außerhalb der Schule als Methode interkultureller Musik-

- pädagogik. In F. Hess, & J. Terhag (Hrsg.), *Bach – Bebop – Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten* (S. 181–192). Oldershausen: Lugert.
- Batel, G. (1989). Computerkompositionen und Videomusik. Neue Anforderungen für Musikpädagogik und Musikforschung. In C. Nauck-Börner (Hrsg.), *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft* (S. 129–141). Laaber: Laaber-Verlag.
- Baumann, C. (2017). Bedeutung und Gebrauch der deutschen Modalverben: lexikalische Einheit als Basis kontextueller Vielheit. Berlin: De Gruyter.
- Bayerisches Landesamt für Schule (Hrsg.). (2018). *Bildungsbericht Bayern 2018*, URL: [http://www.isb.bayern.de/download/21663/bildungsbericht\\_bayern\\_2018\\_barrierefrei.pdf](http://www.isb.bayern.de/download/21663/bildungsbericht_bayern_2018_barrierefrei.pdf) (Zugriff vom 04.02.2019).
- Bayerisches Staatsinstitut (Hrsg.). (1992). *Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen (ZALGM)*, URL: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALGH> (Zugriff vom 06.03.2020).
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (1995). *Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG)*, URL: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLBG> (Zugriff vom 07.03.2020).
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (1996). *Zulassungs-, Ausbildungs- und Prüfungsordnung (II. Lehramtsprüfung) der Fachlehrer (ZAPO-F II)*, URL: [https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayFPO\\_II](https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayFPO_II) (Zugriff vom 06.03.2020).
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (2000). *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)*, URL: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG> (Zugriff vom 03.02.2020).
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (2004). *Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II)*, URL: [https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO\\_II](https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_II) (Zugriff vom 06.03.2020).
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (2005). *Studienordnung für das Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern (FISO)*, URL: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayFISO>true> (Zugriff vom 06.03.2020).
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (2008). *Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I)*, URL: [https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO\\_I](https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I) (Zugriff vom 06.03.2020).
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (2013). *Schulordnung für die Mittelschulen in Bayern (Mittelschulordnung – MSO)*, URL: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayMSO?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (Zugriff vom 02.08.2019).
- Bechtel, D. (2010). *Wie Lehrer lieber lernen. Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern*. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. (179–200). Essen: Die Blaue Eule.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, H. (1993). *Schlüsselqualifikationen: Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers Verl. Gebrüder Grimm.

- Becker, H. (2015). Partizipation und Kulturelle Bildung in Jugendarbeit und Schule, URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-kulturelle-bildung-jugendarbeit-schule> (Zugriff vom 27.09.2017).
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berg, C., & Milmeister, M. (2011). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktual. und erw. Ausg., S. 303–332). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (2017). Editorial. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 9–21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard.
- Bierhoff, H.-W. (2006). *Sozialpsychologie: Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf*. Tübingen: Universitäts Verlag.
- BLLV. (2013). *BLLV-Blitzbefragung 2013 – Mittelschule*, URL: <https://www.bllv.de/akademie/studien-und-befragungen/mittelschule/> (Zugriff vom 05.08.2019).
- BLLV. (2013/2014). *Studien und Befragungen – Mittelschule*, URL: <https://www.bllv.de/akademie/studien-und-befragungen/mittelschule/> (Zugriff vom 28.07.2019).
- BMBF (Hrsg.) (2017). *Neues Rahmenprogramm für die Bildungsforschung*, URL: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2088.php> (Zugriff vom 14.05.2020).
- BMBF (Hrsg.). (o. D.). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, URL: <https://www.qualitaets-offensive-lehrerbildung.de> (Zugriff vom 05.03.2020).
- Bode, C. (1993). Rezension von: Umberto Eco: *The Limits of Interpretation*: Bloomington, 1990. *Poetica*(24), S. 443–451.
- Boehm, A. (1994). Grounded Theory – wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In A. Boehm, A. Mengel, & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 121–140). Konstanz: UVK.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Ausg.). Stuttgart: UTB.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brandstädter, J., & Greve, W. (1994). The Aging Self. Stabilizing and Protective Processes. *Developmental Review*, 14, S. 52–80.
- Braun, A., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). How to cope with stress? The stress-inducing cognitions of teacher trainees and resulting implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), S. 191–209.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8> (Zugriff vom 09.03.2021).

- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), S. 869–887.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (3., vollständig überarb. und erw. Ausg.). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-15421-9> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (4., durchg. und aktual. Ausg.). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Brumlik, M. (2013). Anthropologische Grundlagen der Erziehung. In M. Brumlik, S. Ellinger, O. Hechler, & K. Prange (Hrsg.), *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 19–64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die ›empirische Wende‹ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung, in: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*, 39.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2010). Zum Paradigmenwechsel des BMBF in der Forschungsförderung. Die »empirische Wende« in Bildungspolitik und Bildungsforschung, URL: <http://www.diezeitschrift.de/42010/weiterbildungspolitik-01.pdf> (Zugriff vom 19.09.2017).
- Buchwald, P., & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, S. 247–257.
- Buchwald, P., & Hobfoll, S. E. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova, T. Ringeisen, & F. T. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93449-5> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Buchwald, P., & Ringeisen, T. (2007). Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule? Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multiaxialen Coping-Modells. *Interculture Journal*, 6(5), S. 71–98.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), S. 522–540.
- Bücker, N. (2020). Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), § 1–58, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3389> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002* (erw. Ausg.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities*. New York: Teachers College Press.

- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. In A. Niessen, & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 111–125). Münster: Waxmann, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-124091> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24740-9> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Caner, H. A., & Tertemiz, N. (2015). Beliefs, Attitudes and Classroom Management: A Study on Prospective Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*(186), S. 155–160.
- Corbin, J. M. (2011). Eine analytische Reise unternehmen. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktual. und erw. Ausg., S. 163–181). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria*. *Qualitative Sociology*, 13(1), S. 3–21.
- Deutsches PISA-Konsortium (2013). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Ausg., S. 41–59). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Dirks, U., & Hansmann, W. (1999). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Drinhaus, M., & Werner, B. (2015). Zur Entwicklung von Differenzierungskompetenz von Lehrkräften – Konzept und erste Befunde. In D. Blöher, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 107–114). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2013). Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Durkheim, E. (1984). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Düttmann, A. G. (1997). *Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eberhard, D. M. (2017). *Inklusiver Musikunterricht*, URL: <https://www.nmz.de/artikel/inklusiver-musikunterricht> (Zugriff vom 01.09.2017).
- Eckert, M., Ebert, D., & Sieland, B. (2013). In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Ausg., S. 191–211). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Eco, U. (1987). *Der Streit der Interpretationen*. Konstanz: Universitätsverlag.

- Eco, U. (1990). *The Limits of Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, U. (1999). *Die Grenzen der Interpretation*. München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Eco, U. (2004). *Die Grenzen der Interpretation* (3. Ausg.). München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6., vollst. überarb. Ausg.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Ermert, K. (2009). Was ist kulturelle Bildung?, URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all> (Zugriff vom 03.07.2019).
- Fenn, M. (2012). Schulwesen (nach 1945), URL: [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulwesen\\_\(nach\\_1945\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulwesen_(nach_1945)) (Zugriff vom 05.08.2019).
- Feuser, G. (2017). Inklusive Pädagogik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 132–134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Filipp, S.-H., & Aymanns, P. (2009). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (1995a). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (1995b). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Ausg., S. 147–173). Weinheim/Basel: Beltz.
- Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. In N. Fraser, & A. Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung?* (S. 13–129). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). Vorbemerkung. In N. Fraser, & A. Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung?* (S. 7–13). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freitag, C., & Pfaff, N. (2016). Pädagogische und erziehungswissenschaftliche Homogenisierungspraktiken im gesellschaftlichen Kontext. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 22(1), S. 1–9.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–395). Weinheim/München: Beltz.
- Fuchs, M. (2013). Methodische Aspekte des Klassenmusizierens in der Sekundarstufe I. In R.-D. Kraemer, & W. Rüdiger (Hrsg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren. Ein Handbuch für die Praxis in Schule und Musikschule* (3. Ausg., S. 95–131). Augsburg: Wißner.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Geist, A. (2013). *Lehrergesundheit kompakt! Für Beratungslehrer, Schulpsychologen und Schulleiter*. München: Olzog.
- Gembris, H., Krämer, R.-D., & Maas, G. (Hrsg.). (2004). *Vom Kinderzimmer bis zum Internet: musikpädagogische Forschung und Medien*. Augsburg: Wißner.
- Gerick, J. (2014). Transformationale Führung aus Lehrersicht und ihre Bedeutung für die Lehrergesundheit. In K. Drossel, R. Strietholt, & W. Bos (Hrsg.), *Empirische*

- Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen (S. 109–127). Münster: Waxmann.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, Ca: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Götz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2008). Soziales Klima in der Schule. In M. Hasselhorn, & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 503–514). Göttingen: Hogrefe.
- Goffmann, E. (1991). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (7. Ausg.). München: Piper.
- Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Berlin: LIT Verlag.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 15(4), S. 239–254.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading: Addison-Wesley.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Förderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hainschink, V., & Zahra-Ecker, R. A. (2018). Leben in Antinomien – Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), S. 179–194.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Berlin: LIT Verlag.
- Hargreaves, D. (1982). The development of aesthetic reactions to music. In D. Deutsch (Hrsg.), *Psychology of Music* (S. 51–54). Cambridge: Academic Press.
- Hartung, M. (2001). Formen der Adressiertheit der Rede. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik – Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1348–1355). Berlin: De Gruyter.
- Hasselhorn, J., & Lehmann, A. C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In A. Niessen, & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 163–176). Münster: Waxmann, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-124091> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Heberle, K. (2018). Mittendrin und nur dabei? Videografische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht. In B. Claußen, & S. Dreßler (Hrsg.),



- Soziale Aspekte des Musikkernens (S. 115–130). Münster: Waxmann, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-177615> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Heberle, K. (2019). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4., Ausg.). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*(2), S. 34–37.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W., Boehme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. *Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Helsper, W., & Lingkost, A. (2002). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktion im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafenecker, P. Henkenborg, & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung* (S. 132–157). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, C., Böhm-Kasper, O., & Pfaff, N. (Hrsg.). (2006). *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90103-9> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Helsper, W., & Wiezorek, S. (2006). Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. *Die Deutsche Schule*(98/4), S. 436–355.
- Hendricks, K. (2018). *Compassionate Music Teaching: A Framework for Motivation and Engagement in the 21st Century*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Hennig, B. (2005). Strategien im Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf – Gesundheitsförderung für Lehrkräfte. *Informationsdienst zur Suchtprävention*, 18, S. 41–95.
- Hepp, G. F. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93122-7> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5> (Zugriff vom 09.03.2021).

