

Fazit aus der Arbeit mit erstsemestrigen Studierenden in Fachdidaktik Musik

In den ersten Reaktionen der befragten Novizinnen und Novizen der Fachdidaktik Musik auf die Argumente der Schülerinnen und Schüler wurde das zweckfreie Tun als Argument zur Begründung von schulischem Musikunterricht *nicht* verwendet. Die Argumente bezogen sich vor allem auf aussermusikalische Begründungslinien. Als spezifisch *musikalischer* Zweck wurde nur das Wecken von Interesse an Musik genannt, sowie die Bedeutung von Musikunterricht für die kulturelle Bildung – was jedoch zugleich inner- und aussermusikalisch zu verstehen ist. Nach der Konfrontation mit zwei ausgewählten Expertenbeiträgen wurde der spezifisch musikalische Kompetenzaufbau als Argumentationslinie für die Legitimation von schulischem Musikunterricht deutlicher formuliert. Die zweckfreie Erfahrung jedoch blieb als Legitimationskonzept unberücksichtigt. Die Argumentationen waren weder durch den Dualismus der ersten noch der zweiten Dichotomie geprägt. Diese Beobachtung wird durch die anschliessend erstellten Concept-Maps gestützt. Es wäre zu untersuchen, ob die Argumentation über zweckfreie Erfahrungen beim Musizieren Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn allgemein wenig bewusst ist oder wovon ein entsprechendes Bewusstsein abhängig ist. Die nun folgende Interviewstudie bietet die Möglichkeit zu untersuchen, ob und wie sich diese Argumentationslinie im weiteren Verlauf des Studiums in diesem spezifischen Studiengang der PH FHNW manifestiert.

6.3 Vorstudie 2: Interviewstudie mit Studierenden für Musik Lehramt Sekundarstufe I

Nachdem in der ersten Vorstudie Studierende am Anfang ihrer fachdidaktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) involviert waren, sollen in diesem Schritt weiter fortgeschrittene Studierende zu Wort kommen. Dazu gehören einerseits Studierende aus dem Bachelor-Hauptstudium (abgeschlossenes Grundstudium) und andererseits Studierende, welche Musik als Vertiefungsfach im Rahmen der Masterausbildung Sekundarstufe I belegen²⁵. Die Lehrer:innenbildung ist nach Reusser & Pauli (2010, S. 18, basierend auf Fend 2002, Helmke 2009) eines der wichtigen angebotsbezogenen Stützsysteme für Unterricht und Lehrpersonen-Merkmale. Um valide Daten aus einer Befragung von Studierenden zu erhalten sind diverse Aspekte zu beachten (vgl. Scheele & Groeben, 2020). Unter anderem ist es wichtig,

25 Im Studium zur Lehrperson Sekundarstufe I an der PH FHNW waren im Studienjahr 2017/18 im integrierten Studiengang in der Bachelor-Phase mindestens drei Schulfächer zu studieren, von denen dann eines oder zwei Fächer in der Masterphase vertieft werden konnten.

dass die Bedeutung der Thematik für die Befragten selber nachvollziehbar ist (siehe dazu Kap. 6.1). Ebenfalls zu begründen ist, weshalb Positionen von Studierenden für die Untersuchung von Legitimationsüberzeugungen interessieren.

Warum ist es für Lehrpersonen wichtig, nach den Gründen für Musik als Schulfach zu fragen?

Unbestritten ist, dass die Frage nach dem ›Warum und wofür‹ seit Klafki (1975) ein zentraler Aspekt der Unterrichtsplanung und -steuerung ist. Unterrichten ohne konkrete Zielorientierungen und ohne Überprüfung der Zielerreichung ist heute didaktisch kaum mehr verantwortbar. Die Frage nach dem Ziel und Zweck der Inhalte obligatorischen schulischen Unterrichts ist aber auch bildungspolitisch äusserst relevant. Die Ressourcenzuteilung (Finanzen und Stundendotation, aber auch der Stellenwert des Faches in der Ausbildung von Lehrpersonen) ist direkt und indirekt mit der Bewertung von Ziel und Zweck verknüpft. Damit ist das *Warum* neben dem *Was* und dem *Wie* in doppelter Hinsicht eine der wichtigen und entscheidenden Fragen für ein Fach und seine Wertschätzung – auch für das Schulfach Musik an der Volksschule (vgl. bspw. Elliott, 2003). Verschiedene Argumentationslinien und Kritikpunkte bezüglich der Legitimation musikalischer Bildung zu kennen und zu verstehen ist in der Lehrpersonenbildung aus zwei Gründen wichtig:

- a) Die auf fundiertem Hintergrundwissen beruhende persönliche Einstellung und berufliche Überzeugung ist ein wichtiger Faktor bei der Planung und Steuerung der Lernprozesse im Unterricht (Luchsinger, 2010; Rothland, 2014). Vorstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen zum Fach haben entscheidenden Einfluss auf ihren Unterricht im Fach (Busch, 2013a; Reimer, 1997; Varkøy, 2018a; Wahl, 2013).
- b) Ein guter Überblick, fundiertes Hintergrundwissen sowie klare und überzeugende Begründungen wirken nach innen und aussen (Peterson et al., 2017). Sie beeinflussen eigene Überzeugungen und bilden die Grundlage einer professionellen Haltung gegenüber kritisch fragenden Schülerinnen und Schülern, aber auch im Diskurs mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fächern, Schulleitungen, bildungspolitischen Meinungsbildnern und Entscheidungsträgern (vgl. Knapp & Bonanati, 2016; Oelkers, 2001).

Für die Wahrnehmung und die Entwicklung jedes Faches ist relevant, welche Begründungen Volksschullehrpersonen in ihrem Handeln und Argumentieren vertreten und wie sich das darauf abgestützte Fachkonzept im Verlauf von Ausbildung und Karriere entwickelt (Barkley, 2006; Hallam & Ireson, 2003; Hargreaves et al., 2007; Hewitt, 2006; Messner & Reusser, 2000). Es ist deshalb davon auszugehen, dass mitunter auch die Ausbildung von Lehrpersonen von der Klärung der Legitimationsfragen der betreffenden Fächer und Fachbereiche profitieren kann.

Weshalb sind die Positionen von Studierenden für die Untersuchung von Legitimationen schulischen Musikunterrichts von Interesse?

Positionen von Studierenden in dieser Frage genauer kennenzulernen, soll neben einem exemplarischen Einblick auch erste Informationen dazu liefern, ob und wie sich bereits bestehende Begründungsideen im Verlauf des Studiums möglicherweise verändern. Die Explorations in Kapitel 6.1 bestärken die Annahme, dass die in Kapitel 5 theoretisch falsifizierten Dichotomien bezüglich der Überzeugungen zur Begründung von Musikunterricht vor oder ganz zu Beginn des Studiums keine Bedeutung haben. Neben einer nochmaligen Sammlung und Beleuchtung von Argumenten soll in dieser zweiten Vorstudie untersucht werden, ob bei Lehramtsstudierenden bei fortgeschrittenem Studium ein entsprechendes polarisierendes Denken zu erkennen ist und an welchen Argumenten sich dieses zeigt.

6.3.1 Spezifizierte Fragestellung

Die erste Vorstudie (Kap. 6.2) lässt vermuten, dass für Studierende im ersten Jahr weder die Position einer Zweckfreiheit musikalischen Tuns im Unterricht (vgl. Kap. 5.2), noch ein Gegensatz von musikalischem gegenüber sogenannt aussermusikalischem Lernen (vgl. Kap. 5.3) eine wichtige Rolle spielt. Offen ist, ob entsprechende Vorstellungen möglicherweise im Verlauf des Fachstudiums aufgebaut werden. Gleichzeitig soll auch untersucht werden, ob allenfalls geschlechterspezifische Unterschiede hinsichtlich der Überzeugungsmuster eine Rolle spielen könnten und ob die Begründungsfrage aus der Sicht von Studierenden überhaupt relevant ist. Da aktuell in vielen deutschsprachigen musikpädagogischen Studiengängen und Lehrwerken das fachdidaktische Modell des aufbauenden Musikunterrichts einen grossen Stellenwert hat, sind diesbezügliche Überzeugungen von besonderer Bedeutung. Dieses Modell kombiniert sowohl zweckfreie wie zweckorientierte Ziele und formuliert klar, welche Zwecke zum musikalischen Kompetenzaufbau gehören (vgl. Kap. 5.3.1). Damit ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Inwiefern wird die Begründungsfrage von den Studierenden als Gesprächsgegenstand als relevant wahrgenommen?
2. Inwiefern können Argumentationen von angehenden Lehrpersonen bezüglich der Legitimation von schulischem Musikunterricht in Begründungslinien kategorisiert und den in der Literatur beschriebenen Theorien und Ideen zugeordnet werden?
 - a) Welche Bedeutung haben dabei Argumente ohne Formulierung eines Bildungszweckes?
 - b) Welche Bedeutung haben dabei Argumente die einen Bildungszweck formulieren?

- c) In welcher Relation stehen dabei musikalische und aussermusikalische Zwecke
3. Zeigen sich Unterschiede in den Begründungen von Musikunterricht der angehenden Lehrpersonen nach Geschlecht oder Studienstufe (Bachelor, Master)?
 4. In welchem Verhältnis stehen dabei die (zweckfreien und zweckorientierten) Ziele des Konzeptes *Aufbauender Musikunterricht* zu aussermusikalischen Zwecken? Werden entsprechende Überzeugungen im Verlauf des Studiums verstärkt?

Diese zweite Vorstudie soll einen eigenständigen Beitrag zur mehrperspektivischen und partizipativen Bearbeitung der Begründungsfrage von schulischem Musikunterricht leisten. Sowohl die Bestätigung deduktiv bereits erfasster Argumente, wie auch die induktive Entdeckung neuer Argumente oder spezifischer Formulierungen und Sichtweisen werden als mögliche Ergebnisse dieses Untersuchungsschrittes anvisiert. Diese werden wiederum in die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes der Hauptstudie einfließen. Es soll aber auch ein spezifischer Einblick in die Genese diesbezüglicher Haltungen im Rahmen der musikalischen und musikdidaktischen Ausbildung an der PH FHNW ermöglicht werden.

6.3.2 Design der Vorstudie 2

Diese Studie soll grundsätzlich dazu beitragen, Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Legitimation obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik an der Sekundarstufe I genauer zu verstehen. Die Forschungsfrage (siehe Kap. 6.3.1) zielt darauf ab, Argumente zur Legitimation zu finden und diese nach sinnvollen Ordnungskriterien zu strukturieren. Um die für einen Gegenstand relevanten Faktoren aufzudecken, sind insbesondere qualitative Forschungsmethoden geeignet. Bei der Erhebung von Überzeugungen hat das Interview gegenüber dem Fragebogen einige Vorteile. Diese liegen insbesondere in der Ermöglichung der freien Äusserung, was sich bei entsprechender Interviewführung auch positiv auf die Vermeidung von Effekten sozialer Erwünschtheit auswirkt (Mena Marcos & Tillema, 2006).

If a study offers pre-determined responses or closed-content questions, it can limit understandings, providing pre-selected ways of thinking about teaching (a.a.O., S. 125).

Die Kriterien ›Nichtbeeinflussung‹, ›Spezifität‹, ›Erfassung eines breiten Spektrums‹, ›Tiefgründigkeit‹ und ›personaler Bezugsrahmen‹ gelten sowohl für das themenzentrierte (Schorn, 2000), das problemzentrierte (Mey & Mruck, 2018, S. 5) wie für das offene, fokussierte Interview nach Merton und Kendall (1979) und Flick (1996). Sie werden in dieser Studie angewendet, indem theoriegeleitet – nach

einer vorgängigen Fallanalyse (bspw. sorgfältiger Analyse vorgängig erhobener Daten) – ein Gesprächsleitfaden konstruiert, sowie Leit- und Ad-hoc-Fragen definiert werden (vgl. dazu auch Leuchter, 2013, S. 69).

Beschreibung der Stichprobe

Die hier beschriebene Interviewstudie fand im Rahmen eines internen Forschungsprojekts der PH FHNW statt. Für die Interviews kamen Personen in Frage, die sich im Studienjahr 2017/18 in einem der Studiengänge zur Lehrperson für die Sekundarstufe I befanden und das Schulfach Musik studierten²⁶. Geleitet durch Forschungsfragen und die vorgängigen theoretischen Überlegungen wurde nach dem Prinzip der Quotenstichprobe a priori ein Quotenplan erstellt (Akremi, 2019, S. 321), der je drei weibliche und männliche Studierende für die beiden Studienstufen Bachelor-Hauptstudium und Mastertiefung vorsah. Die Grundgesamtheit belief sich zum Zeitpunkt der Erhebung auf 52 Personen. Alle wurden per Mail und beigelegtem Merkblatt angefragt. Wegen kurzfristigen Absagen und eingeschränkten Möglichkeiten der Nachnominierung präsentierte sich die Geschlechterverteilung bezüglich der Studienstufe leider weniger ausgeglichen als geplant (Tab. 13).

Tab. 13: Stichprobenverteilung nach Geschlecht und Studienstufe

	Weiblich	Männlich
Bachelor	4	2
Master	2	4
Total	6	6

Schliesslich standen sechs weibliche und sechs männliche Personen im Alter von 19 bis 34 Jahren zur Verfügung, wobei die Auswahl insbesondere durch subjektive Kriterien (Zeit und Interesse der Angefragten) bestimmt wurde. Nach Döring und Bortz ist dieses Verfahren bei einer Studie die rein deskriptive und explorative Zwecke verfolgt legitim (vgl. 2016, S. 297).

26 Im Rahmen des Bachelor-Studiengangs Sekundarstufe I wurden an der PH FHNW 2017 drei bis fünf Fächer studiert. In der Masterphase erfolgte eine Vertiefung in einem oder in zwei dieser Fächer. Der Workload für das integrierte Studium im Schulfach Musik umfasste dabei für die fachliche und fachdidaktische Ausbildung im Bachelor 37 und in der Mastertiefung zusätzliche 18 Punkte im European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Spezifische methodische Entscheidungen

Mit den Zielpersonen wurde ein ›Interview zur Biographie von (angehenden) Schulmusiklehrpersonen und deren Begründung von Musik in der Schule‹ von ca. 60 Minuten vereinbart. Der Leitfaden wurde auf der Basis einer Literaturrecherche und der Analyse der in Kapitel 6.1 beschriebenen Statements von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I erstellt. Damit sollte sichergestellt werden, dass sowohl der Bezug zum Fachdiskurs als auch der Bezug zum Feld erhalten blieb. Gemäss den Regeln zur Durchführung eines problemzentrierten Interviews wurden ausschliesslich offene Fragen gestellt. Im Leitfaden bereits vorformulierte Unterfragen kamen nur zum Zug, wenn die Themen von den Befragten nicht selber angesprochen wurden. Es wurde darauf geachtet, Aussagen nicht zu beeinflussen, gleichzeitig aber alle wichtigen Aspekte und Themen anzusprechen. Für eine locker, konzentrierte Atmosphäre sorgten die einladende, aber formelle räumliche Situation, die wertschätzende Haltung der Interviewerin, sowie deren interessiert, vertiefendes Nachfragen. Es wurde entschieden, die Interviews digital zu speichern, mit der Software f4 zu transkribieren und in ganzer Länge nach vereinfachten Transkriptionsregeln zu verschriftlichen (vgl. Dresing & Pehl, 2018). Während jedem Interview wurden Teilnahmemotivation, besondere Vorkommnisse, Eindrücke zum Gesprächsverlauf (Atmosphäre, Interaktion, schwierige Passagen, Irritationen) in einem separaten Protokoll (siehe Anhang 03) festgehalten. Bei unerwarteten Störungen wurden die Art und der genaue Zeitpunkt protokolliert. Den Auftrag für Anfrage, Durchführung und erste Auswertung der Interviews erhielt eine dafür ausgebildete wissenschaftliche Mitarbeiterin, die vor der Studie keinen Kontakt mit den Studierenden hatte. Sie war in die Entwicklung des Verfahrens involviert, stellte aber für die Befragten eine neutrale Person dar.