- Herzig, B., & Graf, S. (2010). Digitale Medien in Schule und Alltagswelt. Zur Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 183–196). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Heymann, H. W., & Siewert, J. (2017). Die Kunst der Improvisation. Flexibles, situatives und intuitives Handeln im Unterricht. *Pädagogik*, 1(17), S. 6–10.
- Hobfoll, S. (1989). Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44(3), S. 513–524.
- Höfer, F. (2017). *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen*. Augsburg: Wißner.
- Hofbauer, V. (2017). Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-15206-2> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Honnens, J. (2016). Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozio-ästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen. In J. Knigge, & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 249–263). Münster: Waxmann, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-149142> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Honnens, J. (2017). Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht. Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In N. Fraser, & A. Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 349–359). Reinbek: Rowohlt.
- Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Ausg., S. 349–360). Hamburg: Rowohlt.
- Hornberger, B. (2015). Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund Honneths Konzept von Anerkennung. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 257–277). Berlin: LIT Verlag.
- Hüfner, G., & Schneider, W. (2015). Situation und Perspektiven der Mittelschulen in Bayern – Eine Befragung unter Lehrerinnen und Lehrern, URL: [www.bliv.de/fileadmin/BLLV/Bilder/Studien/BLLV-Studien/Mittelschulbefragung2014.pdf](http://www.bliv.de/fileadmin/BLLV/Bilder/Studien/BLLV-Studien/Mittelschulbefragung2014.pdf) (Zugriff vom 05.08.2019).

- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Ausg). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9> (Zugriff vom 09.03.2021).
- IDA: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuarbeit e. V. (Hrsg.). (o. D.). Glossar: Kulturalisierung, URL: [https://www.idaev.de/researchtools/glossar?tx\\_dpnglossary\\_glossary%5Baction%5D=show&tx\\_dpnglossary\\_glossary%5Bterm%5D=67&tx\\_dpnglossary\\_glossarydetail%5Bcontroller%5D=Term&cHash=e72c8c3f9a9812752a28ff9adb135e53](https://www.idaev.de/researchtools/glossar?tx_dpnglossary_glossary%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossary%5Bterm%5D=67&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bcontroller%5D=Term&cHash=e72c8c3f9a9812752a28ff9adb135e53) (Zugriff vom 03.04.2020).
- Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern (Hrsg.). (2016). *Die »rote Null« – rettendes Ufer in Sicht? Ausbildung aktuell*(1).
- ISB (Hrsg.). (2009). *Bildungsbericht Bayern 2009.*, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/1893/bildungsbericht-bayern-2009-korrigierte-version.pdf> (Zugriff vom 11.09.2017).
- ISB (Hrsg.). (2015). *Bildungsbericht Bayern 2015.*, URL: [https://www.isb.bayern.de/download/17337/isb\\_bb15\\_gesamt.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/17337/isb_bb15_gesamt.pdf) (Zugriff vom 11.09.2017).
- ISB (Hrsg.). (2020). *LehrplanPLUS.*, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule> (Zugriff vom 13.02.2020).
- ISB (Hrsg.). (o. D.). *Daten zu Neuzugewanderten an bayerischen Schulen.*, URL: [https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/themen/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/zahlenfakten/daten\\_neuzugewanderte/](https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/themen/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/zahlenfakten/daten_neuzugewanderte/) (Zugriff vom 11.02.2020).
- Jäger, S. (2008). *Experimentelle Musik in der Hauptschule. Ausgewählte Ansätze für das Klassenmusizieren.* Augsburg: Wißner-Verlag.
- Jank, W. (2011). *Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts. Diskussion Musikpädagogik*(S3), S. 29–34).
- Käser, U., & Wasch, J. (2009). *Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich.* Berlin: Logos.
- Kahl, R. (2011). *Individualisierung – das Geheimnis guter Schulen.* Hamburg: Archiv der Zukunft.
- Kaiser, H.-J. (2008). *Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens.* In A. C. Lehmann, & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 15–34). Essen: Die Blaue Eule, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-90442> (Zugriff vom 05.03.2021).
- Kampshoff, M. (2009). *Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung.* In J. Budde, & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess* (S. 35–52). Weinheim/München: Juventa.
- Kauder, V., Hasselfeldt, G., & Brüderle, R. (2012). *Initiative zur Stärkung der Exzellenz in der Lehrerbildung.*, URL: <http://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=4225&id=1205> (Zugriff vom 05.03.2020).

- Kautny, O. (2018). Anerkennung, Achtung, Toleranz...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik. *ZfKM*(17), S. 46–76, URL: <https://www.zfkm.org/18-kautny2.pdf> (Zugriff vom 24.02.2021)
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl, & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 23–48). Baden-Baden: Nomos.
- Kelle, U. (2005). »Emergence« vs. »Forcing« of Empirical Data? A Crucial Problem of »Grounded Theory« Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), § 1–52, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.467> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Keller, R. (2014). Zukünfte der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), § 1–31, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2116> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Kerschensteiner, G. (1912). *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Kertz-Welzel, A. (2009). Philosophy of Music Education and the Burnout Syndrome: Female Viewpoints on a Male School World. *Philosophy of Music Education Review*, 17(2), S. 144–161.
- Kertz-Welzel, A. (2015). Internationalisierung und musikpädagogische Wissenschaftskulturen: Eine Annäherung. *ZfKM, Sonderedition*(3), S. 35–48, URL: <https://zfkm.org/sonder15-kertz-welzel.pdf> (Zugriff vom 24.02.2021)
- Kertz-Welzel, A. (2016a). Bildung and the master teacher: issues in pre-service teacher education in Germany. In H.-P. Chen, & P. Schmidt (Hrsg.), *Proceedings of the 18th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media* (S. 498–504). Birmingham.
- Kertz-Welzel, A. (2016b). Turning a private into a public interest: what music education policy can learn from sociology of music education. In H.-P. Chen, & P. Schmidt (Hrsg.), *Proceedings of the 18th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media* (S. 252–268). Birmingham.
- Kertz-Welzel, A. (2018). The role of music education policy for the formation of a global music education community. In H.-P. Chen, A. d. Villiers, & A. Kertz-Welzel (Hrsg.), *Proceedings of the 19th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media* (S. 144–150). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Keuchel, S. (2017). Wertewandel und Kulturelle Bildung. Zur Notwendigkeit einer Kulturellen Bildung 3.0 in Zeiten gesellschaftlicher Transformation. In S. Keuchel, & V. Kelb (Hrsg.), *Wertewandel in der Kulturellen Bildung* (S. 17–65). Bielefeld: transcript, DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839438138> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Keuchel, S., & Kelb, V. (2017). *Wertewandel in der Kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript, DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839438138> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Kiel, E., & Kahlert, J. (2016). Ist Inklusion gerecht? In T. Eckert, & B. Gniewocz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 17–26). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7> (Zugriff vom 09.03.2021).