Die Auswertung der Daten erfolgte gemäss den Regeln einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2016, S. 97ff). Eine deduktiv-induktive Kategorienbildung wurde durch die ergebnisoffene Kodierung gewährleistet (vgl. a.a.O., S. 95). Das bietet den Vorteil, dass man zunächst auf Basis der Theorie a-priori-Kategorien bildet, die »dann direkt am Material präzisiert, modifiziert und differenziert« (ebd.) werden. So werden überraschende Auffassungen von schulischem Musikunterricht und Begründungen, die bisher nicht erfasst wurden, erkennbar. Um auf einfache explorative Weise einen Hinweis auf die Gewichtung von Argumenten in den Überzeugungen zu erhalten, wurden auch die Anzahl der Codings verglichen. Dieser Schritt – von Berg (2004) in Anlehnung an die *quantitative* Inhaltsanalyse vorgeschlagen – wurde als »a means for identifying, organizing, indexing, and retrieving data« (a.a.O., S. 269) in die explorative Analyse einbezogen. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde eine Transformation dieser Werte in intervallskalierte Items und eine damit mögliche quantitative Auswertung nicht ins Auge gefasst (vgl. dazu Kuckartz, 2014, S. 130).

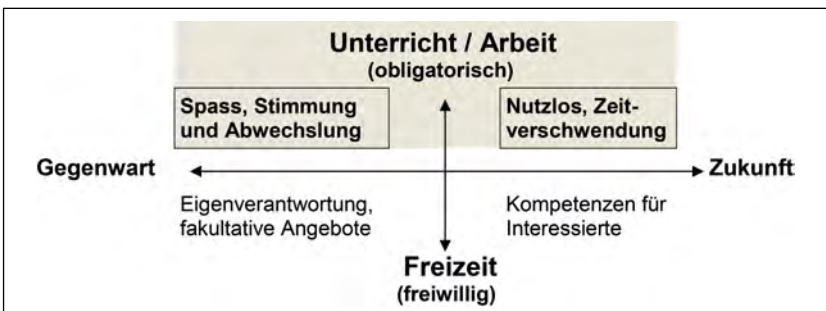
6.3.3 Entwicklung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden hat eine zentrale Bedeutung für die Datenerhebung. Die damit geleitete Fokussierung der Antworten auf die Themen ist entscheidend dafür, dass Überzeugungen möglichst unverzerrt dargestellt werden können und gleichzeitig die methodische Systematik von den angestrebten Gegenstandsmerkmalen her verfolgt werden kann (Scheele & Groeben, 2020, S. 4). Im Sinn dialoghermeneutischer Erhebungsverfahren wird »eine gleichgewichtige Berücksichtigung von Gegenstandsadäquanz und methodischer Systematik angestrebt und (approximativ) realisiert« (ebd.). Deshalb werden in die Entwicklung des Interviewleitfadens nicht nur die Begründungen obligatorischen Unterrichts im Schulfach Musik aus der Literaturrecherche miteinbezogen, sondern auch die Auswertung der Schülerstatements und die Concept Maps der Studierenden der ersten Vorstudie.

Rekurs auf die Interpretation der Schülerstatements

Aus den im Rahmen der ersten Vorstudie erhobenen Schülermeinungen zur Legitimation von obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik (siehe Kap. 6.2.6.) wurde deutlich, dass vor allem »Spass haben« – in Verbindung mit aktivem Musizieren und der dadurch entstehenden Stimmung im Schulzimmer – als Aspekt gesehen wird, der für die Verpflichtung aller Schüler:innen der Klasse spricht. Die Argumentationen der Lernenden orientierten sich dabei insbesondere an der Funktion von Musikunterricht: Führt Unterricht dazu, dass im Moment eine gute Stimmung entsteht, dann spricht dies für ein Obligatorium. Im Freizeitbereich gestehen einige der befragten Jugendlichen dem Schulfach Musik auch eine Bedeutung für die Zukunft zu. Da Argumente für *obligatorischen* Unterricht insbesondere im Pflichtbereich erwartet werden, wird bei der Frage nach der *Begründung* des Unterrichts-Obligatoriums vor allem die fehlende Bedeutung für die berufliche Zukunft moniert.

Abb. 17: Spannungsfeld der Positionen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I



Mit Blick auf obligatorischen Unterricht sind die Pro-Argumente der Schülerinnen und Schüler stark auf den aktuellen Genuss bezogen, auf persönlichen Spass, gute Stimmung mit den Kameradinnen und Kameraden sowie die Abwechslung im Schulalltag. Die Contra-Argumente der Jugendlichen betonen den aus ihrer Sicht fehlenden Zweck hinsichtlich der Vorbereitung auf die berufliche Karriere. Dies kann so verstanden werden, dass die Zweckfrage für viele Lernende durchaus zentral ist. Da jedoch ein bildender Zweck von Musikunterricht kaum gesehen wird, bleibt vor allem die Freude am Tun und die Ausrichtung auf positive musikalische Erfahrungen in der Klasse, die *nota bene »weder nützlich noch moralisch«* sein müssen (Varkøy, 2018b, S. 43). Schulischer Musikunterricht wird also eher funktional betrachtet und anhand der Wirkung, die sich in der Praxis quasi automatisch ergeben soll (vgl. Ast, 2018) bewertet.

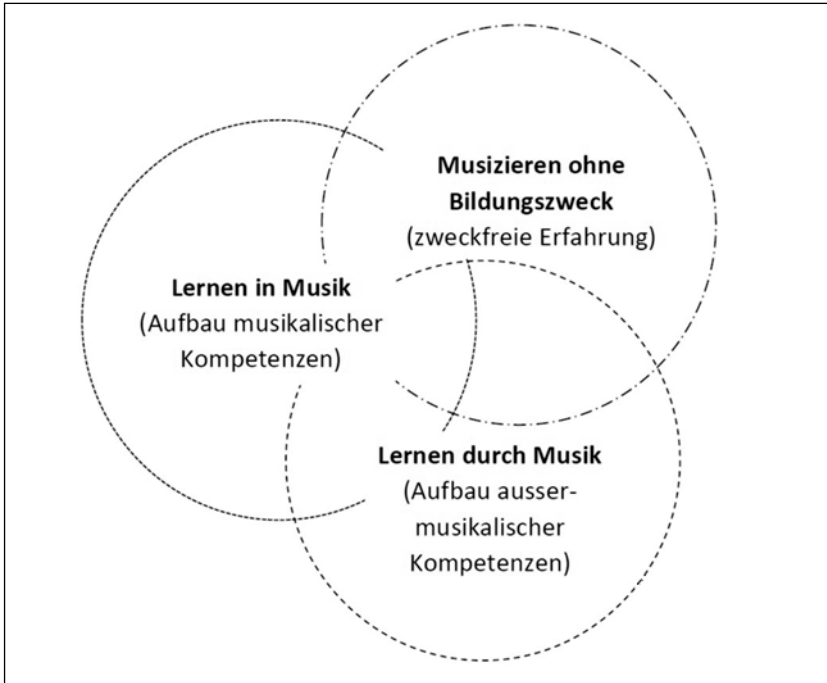
Legitimationen eines obligatorischen Schulfachs Musik im bildungspolitischen Diskurs

Die Vielfalt von Begründungen und Legitimationsvorschlägen, warum Musik an öffentlichen Schulen unterrichtet werden soll, wird durch die erste Vorstudie bestätigt. Über die verschiedenen Stakeholder in Bildung, Politik und Kunst (vgl. Lamont & Maton, 2010; Plummeridge, 2001) beschäftigt die Frage die Bildungsphilosophie seit der Antike. Schon immer hatte sie Auswirkungen auf Stundendotation, Lehrerausbildung und Ressourcenzuteilung (vgl. bspw. Grossenbacher & Oggenfuss, 2011) und damit eine grosse bildungspolitische Relevanz. Der Druck auf Lehrpersonen an öffentlichen Schulen, den Musikunterricht gegenüber der Bildungspolitik zu rechtfertigen, nimmt zu (Blanchard & Huber, 2014), nicht zuletzt auch durch die lauter werdende Stimme der Lernenden. Die Vorschläge zur Kürzung des obligatorischen Musikunterrichts an öffentlichen Schulen sind kreativ und die Schwelle, ihn gänzlich ausfallen zu lassen, scheint bei vielen Schulleitungen niedrig zu sein (vgl. bspw. Lichtschlag et al., 2015; Wilske, 2017). Die Diskussion der Relevanz und Legitimität des obligatorischen Klassen-Musikunterrichts basiert meist auf Kosten-Nutzen-Analysen und Effizienzfragen und zielt dadurch vor allem auf zweckrationale Argumentationen (Gembris et al., 2001; Winner et al., 2013). Im musikpädagogischen Diskurs werden gerne musikalische Wirkungen (*intrinsic benefits*) den sogenannten aussermusikalischen Effekten (*extrinsic benefits*) gegenübergestellt (Crooke, 2016). Für den obligatorischen Musikunterricht gibt es aber auch Begründungslinien, die eine grundsätzliche Zweckfreiheit musikalischer Erfahrung proklamieren. Die Positionen musikalisch vs. aussermusikalisch (*extrinsic vs. intrinsic*) und auch zweckorientiert vs. zweckfrei oder künstlerisch vs. pädagogisch bieten in Entscheidungssituationen Potenzial für ein Argumentieren in Widersprüchen. Obwohl diese Dichotomien gemäss den theoretischen Klärungen in den Kapitel 4 und 5 nicht haltbar sind, bieten sie immer wieder Hand für wenig konstruktive Polarisierungen (vgl. bspw. Hofstetter, 2006; Wilske, 2017).

Konstruktion des Leitfadens

Hinsichtlich der Klärung der in Kapitel 6.3.1 aufgeworfenen Fragen hat der Interviewleitfaden zu gewährleisten, dass die Befragten ihre Überzeugungen insbesondere auch bezüglich der drei Zieldimensionen von schulischem Musikunterricht (siehe Kap. 5.4) frei und ohne Verzerrung ausdrücken können.

Abb. 18: Sich überlagernde Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts



Um die Probanden in der Formulierung ihrer Überzeugungen nicht einzuschränken oder zu beeinflussen und um Bedingungen zu schaffen, in denen die Befragten ihre Meinung möglichst unverzerrt äussern können (Prinzip der Offenheit), wurde entschieden, auf einen Gesprächsstimulus in Form obiger Darstellung zu verzichten (vgl. Witzel, 1985, S. 228); Ziel war eine möglichst natürliche Gesprächssituation mit wenigen Leitfragen. Im Austausch mit der beauftragten, erfahrenen Interviewerin wurden für Gesprächsverlauf und Erkenntnisgewinn wichtige Aspekte zur eigenen Biographie, zu den Überzeugungen als Lehrperson, zur Einschätzung von Schülererwartungen und zu Zukunftsaussichten in eine approximative Reihenfolge gebracht (Tab. 14). Die Unterfütterung mit relevanter Fachliteratur gewährleistet den Bezug zu den entsprechenden wissenschaftlichen Grundlagen:

Tab. 14: Frage-Konstrukte in approximativer Reihenfolge

Nr.	Fokus	Konstrukt	Theorie
01	Bio	musikalische Biographie	(Heyer, 2016; Heyer et al., 2013; Spychiger, 2013a, 2013b)
02	Bio	musikalische Karriere	
03	Bio	Instrument/e	
04	Bio	Bedeutung eigenen Musizierens	(Grgic & Züchner, 2013)
05	Bio	musikalische Selbstwirksamkeit	(Bandura, 1977; Busch, 2013b; Harnischmacher, 1993; Schwarzer, 1992; Schwarzer & Jerusalem, 2002)
06	Bio	musikalische Sozialisation	(Auhagen et al., 2007)
07	Bio	Wahlgrund Schulfach Musik	(Heyer, 2016; Weiss & Kiel, 2010)
08	Bio	Motivation zum Studium	(Deci et al., 1991, 1994; Deci & Ryan, 1985, 1990, 1993, 2008)
09	Bio	Erfahrungen und Erinnerungen an Schulfach Musik	(Spychiger, 2013a, 2013b)
10	Bio	Beschreibung Musikunterricht Schule/Gymnasium	
11	LP	Bedeutung von Musik	(Holtz, 2005)
12	LP	Alltagsrelevanz von schulischem Musikunterricht	(Adamek, 1996; Fuchs, 2017; Gass, 2015; Shusterman, 2005; Zulauf, 2010)
13	LP	Bedeutung musikalische Tätigkeit	
14	SuS	Interesse	(Babbe & Bagge, 2013; Weiss, 2006)
15	SuS	Grund für Interesse	
16	SuS	Wünsche/Erwartungen an MU	(Richter, 2006, 2007, 2008)
17	SuS	Wünsche/Erwartungen an Musiklehrperson	
18	LP	Begründung Musikunterricht	(H. J. Kaiser, 2002; Oelkers, 2001, 2002; Richter, 1999; Røyseng & Varkøy, 2014; Varkøy, 2015, 2016b; Vogt, 2012b; Widorski, 2018)
19	LP	Gründe warum Musik (Legitimation)	(Elliott, 2003; H. J. Kaiser, 2010)

20	LP	Gründe für Musikunterricht	
21	LP	Relevanz von Musikunterricht	(Gass, 2015; Spychiger, 1995)
22	LP	Gegenstand im Musikunterricht	(Wallbaum, 2006)
23	LP	Wirkung Musik	(Bastian, 2000; E. W. Weber et al., 1993)
24	LP	Interdisziplinarität	(Buhl & Cslovjecssek, 2010; Cslovjecssek, 2004b; Cslovjecssek & Zulauf, 2018; Feichtinger et al., 2004; Ghisla & Bausch, 2006; Heid, 2001; Hiller-Ketterer & Hiller, 1997; Jungert, 2010; Jungert et al., 2010; Köhnlein, 2000; Laudel, 2002; Tenorth, 1999; Widorski et al., 2014)
25	Vis	Zukunftsgestaltung Musikunterricht	(Gass, 2015; Oelkers, 2007, 2009)
26	Vis	Zukunftsbedeutung Schulmusik	
27	Vis	Zukunftspläne	

Fünf Leitfragen (siehe Tab. 15), ergänzt mit vorformulierten Unterfragen und Nachfrageoptionen, bildeten die Basis des Interviewleitfadens²⁷:

Tab. 15: Leitfragen in ihrer narrativen Struktur

Nr.	Konstrukte	Leitfrage
1.	01-06	Als Erstes möchte ich dich fragen, was dein Bezug zu Musik ist?
2.	07-13	Wie kam es dazu, dass du Musik mit dem Ziel, Lehrer/in zu werden, studieren wolltest?
3.	14-17	Auch Schülerinnen und Schüler haben eine Vorstellung vom Schulfach Musik und weisen dem Fach ihre eigene Bedeutung zu. Wie schätzt du das heutige Interesse der Lernenden am Schulfach Musik ein?
4.	18-24	Schülerinnen und Schüler sprechen Lehrpersonen des Schulfachs Musik manchmal darauf an, wieso man das Fach Musik in der Schule braucht. Was sind deiner Meinung nach Gründe für den Musikunterricht an der Schule?
5.	25-28	Nun kommen wir bereits zu den letzten Fragen dieses Interviews. Dabei geht es um die Zukunftsbedeutung von Schulmusik. Was denkst du dazu?