- Klafki, W. (1964). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth, & A. Blumenthal, *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule* (S. 5–34). Hannover: Schrödel.
- Klafki, W. (2011). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons, & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (13. Ausg., S. 13–35). Braunschweig: Bergmann + Helbig.
- Kleiber, D., & Enzmann, D. (1990). *Burnout. Eine internationale Bibliografie*. Göttingen: Hogrefe.
- KMK (Hrsg.). (2000). »Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen«, URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf) (Zugriff vom 14.03.2020).
- KMK (Hrsg.). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (Zugriff vom 05.03.2020).
- Knapp, W. (2008). Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht. In P. Mayring, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2., neu ausgest. Ausg., S. 20–37). Weinheim/Basel: Beltz.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, F. Heß, & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 105–135). Berlin: LIT Verlag.
- Koch, S. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der organisationspädagogischen Forschung – Erkenntnispotenziale und -grenzen. In M. Göhlich, S. Weber, A. Schröer, & M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 27–39). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-13299-6> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Kohlmaier, M. (2015). Gleichheit gibt es nur in der Theorie, URL: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schueler-und-lehrer-gleichheit-gibt-es-nur-in-der-theorie-1.2678725> (Zugriff vom 14.03.2020).
- Konopásek, Z. (2011). Das Denken mit ATLAS.ti sichtbar machen: Computergestützte qualitative Analyse als textuelle Praxis. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktual. und erw. Ausg., S. 381–405). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Korthagen, F. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), S. 191–207.
- Krämer, R.-D. (2002). *Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung*. Essen: Die Blaue Eule.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt-Verlag.

- Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann, & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788–813). Münster: Waxmann.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2007). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 61–81). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (2. Ausg., S. 61–81). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Kromrey, H. (1994). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-96184-6> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2003). Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule. Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. *Die deutsche Schule* 95(03), S. 439–451, URL: [http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN509092632\\_0095](http://www.digizeitschriften.de/dms/resolveppn/?PID=PPN509092632_0095) |log111 (Zugriff vom 20.05.2021).
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Ausg.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kühlmeyer, K., Muckel, P., & Breuer, F. (2020). Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der »Instruktionalität« qualitativer Auswertungsverfahren. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), § 1–54, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology* (52), S. 227–228.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies* 4(1), S. 1–6.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band I. Methodologie* (3., korr. Ausg.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-09842-1> (Zugriff vom 09.03.2021).

- Landeshauptstadt München (Hrsg.). (2016). Münchner Bildungsbericht 2016, URL: <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/kommunales-bildungsmanagement/kommunales-bildungsmonitoring.html> (Zugriff vom 11.09.2017).
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Co.
- LeguPan – Lehrer\*gesundheits: Prävention an Schulen. (o. D.), URL: [https://www.edu.lmu.de/spe/forschung/abg\\_projekte/legupan\\_lehrer/index.html](https://www.edu.lmu.de/spe/forschung/abg_projekte/legupan_lehrer/index.html) (Zugriff vom 08.04.2020).
- Lehr, D. (2011a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz der Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757–774). Münster: Waxmann.
- Lehr, D. (2011b). Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 774–788). Münster: Waxmann.
- Lehr, D., Koch, S., & Hillert, A. (2013). Stress-Bewältigungs-Trainings. Das Präventionsprogramm AGIL »Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf« als Beispiel eines Stress-Bewältigungs-Trainings für Lehrerinnen und Lehrer. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Ausg., S. 251–271). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Leitner, K. (1999). Kriterien und Befunde zu gesundheitsgerechter Arbeit – Was schädigt, was fördert die Gesundheit? In R. Oesterreich, & W. Volpert (Hrsg.), *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung* (S. 51–100). Bern: Huber.
- Lembke, R. (2005). Der Mensch als Untertan. Zum Begriff der Subjektivierung bei Michel Foucault. *tabularasa. Jenenser Zeitschrift für kritisches Denken*(23), o. S.
- Lenord, C. (2010): Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern. Universität Bremen, URL: <https://d-nb.info/1000666085/34> (Zugriff vom 01.06.2020).
- Lichtinger, J. (2013). Gegenentwurf zur Hochkultur. *Neue Musikzeitung*, 62(4), o. S.
- Lind, v. R., & McKoy, C. (2016). *Culturally Responsive Teaching in Music Education: From Understanding to Application*. London: Routledge.
- Linn, F. (2017). Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Siegen: Universitätsverlag Siegen.
- Linska, M. (2018). Rezension: Franz Breuer, Petra Muckel & Barbara Dieris (2018). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), § 1–35, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.3042> (Zugriff vom 09.03.2021).

- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 51, S. 47–70.
- Lüdtke, K. (2019). *Stressbewältigung für Lehrkräfte. Eine empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matic, S. (2013). *Hauptschulabgänger/innen und Ausbildungsbetriebe. Eine empirische Untersuchung unter Ausbildungsbetrieben in Niederbayern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayer, H. (2002). *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2., neu ausgest. Ausg., S. 7–20). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Ausg.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia, & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311–328). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Mecheril, P. (2015/13). Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen, URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> (Zugriff vom 18.09.2017).
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2009). Supporting Presence in Teacher Education: The Connection Between the Personal and Professional Aspects of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), S. 297–308.
- Mey, G., & Mruck, K. (2007). Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. *Historical Social Research, Supplement*(19), S. 11–39.
- Meyer, E. (1991). *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelson Scriptor.
- Micus-Loos, C. (2012). *Bildung, Identität, Geschichte. Ost- und westdeutsche Generationenerfahrungen im Spiegel autobiographischer Texte*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Miethe, I., & Soremski, R. (2018). Theorietriangulation als Ausgangspunkt und Prozess-element rekonstruktiver Forschung. Theoretische Überlegungen und empirische Umsetzung. In I. Alber, B. Griese, & M. Schiebel (Hrsg.), *Biografieforschung als Praxis der Triangulation* (S. 183–201). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-18861-0> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Misamer, M. (2019). *Macht und Machtmittel in der Schule. Eine empirische Untersuchung*. Lage: Jacobs Verlag.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: Walter de Gruyter.



- Mohan, R., & Keil, D. (2012). Gesellschaftskritik ohne Gegenstand. Axel Honneths Anerkennungstheorie aus materialistischer Perspektive. *PROKLA*, 167(42), S. 249–266.
- Montessori, M. (1916). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Rom: Maglione & Strini.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-10009-4> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement*(19), S. 211–231.
- Müller, R. (1992). Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung. Aspekte soziokultureller Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen Erkennen Aneignen* (S. 52–66). Essen: Die blaue Eule.
- Müller, R. (1990). *Soziale Bedingungen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik: Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule.
- Müller-Commichau, W. (2018). *Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mulder, R. H., & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung* (S. 427–438). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Neisser, U. (1974). *Kognitive Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality. Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: W. H. Freeman & Co Ltd.
- Neuweg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könnner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen-Zugänge-Perspektiven* (S. 89–105). Berlin: Klinkhardt.
- Nido, M., Ackermann, K., Ulich, E., Trachsler, E., & Brügggen, S. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Berlin: LIT Verlag.
- Niessen, A. (2013). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm »Jedem Kind ein Instrument«. In J. Knigge, & H. Nautner-Obst (Hrsg.), *Responses to diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 171–194). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-81750> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Niessen, A. (2017a). Forschungsmethoden und ihr theoretischer Hintergrund am Beispiel der Grounded-Theory-Methodologie. In M. L. Schulten, & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezo-*

- gene Einführung (S. 173–185). Münster: Waxmann, URL: [http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830985908\\_lp.pdf](http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830985908_lp.pdf) (Zugriff vom 09.03.2021).
- Niessen, A. (2017b). Möglichkeiten von Interviews in musikpädagogischer Forschung. In M. L. Schulten, & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 103–111). Münster: Waxmann, URL: [http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830985908\\_lp.pdf](http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830985908_lp.pdf) (Zugriff vom 09.03.2021).
- Niessen, A. (2020). Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht. In F. Heß, L. Oberhaus, & C. Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37–51), URL: <https://zfkf.org/wsm20-tagungsband2019.pdf> (Zugriff vom 24.02.2021).
- Nöth, W. (2000). *Handbuch der Semiotik* (2., vollst. neu bearb. und erw. Ausg.). Stuttgart: Metzler.
- Nothdurft, W. (2007). Anerkennung. In J. Straub, A. Weidemann, & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 110–122). Stuttgart: Metzler, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-476-05019-9> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Nünning, A. (Hrsg.). (2013). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (5. Ausg.). Stuttgart: Metzler, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-476-05349-7> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Oberhaus, L. (2017). Klangkörper – Körperklang. Einsatzmöglichkeiten körperbezogener Neuer Musik im Unterricht. In J. P. Hiekel (Hrsg.), *BODY SOUNDS: Aspekte des Körperlichen in der Musik der Gegenwart* (S. 82–98). Mainz: Schott.
- Oberhaus, L. (2006). *Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Oesterreich, R., & Volpert, W. (1987). Handlungstheoretisch orientierte Arbeitsanalyse. In U. Kleinbeck, & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie* (S. 43–73). Göttingen: Hogrefe.
- Orgass, S. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen*. Augsburg: Wißner.
- Ott, T. (2008). »Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!«. In T. Ott, & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 6–16). Berlin: LIT Verlag.
- Ott, T. (2006). Musikinteressen von Immigrantenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In G. Noll, G. Probst-Effah, C. Burmeister, & A. Reimers (Hrsg.), *Musik als Kunst Wissenschaft Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag* (S. 359–374). Münster: MV Wissenschaft.