²⁷ Der komplette Leitfaden steht auf der Webseite des Verlages zur Verfügung.

6.3.4 Durchführung

Die Erhebung der Daten erfolgte im Frühjahrssemester 2018. Gemäss den zu jedem Interview protokollarisch erhobenen Informationen zu Teilnahmemotivation, besonderen Vorkommnissen und Eindrücken zum Gesprächsverlauf (Atmosphäre, Interaktion, schwierige Passagen, Irritationen), konnten die Interviews ohne Störungen und nach Plan durchgeführt werden. Die Befragten waren ausnahmslos daran interessiert, die Fragen ohne Zeitdruck zu beantworten. Dadurch wurde die angekündigte Zeitdauer von 60 Minuten oft überschritten. Die Interviews dauerten zwischen 48 und 115 Minuten.

6.3.5 Transkription der Interviewdaten zu Legitimationsüberzeugungen von Studierenden

Bei der Transkription von Interviews sind Untersuchungsgegenstand und Forschungsziel angemessen zu berücksichtigen (Dresing & Pehl, 2018, S. 19). Um aus verbal geäusserten Überzeugungen bezüglich der Legitimation von schulischem Musikunterricht zusammenfassend, explizierend und strukturierend Codes und Kategorien entwickeln zu können, wurde für diese Studie eine inhaltlich-semantische Herangehensweise gewählt. Dazu wurden die Interviews in ihrer ganzen Länge nach vereinfachten Regeln (a.a.O., S. 18) transkribiert. Wortlaut und Satzstellung wurden beibehalten, Wiederholungen sowie Stockungen wurden transkribiert, auf die Transkription der Prosodie wurde jedoch verzichtet. Die im Word-Format gespeicherten Dokumente konnten problemlos in MAXQDA18²⁸ eingelesen werden.

6.3.6 Auswerteverfahren

Die insgesamt zwölf Interviews wurden mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert und mit der Software MAXQDA18 ausgewertet. Der Auswertungsprozess erfolgte entlang der Schritte des inhaltsanalytischen Ablaufmodells (Aeppli et al., 2011; Lamnek, 1989; Mayring, 2015). Anhand der Forschungsfragen wurde das Datenmaterial am expliziten theoretischen Vorwissen geprüft und das Kategoriensystem während des iterativen Analyseverfahrens deduktiv und induktiv nach den im Voraus festgelegten und im Prozess weiter verfeinerten allgemeinen Kodierrichtlinien entwickelt (siehe Anhang 04)

28 Verwendete Software zur computergestützten qualitativen Datenauswertung.

Allgemeine Kodierregeln

In Anlehnung an Kuckartz (2016) wurden allgemeine Kodierregeln festgelegt:

1. Es werden Sinneinheiten kodiert, jedoch mindestens ein für sich vollständiger Haupt- oder Nebensatz, bestehend aus Subjekt und Verb (wenn vorhanden).
2. Wichtiges Kriterium für den Umfang der Kodierung ist, dass die Textstelle für sich allein ausreichend verständlich ist. Die Kodierung sollte jedoch so sparsam wie möglich sein.
3. Einleitende und zwischengeschobene Interviewerfragen werden mitkodiert, wenn sie für das Verständnis nötig sind. Es wird jedoch nur derjenige Teil der Aussage des Interviewers kodiert, der für das Verständnis notwendig ist.
4. Kodiert wird immer auf der tiefsten Ebene des Subcodes (Unterkategorien). Falls kein passender Subcode vorhanden ist, wird eine Restkategorie gebildet und dorthin kodiert. Es finden keine Kodierungen auf den Hauptcodes (Oberkategorien) statt.
5. Werden mehrere inhaltlich unterscheidbare Aspekte eines Codes genannt, so wird pro Aspekt ein neues Coding gesetzt.
6. Bezieht sich eine längere Passage (mit Fragen und Antworten) auf denselben thematischen Aspekt, wird nur ein Coding verwendet.

Ankerbeispiele wurden für jeden Code notiert und die Kodierregeln wurden im Prozessverlauf, dort wo nötig, weiter präzisiert (siehe dazu das Code-Buch auf der Webseite des Verlags).

Entwicklung des Kodierleitfadens und Kategoriensystems

Da weder verhaltensnahe noch verhaltensferne Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen von wissenschaftlichem und soziokulturellem Wissen getrennt werden können (vgl. Leuchter, 2009, S. 63), muss bei den Interviewdaten

von einem Vokabular ausgegangen werden, das zwar [...] vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrung gebildet wurde und diese auch ausdrückt, in welches aber auch (über Ausbildung [...] und die Teilnahme am Berufsfeld) wissenschaftlich geprägte Begriffe eingeflossen sind. (a.a.O., S. 175)

Die Annahme, dass Meinungen von Lehramtsstudierenden auf einer individuell gebildeten subjektiven Gemengelage beruhen, bestätigte sich in den Interviews. In den Gesprächen zu den Leitfragen 1-2 wurden unterschiedliche Quellen genannt (Tab. 16).

Tab. 16: Quellen von Studierenden-Überzeugungen

Quellen aktueller Überzeugungen von Studierenden
Vorschulische Erfahrungen im Elternhaus und in freiwilligen kommunalen oder regionalen Angeboten
Beobachtungen und Schulerfahrungen aus der Lernendenperspektive (eigene Schulzeit)
Beobachtungen und Schulerfahrungen aus der Lehrendenperspektive (Praktika und Stellvertretungen)
Wissenschaftliche Theorien zu Lehren und Lernen in den studierten Fächern und in der pädagogischen Psychologie
Eigene fachliche Kompetenzentwicklung (in formellen und informellen Settings) unter besonderer Berücksichtigung von individuellen Stärken und kritisch erkannten Defiziten
Reflexionen des eigenen (unterrichtlichen) Handelns in professionellen Settings insbesondere im Rahmen des Lehramtsstudiums (Praktika und Reflexionsseminare), aber auch in außerschulischen Erfahrungsfeldern (bspw. Jugendgruppen)

Die Grundidee inhaltsanalytischer Verfahren ist es, das vorliegende Material in zyklischen Durchgängen theorie- und datengeleitet zu verarbeiten, zu ordnen, Kategorien zu bilden, und so die Qualität der Aussagen immer klarer zu erfassen. Als wichtiges Qualitätsmerkmal eines Kategoriensystem wird seine Einfachheit erachtet (vgl. Früh, 2017; Lang & Ruesch Schweizer, 2020). Nach der Festlegung der Analyseeinheit und basierend auf den theoretischen Erörterungen aus Kapitel 6.3 wurde im vorliegenden Projekt eine übergeordnete Struktur aus drei Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts als Oberkategorien angenommen. Entlang dieser drei Zieldimensionen konnten die in den theoretischen Analysen (Kap. 5.3.2 und 5.3.3) formulierten Argumente als Unterkategorien eingeordnet werden:

Tab. 17: Deduktiv entwickelte vorläufige Ober- und Unterkategorien

Zieldimensionen Oberkategorien	Argumente Unterkategorien
	Unterricht im Schulfach Musik soll verpflichtend sein, ...
Lernen in Musik (Aufbau musikalischer Kompetenzen)	... weil der Aufbau von musikalischem Wissen, Können und Kompetenzen wichtig ist. ... weil Musik eine einzigartige Kulturtechnik ist. ... weil Musik einzigartige ästhetische Erfahrungen ermöglicht. ... weil Musik einzigartige Zugänge zu Emotionen ermöglicht.
Lernen durch Musik (Aufbau aussermusikalischer Kompetenzen)	... weil Musik viele Bezüge zu anderen Fächern und ihren Denksystemen hat. ... weil Musik beim Lernen hilft. ... weil musikalisches Handeln die Persönlichkeit bildet. ... weil gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten fördert.
ohne Bildungszweck (zweckfreie musikalische Erfahrung)	... weil Musik Spielen (als zweckfreie Tätigkeit) in einer einzigartigen Form ermöglicht. ... weil Musikhören und Musizieren Freude macht. ... weil beim Musizieren die Lernenden handelnd tätig werden.

In einem wechselseitigen Bezug zwischen Theorie und Daten (bottom-up und top-down) wurde diese deduktiv entwickelte erste Struktur in einem ersten Durchgang am gesammelten Datenmaterial geprüft. Dabei wurde die Eindeutigkeit und Solidarität der Codes in mehreren Überarbeitungsphasen getestet und es wurden erste Ankerbeispiele bezeichnet. In diesem Prozess galten das Datenmaterial, die in den Kapiteln 4 und 5 formulierten Axiome und die Theorie als gleichwertige Quellen. Dabei wurde deutlich, dass ›Lernen in Musik‹ und ›Lernen durch Musik‹ anhand der Daten zu wenig klar voneinander unterschieden werden kann. In vielen Aussagen waren diese beiden Zieldimensionen so sehr ineinander verwoben, dass eine Isolation nicht mit der Eindeutigkeit vorgenommen werden konnte, welche dieser Analyseschritt erfordert. Die theoriebasierte Annahme der drei Oberkategorien war deshalb nicht haltbar.

Tab. 18: Konflikt der Zieldimensionen in der Struktur des deduktiv entwickelten Kategoriensystems, dargestellt am Beispiel der kulturellen Bildung

Oberkategorie	Unterkategorie	Definition und Kodierregeln	Ankerbeispiel
Sowohl ›Lernen in Musik‹ wie auch ›Lernen durch Musik‹	schulischer Musikunterricht dient der kulturellen Bildung	Der Musikunterricht dient dem Erhalt von Kulturgut wie bspw. Liedern, Traditionen, Tänzen usw. Musik wird wie die bildende Kunst als Bestandteil einer Kultur einer Bevölkerung(sgruppe) angesehen. Sie dient der Tradierung und Weitergabe von Wert/Normvorstellungen und Traditionen. Theoretische Verortungen: Elliott, 2003; Kaiser, 2002; Oelkers, 2002, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014; Varkøy, 2016; Widorski, 2018	»Und Schulfach Musik finde ich einfach ganz wichtig, weil das so viel von unserer Kultur fördert, was Lieder anbelangt. Aber auch interkulturell von der ganzen Welt. Die ganze Welt kann in das Schulfach Musik hineingepackt werden. Das finde ich heutzutage enorm wichtig, dass man interkulturell arbeitet, weil wir sehr viele Kulturen in den Klassen haben. Dadurch kann man ihr Kulturverständnis fördern und auch das Verständnis voneinander und deren Hintergründe. Das finde ich ganz wichtig« (I04, Pos. 36).

Die Unterkategorie ›schulischer Musikunterricht dient der kulturellen Bildung‹ hätte beispielsweise gleichzeitig beiden Oberkategorien (›Lernen in Musik‹ und ›Lernen durch Musik‹) zugeordnet werden müssen (siehe Tabelle 18). Dasselbe Problem zeigte sich auch bezüglich der Abgrenzung von musikalischem Lernen gegenüber aussermusikalischem Lernen. Auf die Frage *Was sind deiner Meinung nach Gründe für den obligatorischen Musikunterricht an der Schule?* und die entsprechenden Vertiefungsfragen²⁹, nannten die Studierenden spezifische Aspekte musikalischen Lernens äusserst zurückhaltend, oft fragend und relativierend: *»Ist es wichtig, Notenschreiben zu können (fragend) (.) ich finde ein Stück weit auch, weil wenn man ein gewisses Niveau erreicht hat, muss man es irgendwie hinschreiben können, egal wie. Vielleicht müssten es nicht diese Noten sein, aber irgendwas muss es sein, das man den anderen zeigen kann«* (I03, Pos. 62). Gründe für den Musikunterricht sind, so eine andere Studentin, *»schon nicht eins zu eins Dinge, die man im Musikunterricht lernt«* (I06, Pos. 64). Hingegen wurde die Reziprozität (vgl. Zulauf & Cslovjecssek, 2018b, S. 48) von spezifisch musikalischem und aussermusikalischem Lernen betont und mit Erfahrungen wie *»Dieser [Rap-]Text hat in Musik eine andere Qualität als im Deutschunterricht. Durch die interdisziplinäre Arbeit kann eine höhere Qualität des Musikunter-*

29 Wie würdest du den Schülerinnen und Schülern erklären, warum es das Schulfach Musik an der Schule gibt? Warum wird Musik deiner Meinung nach in der Schule unterrichtet? Welche Relevanz hat der Musikunterricht in der Schule? Was soll deiner Meinung nach Gegenstand von Musikunterricht in der Schule sein? (siehe Interviewleitfaden im Anhang 02)

rechts entstehen« (IO1, Pos. 54) belegt. Die Verquickung von Lernen ›in und durch‹ Musik begründeten sie auch mit dem Interesse der Lernenden:

Die Schülerinnen und Schüler sehen mehr Sinn im Musikunterricht, wenn sie es verknüpfen können. Beispielsweise haben wir das Thema Reise um die Welt gehabt. So haben wir Kartengeographie mit Musik verbunden und geschaut, woher Lieder stammen und diese zugeordnet und angehört und analysiert. Dann wurden die Kulturen auch miteinander verglichen. (I13, Pos. 48)

Damit war es nicht mehr möglich das anfänglich deduktiv aus der theoretischen Analyse gebildete Kategoriensystem aufrechtzuerhalten. Als Lösung bot sich ein Rückzug auf die erste Dichotomie (vgl. Kap. 5.2) an, welche von einer dualen Struktur (zweckgebunden vs. zweckfrei) ausgeht. Um sich vom doppeldeutigen Zweckbegriff (siehe Kap. 5.3) zu lösen wurde überlegt, im weiteren Verlauf die aus den Schülerstatements entwickelte Begrifflichkeit einer *funktionalen* gegenüber einer *non-funktionalen Begründung* schulischen Musikunterrichts zu verwenden³⁰ und gleichzeitig die Differenzierung zwischen inner- und aussermusikalischem Lernen als Begründungskategorien fallen zu lassen. Da aber in den Interviews nicht nach festgestellten Funktionen, sondern nach zwecksetzenden Überzeugungen der zukünftigen Lehrpersonen gefragt wurde, erwies sich diese Lösung, obwohl ab und zu Argumente direkt von beobachteten Funktionen abgeleitet wurden, als nicht zielführend. Im Wissen um die Unschärfe bei der Zuordnung autotelischer Zwecke³¹ wurde in der Folge zwischen Begründungslinien *mit* und solchen *ohne* Bildungszweck unterschieden.

a) Begründungslinien *mit* Bildungszweck

Wie bereits dargelegt (vgl. Kap. 2, 4 und 5), betonen viele Autorinnen und Autoren, dass schulischer Musikunterricht unter Nutzung des Unterrichtsgegenstandes Musik dem Aufbau von diversem Wissen und Können (insbesondere auch in Musik), der Sozialisation und der Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen, der Vermittlung von Kulturgut und zur Weitergabe von Werten in einer Gesellschaft (bspw. Oelkers, 2002, 2018; Røyseng & Varkøy, 2014) dienen soll. Diese funktionalen Begründungen finden sich auch in den Aussagen der befragten Studierenden, wobei die im 19. Jahrhundert wichtigen Unterkategorien *Musikunter-*

30 »Zweck und Funktion unterscheiden sich darin, dass die Funktion eine Wirkung angibt, die ein Element tatsächlich hat oder zumindest einmal hatte. Der Zweck hingegen gibt eine Wirkung an, die eine Handlung, aus der Sicht eines zwecksetzenden Subjekts haben soll.« (Ast, 2018, S. 117)

31 Autotelisch ist eine Handlung, die kein anders Ziel hat als sich selbst. Der Gegenbegriff Heterotelie bedeutet die Unterordnung unter einen fremden Zweck (vgl. Feil, 1987, S. 90).

richt als Disziplinierungs- und Erziehungswerkzeug³² und Musikunterricht als Religionsvermittlung (Kallio et al., 2019; Oelkers, 2014, S. 66; Varkøy, 2016b, S. 49; 80; 115) allerdings nicht genannt wurden³³. Da sie jedoch für Lehrpersonen und andere Stakeholder trotzdem eine Bedeutung haben können, blieben sie in der Sammlung. Induktiv generiert wurde die Kategorie *Musik als Alltagsgegenstand*, die die Alltagsbedeutung in den Vordergrund stellt und damit beispielsweise auch Elemente enthält, welche in der Literatur als Bildungsziele genannt werden: »Also ein Bewusstsein entwickeln für Manipulation, Macht von Musik, das finde ich zentral für den Alltag.« (I07, Pos. 32)

b) Begründungslinien ohne Bildungszweck

Autorinnen und Autoren, die die Gefahr der Instrumentalisierung von Musik und Musikunterricht betonen, beziehen sich insbesondere darauf, dass musikalische Aktivitäten in sich selbst begründete Handlungen sind (vgl. Kap. 2, 4 und 5). Beim Musikhören bietet ein Musikstück in Verbindung mit dem sinnlichen Akt des Wahrnehmens eine solche autotelische Handlung. Beim Musikmachen ist mit dem konkreten physischen Handeln noch eine dritte Dimension in dieses selbstbezügliche und zweckfreie Spiel involviert. Auch in den Aussagen der befragten Studierenden findet sich das Argument der Selbstbezüglichkeit musikalischer Aktivität mit ihrer konsequenten Handlungsorientierung und den damit verbundenen primären Erfahrungen³⁴ (Dewey, 1916, 1916, 1938; Lehmann-Rommel, 2001) Im Gegensatz zu Adorno (1956), Oelkers (2002, 2014), Varkøy (2015) und anderen, finden sie jedoch nicht, dass Musikunterricht »nur der Musik selbst« dienen solle. Die Analyse der Aussagen bestätigt die deduktiv gesetzten Argumente *Freude und Spass* (Kowal-Summek, 2017; Ribke, 2003) und *Musikunterricht als ästhetische Erfahrung* vielfach. Sogar die Überzeugung einer *begründungsfreien Unverzichtbarkeit* von Musik und Musikunterricht (vgl. Oelkers, 2001) wird genannt.

Gemäss dem Verfahren nach Mayring (2015) und den Regeln von Kuckartz (2016), wurden aus den Daten Ankerbeispiele definiert und die vorab festgelegten

32 »Die kultisch-religiös verankerten musischen Künste [hatten in der athenischen Gesellschaft] im Dienst von Erziehung, Bildung und Ausbildung zu stehen« (Varkøy, 2016b, S. 48) und im Rahmen der neuplatonischen Musikauffassungen im 19. Jahrhundert galten Musik und Religion »als nahezu identische Grössen« (a.a.O., S. 49).

33 Das Stichwort Religion wurde ein einziges Mal genannt und diente dort der Bestärkung der historischen Bedeutung der Notenschrift: »So hat man es auch ganz früher gemacht, zum Beispiel im Mittelalter, da hatte man diese Choräle und vertonte biblische Texte. Das hat einem geholfen alles besser zu behalten, weil man dazumal etwas noch nicht drucken konnte. Man hat es aufschreiben müssen.« (I08, Pos. 59)

34 Eine primäre Erfahrung ist nach Dewey das noch unreflektierte Tun. Er beschreibt damit den »vorbegrifflichen Ereignischarakter interaktiver Prozesse, die sich in Raum und Zeit vollziehen und das Ineinandergreifen emotionaler, körperlicher und kognitiver Aspekte umfassen« (Lehmann-Rommel, 2001, S. 140).

Regeln für die Zuweisung einzelner Inhalte zu den Kategorien laufend verfeinert. Im Rahmen dieses Prozesses wurden schliesslich die gesamten transkribierten Interviews gefiltert und als Codings dargestellt.

Das Kategoriensystem

Das definitiv entwickelte Kategoriensystem (siehe Tab. 19) zum obligatorischen Musikunterricht an der Sekundarstufe I unterschied schliesslich als Oberkategorien nur noch Begründungslinien *mit* und solche *ohne* Bildungszweck. Ihre Unterkategorien wurden theoretisch aus der Literatur begründet, empirisch in den Daten entdeckt oder aus beiden Quellen gleichzeitig angeregt in das Kodiersystem aufgenommen.

Tab. 19: Begründungslinien mit und ohne Bildungszweck

Oberkategorie	Unterkategorie
Begründung MIT Bildungszweck	Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen Musikunterricht als Kreativitätsförderung Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen Musik(-unterricht) zur Motivation Musikunterricht als Kulturgut und Wertvermittlung Musikunterricht zum Aufbau von fachspezifischem Wissen, Können und Kompetenz Musik als allgemeiner Bildungsgegenstand Musikunterricht ist Teil des Curriculums Musikunterricht ist (fächer)übergreifend Musik als Alltagsgegenstand Musikunterricht als Disziplinierungswerkzeug und Erziehung Musikunterricht als Religionsvermittlung Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung
Begründung OHNE Bildungszweck	keine Begründung nötig Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung) Musik als Spiel Musik(-unterricht) macht Freude/Spass Musikunterricht als ästhetische Erfahrung

Bei der qualitativen Analyse wird eine möglichst hohe Zuverlässigkeit der Zuordnung von Kodierungen angestrebt. Anders als in üblichen Messungen der Reliabilität in der quantitativ orientierten Forschung geht es also nicht um die Ermittlung eines Koeffizienten, der die Güte gewissermassen statisch angibt, sondern es geht primär um eine praktische Verbesserung der Güte der Kodierun-

gen. Die Ermittlung eines Koeffizienten ist als Hilfe zu verstehen, um mögliche Unstimmigkeiten bzw. die Nicht-Übereinstimmung von Kodierern zu minimieren, so dass mit *besser* kodiertem Material weitergearbeitet werden kann. Das vorliegende Kategoriensystem³⁵ wurde mehrfach am Datenmaterial getestet und überarbeitet. Die Intercoderreliabilität lag beim paarweisen Vergleich von jeweils zwei Kodierer/innen zwischen 62 % und 74 %. Dieser Wert zeigt auf, dass das soweit entwickelte Kodiersystem durchaus kritisch zu betrachten, der Prozess noch nicht abgeschlossen und eine weitere Entwicklung möglich ist.

Das vorliegende Kategoriensystem soll in die abschliessende Hauptstudie einfließen. Die gewonnenen Einsichten ermöglichen eine wichtige Orientierung bei der Entwicklung des Fragebogens, mit dem die Gewichtung spezifischer Argumente zur Begründung von obligatorischem Unterricht im Schulfach Musik an der Sekundarstufe erhoben werden soll.

6.3.7 Ergebnisse

Zentraler Analyseschritt bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist die Entwicklung des Kategoriensystems in einem Hin und Her zwischen Theorie und Daten. Wie von Berg (2004) vorgeschlagen, wird in der Folge die Anzahl der Codings³⁶ als Mittel zum Identifizieren, Organisieren, Indizieren und Auslesen von Daten (a.a.O., S. 269) und deren explorativen Befragung aus unterschiedlichen Perspektiven genutzt. Quantitative Aussagen in den folgenden Tabellen (Tab. 20-24) sind in diesem Sinn zu verstehen. Sie sollen und dürfen nicht für die Entwicklung intervallskalierteter Variablen und statistische Berechnungen genutzt werden.

35 Das Kategoriensystem ist im Code-Buch (siehe Anhang 06) detailliert mit Ankerbeispielen und theoretischen Verankerungen dargestellt.

36 Gemäss den Kodierregeln sind Codings ganze Teststellen und nicht einzelne Stichworte. Bezieht sich eine längere Passage (mit Fragen und Antworten) auf denselben thematischen Aspekt, wird nur ein Coding verwendet.

Tab. 20: Kategorien und Probanden (hellgrau = Master/weiss = Bachelor) mit der Anzahl Codings (Total in absteigender Reihenfolge)

Begründung von Musik und Musikunterricht in der Schule													
Kategorien/ Probanden (n=12) Gender	To- tal	I01 w	I02 w	I03 w	I04 w	I05 w	I06 m	I07 m	I08 m	I09 m	I11 m	I12 m	I13 w
Anzahl Codings Total	291	27	16	34	40	23	37	34	21	11	13	13	22
Begründung MIT Bildungszweck (Total)	215	17	13	26	26	18	26	27	15	10	8	11	18
Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen	39	4	3	2	5	3	9	5	0	1	0	2	5
Musikunterricht ist (fächer)übergreifend	27	3	0	7	0	0	2	4	4	0	0	3	4
Musikunterricht als kulturelle Bildung und Wertvermittlung	26	2	4	1	7	0	1	1	3	2	0	1	4
Musikunterricht als Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz	17	0	1	2	4	1	2	1	0	4	2	0	0
Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung	17	0	0	1	6	5	0	0	1	1	0	0	3
Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform	17	5	1	1	0	1	2	5	1		1	0	0
Musik als Alltagsgegenstand	13	1	1	1	1	1	3	1	3	1	0	0	0
Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung	12	1	0	1	1	0	2	3	2	0	2	0	0

Musik als allgemeiner Bildungsgegenstand	12	0	1	4	0	0	0	2	1	0	1	1	2
Musikunterricht ist Teil des Curriculums	10	0	0	2	1	2	1	2	0	1	0	1	0
Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen	9	0	1	1	0	2	1	2	0	0	2	0	0
Musikunterricht als Kreativitätsförderung	8	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	3	0
Musik(-unterricht) zur Motivation	7	0	0	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0
Musikunterricht als Religionsvermittlung	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Musikunterricht als Disziplinierungswerkzeug und Erziehung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Begründung OHNE Bildungszweck (Total)	76	10	3	8	14	5	11	7	6	1	5	2	4
Musik(-unterricht) macht Freude/Spaß	29	1	2	4	7	3	3	0	5	1	1	1	1
Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)	26	5	0	4	6	0	0	5	0	0	3	1	2
Musikunterricht als ästhetische Erfahrung	16	3	0	0	0	2	7	2	1	0	1	0	0
keine Begründung nötig	4	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Musik als Spiel	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Forschungsfrage 1: Inwiefern wird die Begründungsfrage von den Studierenden als Gesprächsgegenstand als relevant wahrgenommen?

Alle Studierenden äussern sich ausführlich und engagiert zu ihren Überzeugungen, wie schulischer Musikunterricht zu begründen ist. Sie verstehen Begründungen als Teil von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen und finden es selbstverständlich, dass auch die Lernenden entsprechende Fragen stellen können: *»Und dann teilweise muss man es auch nicht begründen, wenn man es schafft, mit ihnen Musik zu machen, dann kommt das von alleine«* (I02, Pos. 56). Allerdings geben sie zu bedenken, dass gewisse Inhalte gegenüber den Lernenden tatsächlich kaum zu begründen seien: *»Und auf der Sek [im Gegensatz zum progymnasialen Unterricht] trimme ich die Schüler und Schülerinnen nicht so theoretisch, weil ich ihnen nicht begründen kann, dass sie das brauchen. Wenn sie Zimmermann werden wollen, ganz ehrlich, man braucht es nicht«* (I04, Pos. 52). Sie finden auch, dass der Wunsch schulischen Musikunterricht zu begründen, nicht für alle Menschen gleich wichtig sei: *»Für mich gehört Musik einfach dazu. Es muss gegenüber Leuten, die es nicht kennen, begründet werden, aber ich mir selber muss es nicht begründen, für mich ist es ein Teil vom Leben«* (I13, Pos. 54). Und schliesslich, trotz der Nennung von vielen Bildungszwecken im selben Interview: *»Musik muss man nicht beschreiben oder begründen, sondern [es ist] etwas, das man erfahren muss«* (I01, Pos. 42).

Forschungsfrage 2: Inwiefern können Argumentationen von angehenden Lehrpersonen für Legimitation von schulischem Musikunterricht in Begründungslinien kategorisiert und den in der Literatur beschriebenen Theorien und Ideen zugeordnet werden?

Die Argumentationen der befragten angehenden Lehrpersonen sind den aus der Literatur bekannten Argumenten sehr ähnlich. Dabei fällt auf, dass die Positionen eher als Spannungsfelder beschrieben werden und nicht als Gegensätze: *»Und ganz klar es soll auch Spass sein, aber es soll auch die sozialen Kompetenzen und das ästhetische Lernen eben auch fördern«* (I06, Pos. 68). Am häufigsten wurde Musikunterricht von den Studierenden mit seinem Potenzial für den Aufbau sozialer Kompetenzen begründet (39 Codings), gefolgt von der Überzeugung, die Begründung liege in Freude und Spass (29 Codings), in seinen vielfältigen Fächerbezügen (27 Codings), sowie in der Kultur- und Wertevermittlung und in der Handlungsorientierung (je 26 Codings). Muss schulischer Musikunterricht zwingend einen Bildungsauftrag haben oder gilt auch *»Es ist in der Schule etwas, das eigentlich nichts mit Schule zu tun hat und trotzdem zur Schule gehört«* (I13, Pos. 56)?

Unterfrage a) Welche Bedeutung haben dabei Argumente ohne Formulierung eines Bildungszweckes?

Insgesamt 76 Codings wiesen auf Argumente hin, welche die Legitimation von schulischem Musikunterricht eher nicht in einem Bildungszweck sehen. Mit 29, 26 resp. 16 Nennungen sind dies ›Musik(-unterricht) macht Freude/Spass‹, ›das handelnde Tun‹ und ›Musikunterricht als ästhetische Erfahrung‹. Eine Studentin argumentierte, dass Musikunterricht, »weil es so viele spielerische Elemente hat und weil es eben alltagsnahe ist und auch eine Ausdrucksform ist, ein Kommunikationsmittel der Jugendlichen, [...] trotzdem schon relativ wichtig« (I06, Pos. 58) sei. Diese Argumentation weist darauf hin, dass das spielerische Element im Musikunterricht gleichzeitig als Selbstzweck und als Lernmotivator gesehen werden kann, ähnlich wie die Begründung durch den Handlungsaspekt:

Und jetzt in der Oberstufe werden die Jugendlichen sich ausdrücken wollen und Erfahrungen sammeln im musikalischen Bereich. So, dass sie einmal den Kopf abschalten können. Konkret einmal wieder handwerklich tätig werden. Und auch einen Ausgleich schaffen zu den kognitiven belastenden Stunden. (I01: Pos. 32)

Kurzgefasst: »Das Fach ist da, um praktisch zu arbeiten« (I12, Pos. 66). Das kann sowohl lernen bedeuten als auch einfach Spass haben – oder eine andere, situativ wichtige Funktion einnehmen: »Die Schülerinnen und Schüler müssen das haben, das bringt ihnen einen Mehrwert und ist eine Abwechslung zum Schulalltag zu den stupiden Fächern mit dem typischen Ablauf« (I03, Pos. 102). Bei allen befragten Personen und damit in allen Interviews standen Argumente ohne konkreten Bildungszweck oft in Verbindung mit klaren Zweckzuschreibungen. Dieses Verhältnis wurde als Spannungsfeld beschrieben und kritisch diskutiert, aber nie als Entweder-oder-Positionierung dargestellt:

Es ist nicht nur eine Selbsttherapie und Spass, ich würde das herausstreichen, viele Eltern haben die Auffassung, dass nur gesungen wird und dass es einfach Spass machen soll und kein Druck vorhanden ist. Und ganz klar es soll auch Spass sein, aber es soll auch die sozialen Kompetenzen und das ästhetische Lernen eben auch fördern. (I06, Pos. 68)

Auch unter Einbezug solcher Vorbehalte sind fast alle Studierenden der Überzeugung, dass Musik und Musikunterricht Spass machen und Freude bereiten soll: »Losgelöst von der Gesellschaft kann man einfach etwas machen, das einem Freude bereitet« (I08, Pos. 43) oder

Ich glaube, ich begründe meinen Musikunterricht schon am meisten mit Freude an der Musik. Das muss gefördert werden. Musikunterricht ist nicht da, damit man sich x Fertigkeiten aneignen muss, Do-Re-Mi singen oder so. Es soll viel mit Freude und Spass geschehen. Ich bin auch überzeugt, dass rhythmische Sachen mit Händen und Füßen, mit dem Körper, den Schülerinnen und Schülern Freude bereiten. Sie erlangen dann ein Körperverständnis, Koordination, Fein- und Grobmotorik, sie können viel mitnehmen. Auch wenn es etwas unbewusst ist. (I04, Pos. 56)

Hier wird indirekt für die Position argumentiert, dass musikalisches Handeln selbst einen bildenden Wert hat und dass sich Kompetenzen auch unbewusst entwickeln. Diese Argumentation fokussiert nicht allein auf das Lernen von Musik durch Musik (autotelisches Lernen, siehe dazu auch Kap. 5.2.1), sondern sieht den Musikunterricht als eine offene Lernumgebung, welche abhängig von den beteiligten Personen ganz unterschiedliche Lernangebote enthält. In diesem Sinn ist es möglich, schon das Bereitstellen dieser reichen Lernumgebung mit professionellem Support als Zweck des Musikunterrichts zu betrachten. Seine Funktion und Legitimation wären daran ablesbar, dass er bei Schülerinnen und Schülern einen entsprechenden Effekt hat. Ob und auf welchen Stufen ein solch offener Unterricht von allen Schülerinnen und Schülern obligatorisch besucht werden muss, wäre auch hier die zu beantwortende Frage.