- Pabst-Krüger, M. (2011). Musizieren mit Schulklassen im Mittelpunkt des Musikunterrichts. Begründungen und Konsequenzen für die Musiklehrerausbildung. *Diskussion Musikpädagogik* (S3), S. 21–29.
- Peterßen, W. H. (1996). *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen* (7. Ausg.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Piopiunik, M. (2013). Die Einführung der sechsstufigen Realschule in Bayern: Evaluierung der Auswirkungen auf die Schülerleistungen. *ifo schnelldienst*, 66(3), S. 22–28.
- Precht, P., & Burkard, F.-P. (2008). *Metzler Lexikon Philosophie: Begriffe und Definitionen* (3. Ausg.). Stuttgart: Metzler, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-476-05469-2> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. *Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), S. 291–307.
- Reichertz, J. (1990). Folgern Sherlock Holmes oder Mr. Dupin abduktiv? Zur Fehlbestimmung der Abduktion in der semiotischen Analyse von Kriminalpoesie. *Kodikas/Code – Ars semeiotica*, 13(3–4), S. 307–324.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., akt. und erw. Ausg., S. 279–297). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In B. Weidenmann, & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613–658). Weinheim/Basel: Beltz.
- Richardson, K. M., & Rothstein, H. R. (2008). Effects of Occupational Stress Management Intervention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(1), S. 69–93.
- Richter, A. S. (2018). *Intersektionalität und Anerkennung. Biographische Erzählungen älterer Frauen aus Ostdeutschland*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). Bielefeld: transcript, DOI: <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Rösner, E. (2007). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster: Waxmann.
- Rogers, C. R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rora, C., & Wiese, C. (2014). ›Verständige Musikpraxis‹ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 175–191). Münster: Waxmann, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-120514> (Zugriff vom 09.03.2021).

- Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivitätsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Ausg.). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Sachsenröder, T. (2011). *LehrplanPlus: Das neue Konzept*. Lehrerinfo(1), S. 11.
- Sakai, W. (2011). Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* (S. 177–203). Essen: Die Blaue Eule.
- Sauer, J., & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersehbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Ausg., S. 81–99). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2010). Anerkennung – eine Einleitung. In A. Schäfer, & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 7–35). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfers, B. (1992). *Grundbegriffe der Soziologie* (3. Ausg.). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-14856-2> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Schäffer, F. (2020). o. T. Bayerische Schule. *Das Magazin des BLLV*, 73(3), S. 16–17.
- Schäffter, O. (2009). Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In A. Mörchen, & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 171–182). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schalk, H. (2000a). *Umberto Eco und das Problem der Interpretation: Ästhetik, Semiotik, Textpragmatik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schalk, H. (2000b). *Umberto Ecos Interpretationssemiotik und ihre erkenntnistheoretischen Sollbruchstellen*, URL: <http://www.eco-online.de/PDFs/Interpretationssemiotik.pdf> (Zugriff vom 25.05.2020).
- Schatt, P. W. (2020). Moralisch einwandfrei? Zum künstlerischen und pädagogischen Umgang mit dem Fremden. In K. Bradler, & A. Michel (Hrsg.), *Musik und Ethik: Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 97–109). Münster: Waxmann.
- Schellberg, G. (2005). *Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer*. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 78–93). Essen: Die Blaue Eule.

- Scherr, A., & Emmerich, M. (2007). »Innere Schulreform« in der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung über die Möglichkeiten und Grenzen des Organisationslernens. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schläbitz, N. (1997). Der diskrete Charme der neuen Medien. Digitale Musik im medien-theoretischen Kontext und deren musikpädagogische Wertung. Augsburg: Wißner.
- Schlingmeyer, K. (2013). Führungsverantwortung Fürsorge: Einflussfaktoren auf die Lehrer\*gesundheits und mögliche Handlungskonsequenzen für die Schulleitung. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schmidt-Lauber, B. (2001). Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In S. Götsch, & A. Lehmann (Hrsg.), Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie (S. 165–186). Berlin: Reimer Dietrich.
- Schmitz, E., & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), S. 302–310.
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall. Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. *Beiträge empirische Musikpädagogik*(9), S. 1–20.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F., & Tiesler, G. (2003). Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Bremerhaven: Wissenschaftsverlag.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Schule In Deutschland (Hrsg.). (2019). Der Übertritt in Bayern – Welche Noten braucht dein Kind?, URL: <https://schule-in-deutschland.de/der-uebertritt-in-bayern/> (Zugriff vom 03.02.2020).
- Seidel, J. (2014). Die Theorie der Abduktion bei Charles Sanders Peirce und Umberto Eco, URL: [http://seidel.jaiden.de/peirce\\_eco.php](http://seidel.jaiden.de/peirce_eco.php) (Zugriff vom 29.05.2020).
- Seitz, O. (1991). *Problemsituationen im Unterricht. Handbuch zu Analyse und Training*. Regensburg: Wolf.
- Seitz, O. (2005). *Unterrichtsstörungen*. In H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (2., überarb. und erw. Ausg., S. 343–359). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Skulschus, M., & Wiederstein, M. (2008). *Grundlagen empirischer Sozialforschung. Befragung und Fragebogen im Unternehmen*. Essen: Comelio Medien.
- Soeffner, H.-G. (1989). *Auslegung des Alltags – Alltag der Auslegung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Staatsinstitut (Hrsg.). (o. D.). *Staatsinstitut Abteilung III. Fachlehrerausbildung für allgemeinbildende Schulen*, URL: <https://staatsinstitut.de> (Zugriff vom 06.03.2020).
- Stamann, C., Janssen, M., & Schreier, M. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse-Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung*. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 17(3). § 1–24, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581> (Zugriff vom 09.03.2021).