Unterfrage b) Welche Bedeutung haben dabei Argumente, die einen Bildungszweck formulieren?

Die Mehrheit der Codings im gesamten Datenkorpus beschreiben einen klaren Bildungszweck. Dies ist selbstverständlich auch ein Effekt der grösseren Vielfalt von Argumentationsmöglichkeiten und damit der Menge entsprechender Kategorien (siehe Tab. 20). Dieses Faktum kann aber durchaus auch als Grund für die Power einer zweckorientierten Argumentation gesehen werden. Es ist wichtig nochmals darauf hinzuweisen, dass im Rahmen dieser explorativen Studie vor allem die unterschiedlichen, im Kategoriensystem gesammelten Argumentationen interessieren. Erst sekundär – und vor allem in Hinblick auf ein tieferes Verständnis und die Analyse aus unterschiedlichen Perspektiven – soll nun auch die Anzahl der Nennungen mit ins Spiel kommen.

In den Aussagen der Studierenden wird die Begründung, dass Musik und Musikunterricht in der Schule der Sozialisation des Menschen diene (39 Codings) am meisten genannt. Dabei erwähnen die angehenden Lehrpersonen, dass Musikunterricht und Musik an der Schule soziale Kompetenzen fördere und der Gemeinschaftsbildung diene:

Und es soll auch ein Gemeinschaftsgefühl geben. In unserer Gesellschaft ist gerade Musik und v.a. der Sport ein Gemeinschaftsgefühl. [...] Auch die Musik kann ein sehr grosses Gemeinschaftsgefühl, Zusammenhalt und ein Zugehörigkeitsgefühl auslösen, wenn man zusammen auf der Bühne steht und gemeinsam singt. (I04, Pos. 36)

Diese sozialen Kompetenzen können durch das praktische Musizieren im Klassenverbund, in Spiel und Gesang in Gruppen sowie in musikalischen Projekten erworben werden. Sie helfen dem Individuum, sich in sozialen Kontexten zurecht zu finden, sich einzubinden und sich zu behaupten:

Hören ist ein Aspekt, v.a. das Zuhören, was man überall brauchen kann. Und auch das Musizieren, Teil von etwas zu sein, seinen Teil machen, gleichzeitig aber passend zu der Gruppe zu musizieren, sich zurücknehmen, aber auch Soli zu machen. Das sind alles sehr viele soziale Kompetenzen. (I02, Pos. 44)

Musik ist sehr fördernd für den Zusammenhalt. [...] Das gemeinschaftliche Singen ist ein allgemeiner Förderfaktor für den Zusammenhalt. [...] Dies kann auch den Schul- oder Klassenzusammenhalt sehr fördern, wenn man gemeinsam Musik macht. (I09, Pos. 81)

Dabei wird auch mehrfach erwähnt, dass das gemeinsame Tun und Erschaffen oder Kreieren ein wesentlicher Bestandteil von Musikunterricht sei und einen positiven Einfluss auf die soziale Entwicklung von Jugendlichen nehmen könne. Weitere, häufig genannte zweckorientierte Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule sind: »Musikunterricht ist (fächer)übergreifend« (27 Codings) und »Musikunterricht als Kulturgut und Wertvermittlung« (26 Codings). Musik stellt für die Hälfte der Befragten ein Schulfach dar, welches Wissen verknüpfen und sich mit dem Lernen in anderen Schulfächern verbinden soll. Musik soll ihrer Meinung nach in Schulen unterrichtet werden, um musikspezifische Arbeitsformen oder Methodenkenntnisse zu erweitern, um Verknüpfungen zu anderen fachlichen Perspektiven zu bilden und vernetzt zu denken sowie um damit die Jugendlichen ganzheitlich zu bilden und auf das Leben vorzubereiten:

Es ist ein Fach, das sehr viele, unglaublich viele Möglichkeiten bietet, um sich mit anderen Fächern zu verknüpfen. [...] Man kann sich den Schwierigkeiten der Schüler anpassen. Man kann die vorhandenen Sachen nutzen, zum Beispiel im Instrumentenbau, für all diejenigen, die gerne Werken haben und Handwerk haben möchten. (I08, Pos.)

Das Schulfach Musik hat sehr viele Ansatzstellen zu anderen Fächern. Ich kann nie Musik unterrichten, ohne Mathematik, Physik, Bewegung zu erwähnen. Jetzt nicht

nur auf den Tanz bezogen, sondern auch die Intervalle sind für mich eher in Bewegung. Der musikalische Zugang ist auch sehr ähnlich zu Kunst. Es hat auch sonst noch viele parallele Dinge, wie Deutsch und andere Sprachen. Es hat wirklich viele Überschneidungen, was die Kommunikation betrifft. Für mich ist in der Schule der ideale Musikunterricht, wo das alles integriert wird und den Menschen in seiner Ganzheit aufnimmt. (I01, Pos. 32)

Als Argument für obligatorischen Musikunterricht wird ebenfalls oft (13 Codings) die Alltäglichkeit der Begegnung mit Musik und in diesem Zusammenhang auch deren Manipulationspotenzial genannt. Auch deshalb sei Musik ein verpflichtender *allgemeiner Bildungsgegenstand* (12 Codings).

Oft und in unterschiedlichsten Zusammenhängen (Fächerbezüge, Alltagsrelevanz, Kreativitätsförderung, Kultur- und Wertevermittlung, ästhetische Bildung, Bildungsverständnis, Freude und Spass, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung) wird betont, dass es gilt, die »*unglaublich*« (I08, Pos. 39) vielen Überschneidungen und Berührungspunkte zu nutzen und dass gleichzeitig die Erfahrungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht »*unglaublich*« (I07, Pos. 28) von der Lehrperson abhängig sind. Immer wieder wird ausgedrückt, dass das Musizieren im Zentrum stehen solle: Das Fach sei da, um praktisch zu arbeiten; dieses Tun wird sowohl als multiple Herausforderung und Lerngelegenheit als auch als Ort der Erholung, des Genießens und gelebter Gemeinschaft verstanden. Eine dualistische Sichtweise hinsichtlich der Zweckorientierung wird in den Aussagen nicht einmal ansatzweise geäußert.

Gilt dies auch für die Bezüge zwischen spezifisch musikalischen und aussermusikalischen Zwecken schulischen Musikunterrichts? Diese Frage wird im nächsten Abschnitt untersucht.

Unterfrage c) In welcher Relationen stehen dabei musikalische und aussermusikalische Zwecke?

Für die Klärung dieser Bezüge sind insbesondere Hinweise auf die Polaritäten der verworfenen Dichotomie von inner-musikalischen gegenüber ausser-musikalischen Zwecken (siehe dazu die theoretische Analyse in Kap. 5) von Interesse. Als sich in vielem überlagernde Zieldimensionen von Musikunterricht, haben diese für die Fachdidaktik eine wichtige Bedeutung. Es wurde deshalb im Prozess der Entwicklung der Kategorien anfangs deduktiv eine Struktur vorgeschlagen, die hinsichtlich eines bildenden Zweckes zwischen »Lernen in Musik« und »Lernen durch Musik« unterscheidet. Aufgrund der empirischen Daten war es jedoch nicht möglich, innerhalb der zweckorientierten Begründungen von schulischem Musikunterricht diese zwei Positionen genügend zu separieren. Die Auseinandersetzung mit Musik hat gemäss den in den Daten repräsentierten Überzeugungen der Studie-

renden ein breites Bildungspotenzial, welches aber für die Lernenden nicht unbedingt im Vordergrund steht: »Eine Schülerin hat mir einmal gesagt, dass sie sich immer auf den Musikunterricht freut. Das gebe ihr immer Motivation für die anderen Fächer oder den Tag zu überstehen« (I03, Pos. 88). Aus Sicht der Befragten folgen die Schülerinnen und Schüler in der Nutzung des Unterrichts den bildungsorientierten Intentionen der Lehrperson nur bedingt. Es scheint ihnen auch nicht so wichtig zu sein, was genau gelernt wird. Jedenfalls seien es »nicht eins zu eins Dinge, die man im Musikunterricht lernt« (I06, Pos. 64), welche bedeutungsvoll sind. Die bildende Funktion von Musikunterricht wird eher in der Entwicklung von aussermusikalischen Kompetenzen gesehen, als in musikspezifischem Wissen und Können. Zudem ergeben sich musikalische und aussermusikalische Lerneffekte aus der Sicht Studierender eher beiläufig. Der Anspruch, spezifisch musikalisches Lernen sei wichtig, um die Potenziale des Erfahrungsfeldes tatsächlich auch nutzen zu können, wird nur sehr verhalten geäußert: »in der Oberstufe sollte es nicht nur ›Plausch‹ sein, sondern auch musikalisches Verständnis aufbauen, musikalisches Lernen« (I04, Pos. 46).

Wie in der Vorstudie 1 kommen Hinweise auf die Funktion, welche Musikunterricht bezüglich der Bildung Jugendlicher habe, auch in den Daten der zweiten Vorstudie deutlich zur Geltung. Dies führt zu Aussagen, welche den Zweck des Unterrichts weder in musikalischer noch in aussermusikalischer Bildung sehen, sondern als ein psychohygienisches Mittel, das »viel mehr ist, als nur der Musikunterricht. Es ist auch für die Psyche« (I05, Pos. 30), »eine Abwechslung zum Schulalltag zu den stupiden Fächern mit dem typischen Ablauf« (I03, Pos. 102).

Die bereits bei den nicht zweckgebundenen Argumenten erwähnten 26 Codings zur Kategorie »Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)« machen deutlich, wie zweckfreie und zweckgebundene Argumente, aber auch musikalische und aussermusikalische Lernen in enger Verzahnung verstanden werden. In den Daten zeigt sich diese multiperspektivische Deutung in der Verwicklung der drei Zieldimensionen schulischen Musikunterrichts (siehe 6.3.3) immer wieder:

Wissensvermittlung [ist ein Argument] und auch, dass es einen Eigenwert hat, dass man selber Erfahrungen machen kann, selber begründen können, was sie gut oder weniger gut finden. Sich bewusst sein, dass Klangereignisse beeinflussen, egal in welcher Form, ob es eine Rede oder Musik ist. (I11, Pos. 50)

Nur acht der zwölf befragten Studierenden für das Lehramt Musik erwähnen in irgendeiner Weise – zum Teil auch kritisch – den »Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz« als Legitimation für den Unterricht im Schulfach Musik. Zudem steht bei den entsprechenden Aussagen der musikalische Kompetenzaufbau immer in Bezug zu weiteren Kompetenzen oder zu Funktionen, welche dem Fach oder der Musik selber zugeschrieben werden. Eine Beschränkung auf innermusikalisches Arbeiten wird von einer Befragten sogar

als Ausdruck mangelnder Motivation der Lehrperson verstanden: »singen und ein bisschen Theorie, das sind Möglichkeiten, die Musik dann etwas verschliessen« (I03, Pos. 50). Eine motivierte Lehrperson

gibt den Schülerinnen und Schülern einen zusätzlichen Zugang zu den anderen Fächern, wo es immer nur um das eine Lernen geht, um dieses Auswendiglernen und Verstehen. Die Musik bietet ihnen mehr Möglichkeiten und einen anderen Zugang zu Wissen. Es gibt ihnen auch die Möglichkeit, sich zu verwirklichen. (I03, Pos. 104)

Musikalisches Lernen wird oft in Verbindung mit zusätzlichen Kompetenzen oder Anwendungen im Alltag genannt:

Es ist sehr viel Motorisches dabei im Musikunterricht. Man lernt seinen Körper neu kennen durch das Singen. Das Ziel ist ja, dass man merkt, dass man das Singorgan trainieren kann und [...] man stolz sein kann und auch im Alltag so anwenden kann und auch mit den Kollegen zu einem Lied mitsingen. (I04, Pos. 56)

Dass musikalischer Kompetenzaufbau eine wichtige Begründung ist, wird erst durch die Anwendung dieser Kompetenzen nachvollziehbar. Eine Erfahrung, welche Studierende auch an sich selber machen:

Ich habe das bei mir gesehen mit dem Gitarrespiel: wenn man nur schon ein paar Akkorde kann, dann kann man schon ein Stück begleiten und dazu singen. Die kleinen Fortschritte zu sehen, das macht Spass und man bleibt motiviert; [...] dann kann ich einfach einmal abschalten und finde es auch cool, zu sehen, wie man Fortschritte macht. (I05, Pos. 14)

Was im Musikunterricht wichtig ist, seien »viele kleinere Fähigkeiten, die zwischen den Zeilen geschult werden. Man braucht diese für den Alltag, die in anderen Fächern nicht so zum Tragen kommen« (I06, Pos. 64). »Es sind schon nicht eins zu eins Dinge, die man im Musikunterricht lernt« (ebd.). Ausgehend von der Annahme »Vielleicht ist Musik ein Fach, das kein Fach ist, sondern vielleicht wie eine Methode. Vielleicht ist Musik ein Hilfsmittel zum Lernen genauso wie es der Computer ist« (I07, Pos. 30), wäre Musikunterricht das Fach, das die Lernenden im Gebrauch dieses Hilfsmittels schult. Oder vielleicht ist Musikunterricht, wie viele andere Fächer auch, einfach »Good for the brain«. [...] Es ist bei Weitem nicht alles, was in der Schule behandelt wird, relevant. Und sie können ihr Gehirn trainieren und müssen dies auch, entweder mit Mathematikaufgaben, Chemieformeln oder mit Musik« (I09, Pos 61).

Im nächsten Schritt soll untersucht werden, ob und wie sich die Begründungen der Studierenden nach Geschlecht und Zeitpunkt im Studium unterscheiden. Durch die veränderte Perspektive bei der Analyse der Daten, wird die vertiefte

und differenzierte inhaltliche Auseinandersetzung mit der Stichprobe weiter befördert. Die auftretenden Differenzen in der Anzahl der Codings dient dabei als Orientierung³⁷.

Forschungsfrage 3: Zeigen sich Unterschiede in den Begründungen von Musikunterricht der angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe nach Geschlecht oder Studienstufe (Bachelor, Master)?

Während in der Ausbildung in der Bachelor-Phase an der PH FHNW auf die musikpädagogische Grundausbildung und Lehrbefähigung ausgerichtet war, lag der Schwerpunkt der Mastervertiefung auf der Entwicklung der nutzbaren Verbindungen zwischen Musik und den weiteren von den Studierenden auf Bachelorstufe abgeschlossenen Fächer.

Genderbasierte Unterschiede

Insgesamt wurden sechs weibliche und sechs männliche Studierende zu ihren Begründungen für Musik und Musikunterricht befragt. Die unterschiedliche Häufigkeit von Codings zu den Begründungen von Musik und Musikunterricht der Studierenden unterschieden nach ihrem Geschlecht, sind dabei ausdrücklich *nicht* im Sinne des *Mixed Method* Ansatzes mit MAXQDA 18 zu verstehen. Die Gruppenvergleichsgrösse ist für statistische Auswertungen zu gering. Auffallende Häufigkeitsunterschiede der Codings werden aber genutzt, um mögliche geschlechterbedingte Überzeugungen zu explorieren.

Weibliche wie männliche Studierende nennen am häufigsten die Begründung, dass Musikunterricht der Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenz diene; männliche im Vergleich zu den weiblichen Befragten jedoch etwas weniger. Weibliche Studierende erläutern zudem deutlich häufiger als ihre Kommilitonen, dass Musik und Musikunterricht Spass und Freude machen soll. Man tue etwas gerne, mit Freude, fühle sich emotional angesprochen, sei subjektiv involviert, empfinde etwas persönlich als bedeutungsvoll und fühle sich verbunden mit sich, den anderen oder mit der Sache:

Und einfach die Freude. Ich glaube, wenn man singt, dann hat man Freude. Und dann hat man eine gute Laune. Und ich habe es oft so, dass ich mit meinen Schülerinnen und Schülern singe und dann laufen sie in die Pause und dann hört man sie immer noch singen. Es ist viel Freude, die man in den Alltag mitnehmen kann. Plötzlich kommt einem ein Lied in den Sinn oder man singt ein Lied in der Schule

37 Diese Differenzen könnten, im Sinn einer quantitativen Inhaltsanalyse, zur Bildung von Intervallskalen und weiteren statistischen Verfahren anregen. Aufgrund der Stichprobe und der Trennschärfe der Kategorien ist dies jedoch nicht angezeigt.

Tab. 21: Begründungen (Codings) zu Musik und Musikunterricht in der Schule von angehenden Lehrpersonen nach ihrem Geschlecht

Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule	w	Δ	m	Total
N = 12 (Dokumente)	6		6	
SUMME (Codings)	160	29	131	291
Begründung MIT Bildungszweck (Total)	116	17	99	215
Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen	22	5	17	39
Musikunterricht ist (fächer)übergreifend	14	1	13	27
Musikunterricht als kulturelle Bildung und Wertvermittlung	18	10	8	26
Musikunterricht als Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz	8	1	9	17
Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung	15	13	2	17
Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform	8	1	9	17
Musik als Alltagsgegenstand	5	3	8	13
Musik als allgemeiner Bildungsgegenstand	7	2	5	12
Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung	3	6	9	12
Musikunterricht ist Teil des Curriculums	5	0	5	10
Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen	4	1	5	9
Musikunterricht als Kreativitätsförderung	4	0	4	8
Musik(-unterricht) zur Motivation	3	1	4	7
Musikunterricht als Religionsvermittlung	0	1	1	1
Musikunterricht als Disziplinierungswerkzeug und Erziehung	0	0	0	0
Begründung OHNE Bildungszweck (Total)	44	12	32	76
Musik(-unterricht) macht Freude/Spass	18	7	11	29
Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)	17	8	9	26
Musikunterricht als ästhetische Erfahrung	5	6	11	16
keine Begründung nötig	4	4	0	4
Musik als Spiel	0	1	1	1

und dann kommt es im Radio und dann singen sie zu Hause mit, weil sie ja das Lied so gut kennen. (I04, Pos. 38)

Ebenfalls betonen die befragten Studentinnen häufiger die Wichtigkeit des Tuns, der primären Erfahrungen, die der Musikunterricht den Schülerinnen und Schülern biete. Das praktische Musizieren selber verleihe dem Musikunterricht einen Sinn. Musikunterricht sei in erster Linie »da, um praktisch zu arbeiten« (I12, Pos. 66). Gleichzeitig benennen weibliche Studierende aber auch die Wichtigkeit von Musik als wertvolle geistige Beschäftigung. Nicht als genderspezifisches Phänomen zu verstehen ist die grosse Differenz bei der Überzeugung, dass Musikunterricht dem Zweck der Reinigung und des Ausgleichs zu anderen Fächern dient. So taucht die Überzeugung »Die Schülerinnen und Schüler müssen das haben, das bringt ihnen einen Mehrwert und ist eine Abwechslung zum Schulalltag zu den stupiden Fächern mit dem typischen Ablauf« (I03, Pos. 102) bei einigen Befragten gehäuft und in verschiedenen Zusammenhängen auf. Ein Student untermauert seine diesbezügliche Überzeugung sogar mit einem Zitat:

Es gibt (.) diesen Comenius, der sagte: »Es gibt Wissen, welches nötig ist. Und es gibt Wissen, das dem Broterwerb dient.« Eben es muss einem nicht jedes Wissen den Teller füllen und das könnte es auch gar nicht. Es geht darum die Seele zu füllen und nicht nur den Magen. [...] Sich mit Musik zu beschäftigen kann enorm Spass und Freude bereiten und vom Alltag ablenken. (I08, Pos 59)

Im Gegensatz zu den weiblichen findet sich bei den männlichen Studierenden deutlich häufiger die Aussage, dass Musik zur Bildung des Charakters beitrage und die Persönlichkeit stärke. Durch Musik könne der Mensch sich selbst kennenlernen und erhalte damit mehr Wissen über sich selbst. In diesem Sinn trage Musik auch zur Identitätsfindung bei: »Musik kann durchaus bewirken, dass man selbstsicherer agiert, Erfolgserlebnisse und ein gutes Selbstbild hat« (I08, Pos. 61). Derselbe Student betont anschliessend: »Zum Beispiel die Stimme ist etwas Persönliches. Wenn man zufrieden ist mit seiner Stimme, dann kann das einen grossen Einfluss auf die Selbstsicherheit nehmen« (ebd.) und tönt damit an, wie unterschiedlich individuelle Lernprozesse und Lernziele sind. Darüber hinaus begründen männliche Studierende in der Stichprobe schulischen Musikunterricht eher als ihre Kommilitoninnen damit, dass dabei ästhetische Erfahrungen gemacht werden und dass durch den Musikunterricht ästhetisches Lernen ermöglicht werde. In diesen Aussagen wird deutlich, dass Lernen und Erfahren nicht als Gegensatz gesehen werden. Ästhetisches Lernen ist dabei ein Potenzial, welches sich im Erfahren auch dann ergibt, wenn dieses nicht auf einen Bildungszweck ausgerichtet ist und »weil es eben die Palette der Schule extrem viel farbiger macht« (I06, Pos 46).

Trotz Unterschieden bei den Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule zwischen weiblichen und männlichen Studierenden bleiben die Grundüberzeugungen identisch. Die Differenzen werden eher als Nuancen in der Formulierung interpretiert und können kaum mit einer genderspezifischen Sozialisation in Verbindung gebracht werden.

Unterschiede bezüglich Studienstufe

Einen weiteren differenzierenden Blick auf die Daten ermöglichen die beiden Studienstufen (Bachelor, Master) der Befragten. Wiederum gilt es zu beachten, dass die quantitativen Hinweise nur dazu genutzt werden, um die qualitativen Aussagen aus einer veränderten Perspektive zu beleuchten. Tabelle 22 stellt die Ergebnisse der Codings in Häufigkeiten bezüglich Bachelor- und Masterphase dar. Dabei wird ersichtlich, dass die befragten Studierenden teilweise stufenabhängig unterschiedliche Begründungen hervorheben.

Bachelorstudierende in unserer Stichprobe begründeten den Musikunterricht zum Beispiel eher als Ausgleich zu anderen mehr kopflastigen Fächern als die Studierenden in der Masterphase. Auch Freude und Spass tauchten bei ihnen als Legitimationsargumente öfter auf. Sowohl Bachelor- wie Masterstudierende waren aber der Meinung, dass Musikunterricht mit seinen Inhalten gleichzeitig eine entlastende Funktion einnehmen kann und als wertvolle geistige Beschäftigung dient. Ein wichtiger Zweck des Musikunterrichts in der Schule sei es, im Austausch mit anderen, persönliche Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen. Obwohl die interdisziplinäre Betrachtungsweise Schwerpunkt der Mastertiefening war, nannten die Studierenden in Bachelorphase das Argument des fächerverbindenden Potenzials etwas öfter:

Es gibt den Schülerinnen und Schülern einen zusätzlichen Zugang zu den anderen Fächern, wo es immer nur um das eine Lernen geht, dieses Auswendiglernen und Verstehen. Die Musik bietet ihnen mehr Möglichkeiten und einen anderen Zugang zu Wissen. (103, Pos. 104)

Die befragten Bachelorstudierenden erwähnen häufiger als ihre Kommilitonen auf höherer Studienstufe, dass Musik kaum losgelöst von Emotionen und Gefühlen betrachtet werden kann. Sie betonen, dass der Musikunterricht einen Zugang zu Emotionen schafft und dass damit Gefühle ausgelöst und Spannungen beseitigt bzw. hervorgerufen werden können. Die Schülerinnen und Schüler würden im Musikunterricht lernen, diese mit der Musik verbundenen Gefühle zu erleben, zu beschreiben und zu verarbeiten. Damit könne das Gefühlsrepertoire erweitert und auch die Regulation von Emotionen gefördert oder beeinflusst werden:

Tab. 22: Begründungen (Codings) zu Musik und Musikunterricht in der Schule von angehenden Lehrpersonen nach BA/MA.

Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule	BA	Δ	MA	Total
SUMME (Codings)	128	+35	163	291
N = 12 (Dokumente)	6		6	12
Begründung MIT Bildungszweck (Total)	97	+21	118	215
Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen	13	+13	26	39
Musikunterricht ist (fächer)übergreifend	15	-3	12	27
Musikunterricht als kulturelle Bildung und Wertvermittlung	12	+2	14	26
Musikunterricht als Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz	6	+5	11	17
Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung	10	-3	7	17
Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform	5	+7	12	17
Musik als Alltagsgegenstand	6	+1	7	13
Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung	5	+2	7	12
Musik als allgemeiner Bildungsgegenstand	9	-6	3	12
Musikunterricht ist Teil des Curriculums	4	+2	6	10
Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen	6	-3	3	9
Musikunterricht als Kreativitätsförderung	3	+2	5	8
Musik(-unterricht) zur Motivation	3	+1	4	7
Musikunterricht als Religionsvermittlung	0	+1	1	0
Musikunterricht als Disziplinierungswerkzeug und Erziehung	0	0	0	0
Begründung OHNE Bildungszweck (Total)	31	+14	45	76
Musik macht Freude/Spass	16	-3	13	29
Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)	9	+8	17	26
Musikunterricht als ästhetische Erfahrung	4	+8	12	16
keine Begründung nötig	2	0	2	4
Musik als Spiel	0	+1	1	1

Ich finde, es ist ein super Medium, um Emotionen zu transportieren und zu vermitteln und zu fühlen. Es ist auch ein Format, wo in kurzer Zeit, im Vergleich zu einem Buch oder Film, mit einem kurzen Stück, Gefühle oder Emotionen hervorgerufen werden. (I11, Pos. 2)

und

[...] es kann Emotionen hervorrufen, es kann zu Tätigkeiten anleiten. Man kann die Emotionen selber regulieren oder verstärken oder man konsumiert Musik zur Ablenkung von einem Problem oder man möchte darin schwelgen. Dann konsumiert man Musik, die das verstärkt. (I11, Pos. 58)

Masterstudierende dagegen nennen deutlich öfter die Sozialisation und den Aufbau sozialer Kompetenzen durch den Musikunterricht, welche insbesondere beim Klassenmusizieren und beim Spiel und Singen in Gruppen gefördert würden. Musikunterricht diene damit der Gemeinschaftsentwicklung und helfe, dass sich der Einzelne in sozialen Kontexten einbinden kann. Das gemeinsame Tun und Erschaffen oder Kreieren sei wichtiger Bestandteil von Musikunterricht und könne einen positiven Einfluss auf die soziale Entwicklung des Individuums und der Gruppe nehmen. Auch die Begründung, dass Musikunterricht zu ästhetischer Kompetenz beiträgt, wird von den weiter fortgeschrittenen Studierenden häufiger genannt:

Es hat sehr viel mit ästhetischem Lernen zu tun. Allgemein, wie geht man auf die Welt zu, wie kann man die Welt multisensuell erfassen, das noch aktiver, z.B. nicht nur sagen, dass einem ein Stück gefällt, sondern begründen können, was gefällt oder visuell darstellen. (I06, Pos. 54)

Dazu gehört auch die Aussage, dass die Musik als Sprache und als Übermittlerin von Informationen dient. Der Musikunterricht vermittelt so eine zusätzliche ›abstraktere‹ oder ›symbolhaftere‹ Sprache, die in Schule und Alltag genutzt werden kann. Musikunterricht dient dazu, Musik in ihrer spezifischen Art als Instrument der Kommunikation zu erleben, zu verstehen und zu nutzen: »Es ist ein riesiges Kommunikationsmittel oder ein Ausdrucksmittel. Und es ist fast wie eine Methode, um sich auszudrücken; wie eine Sprache« (I07, Pos. 40).

Forschungsfrage 4: In welchem Verhältnis stehen die (zweckfreien und zweckorientierten) Ziele des Konzeptes Aufbauender Musikunterricht zu aussermusikalischen Zwecken? Werden entsprechende Überzeugungen im Verlauf des Studiums verstärkt?

Das Konzept ›Aufbauender Musikunterricht‹ wird insbesondere in der Bachelor-Phase des Studienganges Musik Sekundarstufe I an der PH FHNW als leitendes didaktisches Modell vermittelt. Es geht nun darum, die zentralen Begründungslinien genauer zu betrachten, welche in diesem Konzept zielführend sind. Diese Vorstellungen wurden anfangs, abgestützt auf Bähr (2001), Gies/Jank/Nimczik (2001), Bähr/Gies/Jank/Nimczik (2001, 2003), Fuchs (1998, 2001) und Hefß (2001), als »Überlegungen, die im übrigen keineswegs neu sind« (J. Bähr et al., 2004, S. 393) folgendermassen formuliert:

[Ein] Musikunterricht, der musikalische Grundkompetenzen im Rahmen vielfältiger Musiziererfahrungen und vielfältigen musikbezogenen Handelns vermittelt und auf Kulturerschließung zielt. (a.a.O., S. 394)

In neueren Publikationen wird deutlich, dass das vielfältige musikalische Handeln nicht mehr nur als Methode, sondern selbst als Ziel verstanden wird. Wenn wir die Reihenfolge der Nennung der *Ziele* auch als eine Form der Priorisierung verstehen, verschiebt sich diese in neueren Publikationen. Von (1) auf vielfältigen Musiziererfahrungen beruhende ›Vermittlung von Grundkompetenzen‹ und ›Kulturerschliessung‹ (siehe obiges Zitat), zu (2) ›Kulturen erschliessen‹, ›Musizieren und musikbezogenes Handeln‹ und ›Musikalische Fähigkeiten‹ aufbauen (Jank & Gies, 2013) und schliesslich zu (3) Musik gestalten durch ›vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln‹, ›Musikalische Fähigkeiten aufbauen‹ und ›Kulturen erschliessen‹ (Jank & Schmidt-Oberländer, 2015). Die einzelnen Aspekte werden dabei jedoch weniger als Ziele denn als *Praxisfelder* im Dienst eines übergeordneten Zwecks dargestellt:

Wir zeichnen in diesem Kapitel den Weg eines Musikunterrichts, für den unter anderem persönliche Bedeutsamkeit für die Schüler, Nachhaltigkeit des Musiklernens, die Erweiterung der musikalischen Erfahrungen und der Erfahrungsfähigkeit der Schüler und die Offenheit für die Pluralität musikalischer Praxen wichtige Markierungen darstellen. (Jank & Gies, 2013, S. 92)

Dabei wird nicht nur das Können, sondern auch das Bedürfnis, die Lust und Freude sich musikalisch auszudrücken angesprochen. Allerdings wird diese Freude in erster Linie als Resultat des »schrittweisen Erwerbs musikalischer Fähigkeiten« (Jank & Schmidt-Oberländer, 2015, S. 5) verstanden:

Wenn Schüler die Erfahrung machen, dass ihre musikalische Kompetenz immer mehr zunimmt, dann ist das die beste Förderung ihrer Lust, sich musikalisch auszudrücken, ihres Bedürfnisses für sich selbst Musik sinnvoll zu nutzen und ihrer Fähigkeit, sich Musik in ihren vielfältigen Erscheinungsformen verstehend zuzuwenden. (ebd.)