- Stangl, W. (2020). Stichwort: Symbolischer Inetraktionismus. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, URL: <https://lexikon.stangl.eu/14682/symbolischer-interaktionismus/> (Zugriff vom 03.05.2020).
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.). (2016). Modellprojekt »Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge«, URL: [https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/06/2016\\_06\\_27\\_Konzept\\_Perspektive\\_Beruf\\_f.pdf](https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/06/2016_06_27_Konzept_Perspektive_Beruf_f.pdf) (Zugriff vom 11.09.2017).
- Stiller, M. (2015). Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- StMUK (Hrsg.). (2016). Schüler mit Flucht- und Migrationshintergrund Pilotprojekt. InGym startet an drei weiteren Standorten, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/meldung/4126/pilotprojekt-ingym-startet-an-drei-weiteren-standorten.html> (Zugriff vom 11.02.2020).
- StMUK (Hrsg.). (2018). Bayerns Schulen in Zahlen 2017/2018. Bildungstatistik(65).
- StMUK (Hrsg.). (2019a). Wirtschaftsschule. Die 6. Jahrgangsstufe wird eingeführt, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/meldung/6413/die-6-jahrgangsstufe-wird-eingefuehrt.html> (Zugriff vom 03.02.2020).
- StMUK (Hrsg.). (2019b). Realschule. Modellprojekt SPRINT wird fortgesetzt, URL: <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/4111/modellprojekt-sprint-wird-ausgeweitet.html> (Zugriff vom 03.02.2020).
- StMUK (Hrsg.). (2019c). Bayerns Schulen in Zahlen 2018/2019. Bildungsstatistik(67).
- StMUK (Hrsg.). (o. D.a). Die Mittelschule in Bayern, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/mittelschule.html> (Zugriff vom 03.02.2020).
- StMUK (Hrsg.). (o. D.b). Das bayerische Schulsystem, URL: <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten.html> (Zugriff vom 03.02.2020).
- StMUK (Hrsg.). (o. D.c). Der Mittlere Schulabschluss über die Berufsschule, URL: <https://www.km.bayern.de/schueler/abschluesse/mittlerer-schulabschluss/berufsschule.html> (Zugriff vom 03.02.2020).
- StMUK (Hrsg.). (o. D.d). Deutschförderung an bayerischen Grund- und Mittelschulen, URL: <https://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html> (Zugriff vom 22.02.2020).
- StMUK (Hrsg.). (o. D.e). Das Studium für das Lehramt an Mittelschulen, URL: <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/mittelschule/studium.html> (Zugriff vom 06.03.2020).
- StMUK (Hrsg.). (o. D.f). Vorbereitungsdienst für Lehramt an Mittelschulen, URL: <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/mittelschule/referendariat.html> (Zugriff vom 06.03.2020).
- StMUK (Hrsg.). (o. D.g). Angebote und Verpflichtung. Die Ebenen der Lehrerfortbildung, URL: <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html> (Zugriff vom 07.03.2020).

- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90376-7> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-95015-4> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Strübing, J. (2005). *Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung. Theorie und Methode*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Strübing, J. (2007). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. *Historical Social Research, Supplement*(19), S. 157–173.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2., überarb. und erw. Ausg.). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91968-3> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Süßmuth, R. (2002). Vorwort. In K. Beyer, E. Knöpfel, & C. Storck (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz: die Basiskompetenz des 21. Jahrhunderts* (S. VII–IX). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sust, C., & Lazarus, H. (1997). *Auswirkungen von Geräuschen mittlerer Intensität in Schule, Aus- und Weiterbildung*. Dortmund: NW-Verlag.
- Terhag, J. (2011). Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno. Ein Kongresssthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik, URL: <http://www.terhag.de/publikationen/gelingendes-klassenmusizieren-zwischen-jeki-und-adorno/> (Zugriff vom 04.09.2019).
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik* (51), S. 202–224.
- Tiedeken, P. (2018). *Musik und Inklusion: zu den Widersprüchen inklusiver Musikproduktion in der Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *ZBBS*, 6(1), S. 65–84.
- Trautmann, M. (2016). Anerkennung. Keine einfache Angelegenheit. *Pädagogik*(68/5), S. 6–10.
- UNESCO (Hrsg.). (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. UNESCO World Report*, URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf> (Zugriff vom 07.10.2017).
- UNESCO (Hrsg.). (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*, URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000232555> (Zugriff vom 25.10.2017).

- Unterreiner, M. (2020). Close the Gap: Videoanalyse als Brücke zwischen universitärer Lehrer\*innenbildung und schulischer Unterrichtswirklichkeit im Didaktikfach Musik. Entwicklung eines heuristischen Modells. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff, & S. Zourelidis (Hrsg.), Videografie in der Lehrer\*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potentiale (S. 127–139). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Unterreiner, M. (2021). Herausforderungen des Musikunterrichts aus Lehrer\*innensicht. Eine Interviewstudie zur Bestimmung der Ausgangslage von Design-Based Research in der bayerischen Mittelschule. In U. Konrad, & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung (im Druck). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Völcker, M. (2014). »Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen...«: Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit. Konstanz/München: UVK-Verlags-Gesellschaft.
- van Dick, R. (2006). Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen »Horrorjob« und Erfüllung (2. Ausg.). Marburg: Tectum Verlag.
- Vanderstraeten, R. (2004). Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In W. Böttcher, & E. Terhart (Hrsg.), Organisationstheorie in pädagogischen Feldern (S. 54–68). Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80609-3> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Venus, D. (1969). Unterweisung im Musikhören – Beiträge zur Fachdidaktik. Ratingen: Henn Verlag.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den *Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik*. zfkM, Sonderedition(2), S. 34–41, URL: <https://www.zfkm.org/sondero8-vogt.pdf> (Zugriff vom 24.02.2021).
- Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. zfkM, 9, S. 38–53, URL: <https://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> (Zugriff vom 24.02.2021).
- Vogt, J. (2013). Musik. In T. Braune-Krickau, S. Ellinger, & C. Sperzel (Hrsg.), Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche (S. 483–505). Weinheim/Basel: Beltz.
- Voigt, M. (2018). Bildungsarmut. Determinanten, Herkunftseffekte und Mechanismen des Hauptschulübertritts. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-20178-4> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Waldenfels, B. (2005). Schattenrisse der Moral. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Watzlawick, P. (1969). Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber Verlag.



- Weiß, S., Lerche, T., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Kiel, E. (2019). Making inclusive instruction succeed: what matters (most) from teachers' perspectives? The role of teachers' personal characteristics, joint professional work, and school-related parameters. *Educational Research and Evaluation*, 25(3–4), S. 145–162.
- Weiß, S., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Küchler, A., & Kiel, E. (2019). Welche spezifischen Bedarfe einer Qualifizierung und Professionalisierung haben Lehrer\*innen in inklusiven Schulen? *Qfi – Qualifizierung für die Inklusion*, 1(1).
- Weigand, E. (1992). Grammatik des Sprachgebrauchs. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 20(2), S. 182–192.
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Berlin: De Gruyter.
- Wenzel, H. (1990). *George Herbert Mead zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Wenzel, K. (2009). Bayern lässt die Hauptschule qualvoll sterben. (C. Füller, Interviewer) *Spiegel Online*.
- Wiater, W. (2001). *Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen-Basiswissen Schulpädagogik*. Donauwörth: Auer.
- Wilbert, H.-J. (2009). *Musikunterricht im Rückblick. Eine alternative Musikdidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wildt, B., & Wildt, J. (2017). Gabentausch als Paradigma für Bildungsprozesse? *IDE – International Dialogues on Education: Past and Present*, 4(1), o. S.
- Wimbauer, C. (2004). Umverteilung oder Anerkennung? Und wenn: Wovon und durch wen? Theoretische Überlegungen zur aktuellen Debatte um Anerkennung oder Umverteilung, URL: <https://docplayer.org/81180-Umverteilung-oder-erkennung-und-wenn-wovon-und-durch-wen-theoretische-ueberlegungen-zur-aktuellen-debatte-um-erkennung-oder-umverteilung.html> (Zugriff vom 19.03.2020).
- Wirth, U. (1995). Abduktion und ihre Anwendungen. *Zeitschrift für Semiotik*, 17(3–4), S. 405–424.
- Wirth, U. (2008). Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung. In U. Wirth (Hrsg.), *Kulturwissenschaft. Eine Auswahl grundlegender Texte* (S. 9–71). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), § 1–25, DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> (Zugriff vom 09.03.2021).
- Wocken, H. (2016). Die verführerische Faszination der Inklusionsquote. Ein Aufschrei gegen die Etikettierungsschwemme und den Separationsstillstand, URL: <https://www.isb.bayern.de/download/1893/bildungsbericht-bayern-2009-korrigierte-version.pdf> (Zugriff vom 11.09.2017).
- Wrase, M. (2013). *Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen (mit-) gestaltet*, URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/174625/bildungsrecht-wie-die-verfassung-unser-schulwesen-mit-gestaltet?p=all> (Zugriff vom 12.04.2020).

- Young, I. M. (1995) Rawls's Political Liberalism. *Journal of Political Philosophy*, 3(2), (S. 181–190).
- Zarzycki, K. (2011). Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. Was »individuelle Förderung« in der Unterrichtspraxis bedeutet und wie sich Schulen – trotz schwieriger Rahmenbedingungen – auf den Weg machen können. *Podium Schule* 1.11, S. 1–3.
- Zullinger, S., & Tanner, S. (2013). Der Begriff Heterogenität in empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*(35/1), S. 37–52.
- Zurn, C. F. (2005). Schwerpunkt: Anerkennung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 53 (3), S. 277–287.



Mit welchen Herausforderungen sehen sich Mittelschullehrkräfte im Musikunterricht konfrontiert und gibt es einen Zusammenhang zwischen dem unterrichtsbezogenen Bewältigungshandeln der Lehrkräfte sowie der Entstehung dieser Herausforderungen? Diese Fragen stehen im Zentrum der empirisch-qualitativ ausgerichteten Interviewstudie.

Ausgehend von der These, dass die Bewältigung einer Herausforderung Auswirkungen auf die nachfolgende Unterrichtssituation hat und daher möglicherweise auch als Auslöser von Herausforderungen wirksam ist, werden die von den interviewten Lehrkräften benannten Herausforderungsfaktoren von Musikunterricht systematisiert und das zugehörige Bewältigungshandeln näher beleuchtet. Ziel der Studie ist es, anhand der Entschlüsselung versteckter Anerkennungsmechanismen mögliche unbeabsichtigte Effekte unterrichtsbezogener Bewältigung näher zu bestimmen. Ein analytisch gewendeter Anerkennungsbegriff fungiert hierfür bei der Interpretation der evaluierten Bewältigungsstrategien als heuristisches Bezugskonzept.

Als mögliche methodisch-didaktische Perspektive wird vor dem Hintergrund der erzielten Forschungsergebnisse das Konzept der Anerkennung als unterrichtsbezogene Reflexionskategorie konkretisiert.

**Monika Unterreiner** studierte Musikpädagogik, Neuere und Neueste Geschichte, Didaktik der Geschichte (M. A.) und Lehramt für Mittelschulen an der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie Schulmusik an der Hochschule für Musik und Theater München. Die vorliegende Studie ist aus ihrer Promotion an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Schulpädagogik hervorgegangen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen »Unterrichtsentwicklung« und »pädagogische Professionalität«.

18,90 €  
ISBN 978-3-95925-163-1