Es ist deshalb anzunehmen, dass das Argument der Freude in der Konzeption des aufbauenden Musikunterrichts eher als wichtiger Nebeneffekt denn als Legitimationsgrund des Unterrichts betrachtet wird. Unschwer lassen sich im entwickelten Kategoriensystem Argumentationslinien identifizieren, wo die Ziele und Praxisfelder von aufbauendem Musikunterricht in den Überzeugungen der Befragten repräsentiert sind. Die entsprechenden Legitimationsüberzeugungen wurden allesamt oft genannt. Teilweise ist eine deutliche Zunahme der Nennungen durch die Studierenden der Masterstufe festzustellen³⁸. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Studierenden im Rahmen des Studiums die Vorstellungen, welche durch das Konzept des aufbauenden Musikunterrichts diskutiert werden, durchaus zu ihrer eigenen Überzeugung machen.

Tab. 23: Argumentationen zu musikalischen Zwecken entlang der Vorstellung von aufbauendem Musikunterricht

Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule	BA	Δ	MA	Total
Musik macht Freude/Spass	16	-3	13	29
Musikunterricht als handelndes Tun (primäre Erfahrung)	9	+8	17	26
Musikunterricht als kulturelle Bildung und Wertvermittlung	12	+2	14	26
Musik als Kommunikationsmittel und Ausdrucksform	5	+7	12	17
Musikunterricht als Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz	6	+5	11	17
Musikunterricht als ästhetische Erfahrung	4	+8	12	16
Musik als Alltagsgegenstand	6	+1	7	13

Bei den aussermusikalischen Zwecken (gemäss der Definition von aufbauendem Musikunterricht) werden die Sozialkompetenzen von den Masterstudierenden doppelt so oft genannt wie vor Abschluss des (berufsqualifizierenden) Bachelor-Studiums. Ansonsten gibt es keine grösseren Differenzen. Die leichte Tendenz zugunsten einer Autonomieästhetik³⁹ ist deshalb etwas unerwartet, da die damals verantwortliche Professur für Musikpädagogik im Jugendalter eher für ein ausgeprägt heteronomieästhetisches Verständnis von Musik bekannt war.

38 Dass die Überzeugung *Musik macht Freude/Spass* als Begründung für Musikunterricht bei den fortgeschrittenen Studierenden etwas weniger oft genannt wird, mag ein Zufall sein – aber vielleicht auch eine diskussionswürdige Rückmeldung an die Verantwortlichen der Professur Musikpädagogik im Jugendalter der PH FHNW

39 Mit *Autonomieästhetik* wird ein Denken bezeichnet, demzufolge die Bedeutung oder die Botschaft der Musik nur in dieser selber liegt. *Heteronomieästhetik* dagegen steht für die Auffassung, die Bedeutung der Musik sei stets mit aussermusikalischen Ideen verbunden.

Tab. 24: Argumentationen zu aussermusikalischen Zwecken entlang der Vorstellung von aufbauendem Musikunterricht

Begründungen von Musik und Musikunterricht in der Schule	BA	Δ	MA	Total
Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenzen	13	+13	26	39
Musikunterricht ist (fächer)übergreifend	15	-3	12	27
Musikunterricht als Medium des Ausgleichs und der Reinigung	10	-3	7	17
Musikunterricht zur Persönlichkeitsbildung	5	+2	7	12
Musik(-unterricht) als Zugang zu Emotionen und Gefühlen	6	-3	3	9
Musikunterricht als Kreativitätsförderung	3	+2	5	8
Musik(-unterricht) zur Motivation	3	+1	4	7
Musikunterricht als Religionsvermittlung	0	+1	1	0

Um aus diesen Beobachtungen verlässliche Schlüsse ziehen zu können, müssten die Aussagen unbedingt noch einmal analysiert und systematisch gewichtet werden⁴⁰. Negative Überzeugungen sind in der vorliegenden Auswertung nicht sichtbar. Sie werden aber insbesondere im Bereich des musikspezifischen Kompetenzaufbaus oft genannt.

6.3.8 Fazit und Limitationen der Vorstudie 2

Die befragten Studierenden interessierten sich für das Thema der Begründung des Unterrichts im Schulfach Musik und waren nicht verlegen, Antworten auf die Frage *Warum obligatorischer Unterricht im Schulfach Musik* zu formulieren. In der Fachliteratur werden seit langer Zeit unterschiedliche, sowohl theoretisch entwickelte als auch empirisch gestützte Begründungen für Musik und Musikunterricht heftig und kontrovers diskutiert (Blanchard & Huber, 2014; H. J. Kaiser, 1995, 2018; Plummeridge, 2001). Vor diesem Hintergrund analysiert und vergleicht die vorliegende Studie die Überzeugungen und Haltungen einer spezifischen Gruppe von Handelnden in diesem Spannungsfeld: Die Begründungen von Studierenden und zukünftigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I für das Schulfach Musik. Die Stichprobe erlaubt Aussagen zu Studierenden des Schulfachs Musik im Rahmen des Bachelorstudiengangs und der Mastervertiefung des Studienganges Sekundarstufe I der PH FHNW im Studienjahr 2017/18. Die Begründungen der befragten Studierendenkohorte sind breit gefächert. Dies mag daran liegen, dass

40 Aufgrund der Spezifität der Stichprobe mit den vorliegenden Daten nur bedingt möglich.

die Ausrichtung des Studienganges, welcher ein Studium in 3-5 Fächern beinhaltet, gegenüber Monofachstudiengängen deutlich breiter gefächert ist. Dadurch ist die Studienzeit für das einzelne Fach empfindlich gekürzt. Eine musikalisch-künstlerische Qualifikation wie sie Musikhochschulen ermöglichen, ist deshalb nicht im gewohnten Rahmen realisierbar (Blanchard & Huber, 2014; Grossenbacher & Oggenfuss, 2013; Hofstetter, 2006)⁴¹. Im Gegensatz zu spezialisierten Monofach-Musiklehrpersonen, die in musikalischen Situationen fast ausschliesslich Potenziale für inner-musikalisches Lernen erkennen (vgl. Casals Ibáñez & Viladot Vallverdú, 2010), begründen die hier befragten zukünftigen Mehrfächer-Lehrpersonen Musikunterricht stark aus seinen Bezügen zu anderen Fächern und dem Wert für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen. Die folgende Diskussion ist unter dieser Prämisse zu sehen und ihre Relevanz für andere Studierendkohorten hat höchstens hypothetischen Charakter. Es eröffnen sich damit viele Anknüpfungspunkte für vertiefende Forschungsprojekte.

Relevanz der Fragestellung für Studierende mit der Studienrichtung Schulmusik Sekundarstufe I

Die Begründungsfrage ist für die Teilnehmenden relevant (vgl. auch Hargreaves et al., 2007; Lamont & Maton, 2010; Niessen, 2014). Dies scheint insbesondere damit zusammenzuhängen, dass sie im Unterricht direkt damit konfrontiert werden. Auf der Suche nach ihrer Identität zwingen 12- bis 16-jährige Jugendliche die Studierenden in ihrer neuen Rolle oft mit kritischen Fragen und bisweilen provokativem Verhalten zu klaren und nachvollziehbaren Argumentationen. Zukünftige Lehrpersonen der Sekundarstufe I benötigen einen gefestigten Hintergrund und reflektierte Überzeugungen bezüglich der Rechtfertigung obligatorischen Musikunterrichts, gerade auch, um mit der Bedeutung der *Erfahrung an und für sich* argumentieren zu können. Es wäre interessant zu untersuchen, welchen Stellenwert die Bedeutung der Frage nach der Legitimation schulischen Musikunterrichts bei Studierenden unterschiedlicher Studienvarianten einnimmt.

Standpunkte zu spezifischen Argumentationen

Bei der Auswertung der Daten ist festzustellen, dass fast alle Positionen der historischen und aktuellen wissenschaftlichen Debatten in den Statements der Stichprobe auftauchen. Deutlich ist auch, dass in der Stichprobe – analog zur wissenschaftlichen und auch zur aktuellen öffentlichen Diskussion – Begründungen durch Bildungszwecke einen sehr hohen Anteil ausmachen. Im Folgenden sollen einige Beispiele aufgegriffen und beleuchtet werden:

41 Die Ausbildungsverantwortung für Volksschul-Musiklehrpersonen wurde im Zuge der Bologna-Reform gesamtschweizerisch den im gleichen Zeitraum entstanden pädagogischen Hochschulen übertragen.

- **Reinigung, Ausgleich und Erkenntnis statt Religionsvermittlung**

›Religionsvermittlung‹ wird als Begründung für Musikunterricht an der Sekundarstufe I von den Teilnehmenden der Studie nicht mehr als gesellschaftlich relevant angesehen. Stattdessen sind ›Reinigung, Ausgleich und Erkenntnis‹ (im Sinne von Psychohygiene und Kontemplation) sehr präsent. Dies findet sich auch zunehmend in der Literatur zur Musiktherapie wieder (Bernatzky & Kreutz, 2015; Zahler, 2006a). In dieser Interviewstudie fallen genau gleich viele Codings auf diese Begründungslinie wie auf ›Musikunterricht zum Aufbau von musikspezifischem Wissen, Können und Kompetenz‹.

- **Aufbau musikalischen Grundlagenwissens nicht prioritäres Argument**

Dass Musikunterricht dem Aufbau musikalischen Grundlagenwissens diene, ist im Gegensatz zu Ausgleich und Kontemplation, in der fachdidaktischen Literatur ein sehr zentrales Argument (Jank, 2013). Für manche Studierende scheint dies aber eher nebensächlich zu sein: »[Für die Begründung wichtig] sind schon nicht eins zu eins Dinge, die man im Musikunterricht lernt – das Wissen über eine Tonart – aber es braucht viele kleinere Fähigkeiten, die zwischen den Zeilen geschult werden« (I06, Pos. 64). Damit stellt sich die Frage, welche Kernkompetenzen für gelingende Lehr-Lernprozesse in einem zeitgemässen Musikunterricht entscheidend sind (siehe auch Brunner et al., 2019).

- **Weder Erziehungs- noch Motivationsinstrument**

Bei den Studierenden gar keine Erwägung findet die in der Literatur doch oft zu findende Argumentation, dass Schule und Musikunterricht der Disziplinierung und Erziehung diene (vgl. Haefeli, 2008; Künzli, 2018, S. 24). Diese Vorstellung herrschte v.a. im 19. Jahrhundert vor, wo Gesangsunterricht als Disziplinierungswerkzeug an Gymnasien diente und eine erzieherische Aufgabe erfüllte (Oelkers, 2014). Mit den gesellschaftlichen Werteverstärkungen, zum Beispiel bei Fragen zu Autorität und Erziehungsverantwortung aber auch hinsichtlich der Individualisierung, beispielsweise in der Bedeutung des Übens, wird dies offensichtlich als nicht mehr erwähnenswert angesehen. Nur wenige Codings entfallen auf Musikunterricht als Motivation. Offenbar hat dieses klassische utilitaristische Argument der »effects of arts education on academic motivation« (Winner et al., 2013, S. 201) für die Befragten keine Bedeutung. Es geht bei den wenigen Nennungen vor allem um die eigene Motivation beim Üben, um Backgroundmusik und um die Energie, welche einem eine künstlerische Tätigkeit geben kann: »Es ist der Motor, wenn man das für sich entdeckt hat, wie beispielsweise Zeichnen oder andere Dinge im künstlerischen Bereich. Einfach etwas, das dir die Motivation für den ganzen Tag geben kann« (I06, Pos. 2). Auch die Begründungslinie Musikunterricht als Kreativitätsförderung wird von den Studierenden nur vereinzelt genannt. Die Metastudien (vgl. Gembris, 2015; Schumacher, 2009; Winner et al., 2013) schliessen weder motivationale Ef-

fekte noch *Impacts on Students Creativity* aus. Sie relativieren jedoch die Validität der empirischen Studien für die Motivation mit »[e]xperimental reseach on this question is needed« (Winner et al., 2013, S. 201) und für die Kreativität mit »[...] the limited way in which creativity is measured, [...] the small number of studies, and [...] the fact that not all arts teaching pushes students to think creatively« (a.a.O., S. 185).

• Wichtiges Werkzeug beim Aufbau von Sozialkompetenz

Die Begründung, dass Musikunterricht zur Sozialisation und Erfahrung von Sozialkompetenz diene, wird hingegen von den Studierenden sehr oft genannt. Genau dieser Effekt wird aber weder in der OECD-Studie (Winner et al., 2013) noch in der grossen, vom deutschen Bundesministerium in Auftrag gegebene Studie zur Frage »Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?« (Schumacher, 2009) bestätigt. Laut Schellenberg, der selber mehrere wichtige Studien zur Transfereffekten aktiven Musizierens durchgeführt hat, »besteht kein Zusammenhang zwischen Musikunterricht und Sozialkompetenzen oder emotionaler Intelligenz« (2009, S. 118). Gembris jedoch relativiert dies in seiner Expertise, indem er konstatiert:

Dieses wenig ermutigende Urteil ist m.E. in dieser Allgemeinheit nicht zutreffend und zu wenig differenzierend. Obwohl es zutreffend ist, dass es bisherigen Studien nicht in befriedigendem Maße gelungen ist, klare empirische Belege für prosoziale Wirkungen musikalischer Aktivitäten zu liefern, kann daraus nicht generell geschlossen werden, dass es diese nicht gibt. Die vielfältigen Alltagserfahrungen mit sozial positiv wirksamen Effekten von Musik gehen auf eine lange kulturelle Tradition zurück, die es nicht gäbe, wenn sie keine wie auch immer geartete empirische Basis hätte. Sie lassen sich daher nicht einfach durch einige empirische Studien widerlegen oder wegdiskutieren. (Gembris, 2015, S. 3)

In seiner Argumentation weist Gembris auf das bereits angetönte zentrale wissenschaftstheoretische Problem⁴² hin. In der Transferforschung wird versucht, empirisch nachzuweisen, dass Musik(-unterricht) direkte Wirkungen auf das soziale Verhalten von Menschen hat. Ein sozial-konstruktivistisches Bildungsverständnis hingegen geht davon aus, dass das unterrichtliche Handeln einen Raum eröffnet, in welchem die Überzeugungen und die Kompetenzen (das Wissen, Können und Wollen) der Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit den Überzeugungen und Kompetenzen, welche die Methoden und Haltungen der Lehrpersonen prägen, im gemeinsamen Tun wirksam werden.

42 »Es kommt in der Wirklichkeit nichts vor, was der Logik streng entspräche« Friedrich Nietzsche KSA 9, S. 327

• Musik als spezifisches Erfahrungsfeld

Musik und Musikunterricht stellen (wie jedes andere Fach) ein besonderes und spezifisches Erfahrungsfeld⁴³ zur Verfügung, welches dazu dient, mit den Schülerinnen und Schülern einen Weg zu gehen: »[Musik stellt] kein nutzloses Nebenprodukt der menschlichen Evolution dar, sondern erfüllt bis heute innerhalb der Entwicklung des Menschen unverzichtbare soziale, kommunikative und psychologische Funktionen« (Gembris, 2015, S. 5). Die spezifischen Qualitäten und Möglichkeiten des ›Erfahrungsfeldes Musikunterricht‹ gilt es dabei zu erkennen und für das Denken und Erkennen zu öffnen. Obwohl es beim Unterrichten keinen einfachen Input-Output-Mechanismus gibt, wird dies oft erwartet, zumindest in Verbindung mit Musikunterricht. Dabei haben die Kunstfächer – je nachdem – eine grosse Schwäche oder eine grosse Stärke, die Heidegger (1975) wie folgt umschreibt: »Der Denk-Weg zieht sich weder von irgendwoher irgendwohin wie eine festgefahrene Fahrstrasse, noch ist er überhaupt irgendwo an sich vorhanden [...]. [E]rst und nur das Gehen, [...] das denkende Fragen [...] ist das Aufkommenlassen des Weges« (zitiert nach Kiebacher, 2017, S. 15). In diesem Sinn können auch Aussagen der Studierenden interpretiert werden:

das Einzige, das ich tun kann, ist, dass ich ihnen Gelegenheiten und Erfahrungsräume geben kann, [...] sie motivieren, inspirieren und [...] ermutigen, aber den Rest kann ich nicht abnehmen, das liegt in ihrer Verantwortung. Ich kann nur das Beste machen aus meiner Sicht und der Rest muss aus ihnen intrinsisch kommen. (I01, Pos. 38)

Solche Aussagen deuten auf das von Varkøy (2018b) formulierte Verständnis hin, »die musikalischen Erfahrungen der Schüler als eigenständiges Ziel des Musikunterrichts zu betrachten« (a.a.O., S. 43) und zu »hoffen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich das, was ihnen die musikalische Erfahrung bietet, – für ein reflektiertes und sinnstiftendes Leben zunutze zu machen« (a.a.O., S. 45). Aus dieser Sicht ist der real stattfindende Musikunterricht für die Begründungsfrage bedeutsam und darin insbesondere das sinnliche Erfahren und Erleben. Es wird damit indirekt für die Position argumentiert, dass musikalisches Handeln, sogar wenn es im Unterricht nicht reflektiert wird, einen bildenden Wert habe.

• Musik als Methode und die Bedeutung beiläufigen Lernens

Der beiläufige Kompetenzaufbau und entsprechende Lernprozesse werden seit längerem unter dem Begriff des Handlungswissens (*Tacit Knowledge*) auch im schulischen Kontext diskutiert (vgl. bspw. Neuweg, 2015; Olesko, 1993). Die befragten Studierenden betonen die Wichtigkeit der offenen Haltung der Lehrperson gegenüber den »unglaublich« vielen Überschneidungen, welche sich im

43 Der Begriff Erfahrungsfeld wurde von Hugo Kükelhaus (1900-1984) geprägt und wird seither für Orte zur Entfaltung der Sinne weltweit verwendet.

Musikunterricht mit weiteren Bildungszielen eröffnen. Eine Studentin geht dabei so weit, dass sie zu bedenken gibt: »*Vielleicht ist Musik ein Fach, das kein Fach ist, sondern vielleicht wie eine Methode*« (I07, Pos. 30). Tatsächlich stehen die genannten Überschneidungen und Ansatzstellen im Sinn einer offenen Lernumgebung grundsätzlich immer zur Verfügung⁴⁴. Sie werden als Potenziale für informelle und formelle Bildung verstanden und es sind die Lehrpersonen, die dabei Spielräume und Partizipation der Lernenden befördern oder einschränken. Es liegt auf der Hand, dass eine exklusiv für Musik ausgebildete Lehrperson den Unterricht insbesondere auf innermusikalische Ziele ausrichtet und die sich bietenden aussermusikalischen Lerngelegenheiten eher im Hintergrund stehen oder möglicherweise auch gar nicht erkannt werden (vgl. Casals Ibáñez & Viladot Vallverdú, 2010). Andererseits ist zu bedenken, dass musikalisch schwächer ausgebildete Lehrpersonen viele musikalisch wertvolle Lerngelegenheiten kaum erkennen können.

• Zweckgerichtetes Lernen und zweckfreies Musizieren ist kein Gegensatz

In den Aussagen der Studierenden werden Argumente, die schulischen Musikunterricht über Bildungszwecke begründen, oft gleichzeitig mit solchen genannt, die über zweckfreies Tun argumentieren. Die Begründungslinien lassen sich deshalb nicht wirklich einer Entweder-Oder-Struktur unterwerfen. Heidegger (1975) kontrastiert dieses (der abendländischen Vernunft entspringende) Denken, welches auf unbedingte Eindeutigkeit abzielt, mit einer »*Art des Denkens [...], das immer auf dem Sprung ist, das sich immer neue Wege bahnt, das nie Halt macht*« (zit.n. Kiebacher, 2017, S. 19). Während sich bei der Frage, ob Musik und Musikunterricht die Sozialkompetenz fördere, der Graben des Ungewissen zwischen der Empirie als Pol wissenschaftlicher Erkenntnis und der Empirie des Alltags öffnet (vgl. Gembris, 2015, S. 3), konstatieren wir bei einer Begründung von Musik als ästhetische Bildung ein begriffliches Problem: *Aisthesis* bedeutet ursprünglich das Erfahren selber und nicht die damit verbundenen Lernprozesse. Eine Befragte beschreibt dies so:

Ich glaube, dass durch den emotionalen Zugang Musik erfahrbar wird. Dies kann mehr Kraft haben als andere Argumente. Musik muss man nicht beschreiben oder begründen, sondern ist etwas, das man erfahren muss. Und diese Erfahrung kann einem niemand mehr nehmen. Diese steht neben der kognitiven Begründung, warum Musikunterricht gut ist. (I01, Pos. 42)

44 In der Broschüre »Musik oder Musizieren? – Musik als Unterrichtsprinzip« wurden solche Schnittstellen zu den übrigen Fächern systematisch dargestellt (Cslovjecsek & Spychiger, 1998, S. 32).

Zweckfreies Erfahren steht hier »neben der kognitiven Begründung« und muss nichts Weiterem dienen. In anderen Statements wird das Erfahren jedoch direkt mit einem Zweck verbunden:

Es hat sehr viel mit ästhetischem Lernen zu tun. Allgemein, wie geht man auf die Welt zu, wie kann man die Welt multisensuell erfassen, das noch aktiver, z.B. nicht nur sagen, dass einem ein Stück gefällt, sondern begründen können, was gefällt oder visuell darstellen. (I06, Pos. 54)

- Zweckfreies und zielgerichtetes Tun als produktives Hin und Her

Ein ähnliches Spannungsfeld eröffnet sich mit der Begründung »Musikunterricht als Tun und Handeln (primäre Erfahrung)«: »Das Fach ist da, um praktisch zu arbeiten« (I12, Pos. 66). Diese klare und einfache Aussage kann so verstanden werden, dass im praktischen Tun ein Produkt hergestellt und gearbeitet wird; ein verklingendes Musikstück wohl und damit verbundenes Wissen und Können:

Es müsste ja [...] sein, dass man durch das Handeln und Erfahrungen und Momente in einen Lernprozess kommt und nicht das Gefühl bekommen, dass wir in einem Schulfach sind, das Noten gibt und vielleicht unnötig ist. (I07, Pos. 40)

Mit *praktisch zu arbeiten* wäre dann ein musikalisches und übermusikalisches Wissen und Können gemeint, welches verbunden ist mit sinnstiftender Erfahrung; ein Hin und Her also zwischen zweckfreiem Handeln und dem zielgerichteten Erarbeiten von Kompetenz (vgl. dazu Kaiser, 2010). Eben nicht »The end of action is nothing more than the activity itself« (Varkøy, 2015, S. 50), sondern die Vorstellung, dass unterrichtliches musikalisches Handeln sowohl das Tun (primäre Erfahrung) wie das Denken (sekundäre Erfahrung) umfasst. Eine Position, welche Dewey schon vor hundert Jahren in seiner Kritik der dualistischen Denktradition sinngemäss folgendermassen postulierte: Primäre und sekundäre Erfahrungen sind nicht identisch und keine von beiden ist wichtiger als die andere. Das Tun und das Denken sowie der Wechsel zwischen diesen beiden Erfahrungsformen sind unerlässlich für das Lernen und die Bildung; im Alltag, in der Schule und am Arbeitsplatz (vgl. dazu Lehmann-Rommel, 2001, S. 140). Im folgenden Coding ist diese Haltung am anderen Ende aufgeklärt: »Ich bin nicht Fan, dass Musiktheorie eingetrichtert wird, ich glaube immer, dass, wenn sie [die Lernenden] Erfahrungen machen, dass ihnen der Zugang dann leichter fällt zu Musik« (I01, Pos. 34). Gleichzeitig wird das »Musik machen« aber oft auch als etwas gesehen, was neben der kognitiven Auseinandersetzung steht. Symptomatisch für diese Grundhaltung ist die im Musikunterricht oft gehörte Frage »Machen wir heute Musik oder Theorie?« (Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, 2017).

Einfluss von Gender und Studienstufe unklar

Der Blick darauf, ob Geschlecht oder Studienstufe (Bachelor – Master) einen Einfluss auf die Begründungsaussagen der Studierenden nimmt, boten bei der Analyse in erster Linie durch das damit verbundene mehrperspektivische Beleuchten der Daten einen Mehrwert. Unterschiedliche Präferenzen sind deskriptiv zwar festzustellen. So ist beispielsweise eine deutliche Zunahme musikalisch motivierter Argumente bei den Masterstudierenden festzustellen. Die Anzahl der Codings für aussermusikalische Argumente bleibt in beiden Studienstufen in etwa gleich, ausser bei der Begründung über den Zweck des sozialen Lernens, welchen Masterstudierende doppelt so häufig nennen. Diese Tendenzen mögen interessant sein für die Diskussion der Studiengänge an der PH FHNW. Gemäss Niessen (2006, 2014) ist zu erwarten, dass Begründungskonzepte während der Ausbildung und insbesondere auch in der Praxis und dann über die gesamte Berufslaufbahn wirksam bleiben. Ob und wie sich solche Konzepte im Verlauf des Studiums und im Verlauf der Entwicklung *on the Job* verändern, ist deshalb von allgemeinem Interesse. Dies wäre in einer spezifischen Studie zu untersuchen.

Enge Verbindungen zwischen musikalischen, aussermusikalischen und zweckfreien Argumentationen

Auch die Ergebnisse der zweiten Vorstudie stützen die These, dass Vorstellungen zur Begründung von Musikunterricht an Schulen bei angehenden Lehrpersonen vorhanden sind, diese auch kategorisierbar sind und in der Literatur Bestätigung finden. Die alte polarisierende Diskussion in scheinbaren Dichotomien (»musikalisch versus aussermusikalisch« oder »zweckorientiert versus zweckfrei«) entspricht weder auf Bachelor- noch auf Masterstufe dem Denken der befragten Kohorte. In den Argumentationen stützen sich die Studierenden grösstenteils auf eigene Erfahrungen; Resultate der Transfer- und Wirkungsforschung haben in ihren Begründungen des Klassenunterrichts im Schulfach Musik faktisch keine Bedeutung. Die offenen Fragen zur Priorisierung, Gewichtung und Polung einzelner Argumente, ermöglichen anhand der entwickelten Kategorien hilfreiche Einblicke in Argumentationsweisen. Ohne damit dualistische Spannungen einzuebnen, weist diese Studie klar darauf hin, dass alle drei beschriebenen Zieldimensionen von Musikunterricht eng miteinander verbunden und ineinander verwickelt sind. Die im Konzept *Aufbauender Musikunterricht* beschriebenen musikalischen und zweckfreien Ziele werden mit zunehmender Studiendauer zwar öfter, jedoch kaum als Gegensatz und in Abgrenzung zu aussermusikalischen Zielen genannt. Der Stand hinsichtlich der Kategorienbildung im Rahmen der qualitativen Analyse der Studierendeninterviews ist als weiter entwickeltes Zwischenergebnis zu betrachten und bietet zusammen mit den aus der Literatur abzuleitenden Positionen und Theorien eine gut argumentierte, theoretisch und empirisch begründete Basis zur Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes.

In der nun anschliessenden Fragebogenstudie sollen, anhand einer grösseren Stichprobe, Korrelationen zwischen den latenten Argumentationslinien deskriptiv und faktorenanalytisch überprüft werden. Zudem soll allenfalls explorativ untersucht werden, ob möglicherweise andere Faktoren hinter den vielfältigen Argumentationen stehen.

6.4 Hauptstudie: Fragebogenstudie mit Lehrpersonen

Die Hauptstudie soll nun einen Einblick in Argumentationsstrukturen eines erweiterten Personenkreises, insbesondere von Personen mit Interesse an schulischem Musikunterricht ermöglichen. Es ist davon auszugehen, dass dies vornehmlich Personen sind, welche selbst Musik unterrichten oder unterrichtet haben. Durch die vielen Veränderungen in der Lehrpersonenbildung in den vergangenen 40 Jahren, wird das Fach aktuell von Personen mit sehr unterschiedlichen Profilen, Erfahrungen und einem äusserst breiten Ausbildungsspektrum unterrichtet. Es ist davon auszugehen, dass das Spektrum von keiner oder quasi keiner formellen Ausbildung bis hin zu mehreren pädagogischen und künstlerischen Diplomen reicht (vgl. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Bundesamt für Kultur, 2004). Um möglichst niemanden von vorneherein auszuschliessen, soll das Erhebungsverfahren für diese Studie grundsätzlich auch für Unterrichtende ohne Anstellung und ohne formelle Ausbildung oder mit weiter zurückliegender Tätigkeit offen sein. Deshalb wird die Untersuchung als offene Internetumfrage mit einer sogenannten willkürlichen Stichprobe geplant.

6.4.1 Spezifizierte Fragestellung

Diese Studie soll die Überzeugungen von erwachsenen Personen bezüglich der Legitimation von obligatorischem schulischem Musikunterricht explorieren. Die zentrale Frage ist, inwiefern die in Kapitel 5 theoretisch widerlegten Dichotomien sich in Gewichtungen entsprechender Argumentationslinien von Personen mit unterschiedlichen Profilen manifestieren. In beiden Vorstudien (Kap. 6.2 und 6.3) wurde die Frage an kleinen Stichproben von Lernenden mit qualitativen Methoden bereits untersucht. Die dort gefundenen Argumentationen werden nun in Ergänzung zur Literatur als Grundlage zur Entwicklung eines Instrumentes für quantitative Untersuchungen genutzt. Damit soll geprüft werden, ob den geäusserten Überzeugungen Legitimationslinien für Musikunterricht zugrunde liegen, d.h. ob die latenten Argumentationslinien bestätigt werden können oder ob die Überzeugungen hinsichtlich wichtiger Argumente allenfalls auf andere Faktoren reduziert werden können. Die Fragestellung für die Hauptstudie kann damit weiter differenziert werden: