

Individuale Konzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung

Anne Niessen

Keywords:

Musikpädagogik,
Lehrerforschung,
Grounded Theory

Zusammenfassung: Wie denken (Musik-) LehrerInnen über die Planung und Durchführung ihres Unterrichts nach? Auf welche Weise fließen ihre Erfahrungen in die Unterrichtsgestaltung ein? Im Rahmen eines qualitativen empirischen Forschungsvorhabens wird mit Hilfe des Konstrukts "Individuale Konzept" erhoben, was MusiklehrerInnen bei der Planung von Musikunterricht in der Oberstufe berücksichtigen. Außerdem werden Bezüge zwischen den Individualkonzepten und den biographischen Erfahrungen der ProbandInnen aufgedeckt. Die Auswertung der LehrerInneninterviews erfolgt nach den Grundsätzen der Grounded Theory Methodologie zunächst auf der Ebene von Einzelgesprächen; anschließend wird eine übergreifende "gegenstandsgegründete" Theorie über die Individualkonzepte der MusiklehrerInnen und deren biographische Einbettung entwickelt. Dabei stellt sich heraus, dass den Individualkonzepten ein einheitliches Muster zugrunde liegt, das sich in der Dimension der Zeit als Lernprozess gestaltet. Die Ergebnisse des Forschungsvorhabens legen es nahe, partiell berufs begleitende Formen der LehrerInnenausbildung bzw. -weiterbildung zu entwickeln und schon im Studium einen bewussten Umgang mit dem eigenen biographischen Hintergrund einzuüben. Vor allem aber wäre es sinnvoll, auch für LehrerInnen eine "Fehlerkultur" zu etablieren, die Unterrichtsprobleme in Lerndiskrepanzen umzudeuten hilft.

Inhaltsverzeichnis

[1. Einleitung](#)

[1.1 Überblick über das Projekt](#)

[1.2 Die Begriffe von Theorie und Praxis](#)

[1.3 Epistemologische Grundlagen](#)

[1.4 Das "Forschungsprogramm Subjektive Theorien" und der Begriff des Individualkonzepts](#)

[2. Methode](#)

[3. Ergebnis: Theorie über die Individualkonzepte von MusiklehrerInnen](#)

[3.1 Theoretisches Modell zu Individualkonzepten](#)

[3.2 Unterrichtsplanung als Lernprozess](#)

[3.3 Beziehungen zwischen den Individualkonzepten und den musikpädagogischen Biographien](#)

[4. Diskussion](#)

[4.1 Fazit](#)

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Wie denken eigentlich Lehrerinnen und Lehrer über ihren Unterricht nach? Woran orientieren sie sich? Welche Faktoren spielen bei ihrer Planung und Vorbereitung von Unterricht eine Rolle? Und: Welche biographischen Einflüsse kommen zum Tragen? In der Pädagogik gibt es nur wenige Untersuchungen zu subjektiven didaktischen Theorien von LehrerInnen. Einer der wichtigsten Gründe für den Mangel an Forschung zu diesem Thema ist sicherlich das methodische Problem, wie sich didaktisches Nachdenken überhaupt erfassen, dokumentieren und auswerten lässt. Im Rahmen meines Habilitationsvorhabens habe ich nach einer intensiven Klärung der theoretischen Grundlagen einen Forschungsansatz entwickelt und durchgeführt, der m.E. geeignet ist, über die Planung von LehrerInnen vor dem Hintergrund der jeweiligen Biographie Auskunft zu geben (NIESSEN 2006). Da im Rahmen der Untersuchung ausschließlich MusiklehrerInnen befragt wurden, sind die Ergebnisse der Untersuchung teilweise von fachspezifischen Besonderheiten geprägt, beziehen sich aber mehrheitlich auf überfachliche Zusammenhänge. Im Folgenden werden knapp die theoretischen, methodologischen und methodischen Vorüberlegungen skizziert und die Ergebnisse des empirischen Forschungsvorhabens zusammengefasst. [1]

1.1 Überblick über das Projekt

Die Intention des Projekts bestand in der Erforschung der Frage, woran sich MusiklehrerInnen bei der Planung ihres Unterrichts orientieren. Deshalb war zunächst geplant, "Subjektive Theorien" von MusiklehrerInnen über die Planung von Musikunterricht in der Oberstufe vor dem Hintergrund ihres jeweiligen musikpädagogischen Werdeganges zu erheben. Zu einem relativ späten Zeitpunkt im Forschungsprozess wurde der Begriff der Subjektiven Theorie ersetzt durch den des "Individualkonzepts", weil das "Forschungsprogramm Subjektive Theorien" (GROEBEN, SCHEELE, SCHLEE & WAHL 1988), in dem der Begriff entwickelt wurde, sich als zunehmend problematischer Kontext entpuppte (s. Abschnitt 1.4). [2]

Befragt wurden im Rahmen des Projekts MusiklehrerInnen, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Diese Beschränkung hatte vor allem einen forschungspraktischen Grund: Musikunterricht in der Sekundarstufe II unterscheidet sich deutlich von Unterricht in der Sekundarstufe I¹, denn dort – so meine anfängliche Vermutung, die von den LehrerInnen bestätigt wurde – spielen Disziplinprobleme eine größere Rolle. Mit der Konzentration auf den

1 Die Sekundarstufe II umfasst die Klassen 11 bis 13 von Gesamtschulen und Gymnasien, die in der Regel von 16- bis 18-jährigen SchülerInnen besucht werden. Als Sekundarstufe I werden die Klassen 5 bis 10 des deutschen Schulsystems bezeichnet. In Nordrhein-Westfalen zählt das Fach Musik in der Sekundarstufe I zu den sogenannten Nebenfächern, in denen keine Klassenarbeiten geschrieben werden. Zumindest in Gymnasien besteht keine Möglichkeit, das Fach Musik in der Sekundarstufe I abzuwählen, während in der Sekundarstufe II nur diejenigen SchülerInnen Musikunterricht erhalten, die sich für dieses Fach entscheiden. Häufig wird von MusiklehrerInnen berichtet, dass unter anderem wegen der unterschiedlichen Motivationslage der SchülerInnen sowie der meist größeren Lerngruppen in der Sekundarstufe I der Musikunterricht in den Klassen 5 bis 10 eher "gestörter" Unterricht ist als in der Sekundarstufe II.

Musikunterricht der Sekundarstufe II hoffte ich deshalb, mehr über fachspezifische Besonderheiten zu erfahren. So wurden also acht Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen das Fach Musik unterrichten, zu ihrem Individualkonzept und zu ihrem biographischem Hintergrund bzw. dem "musikpädagogischen Werdegang" befragt. Beides wurde im Gespräch und noch einmal im Rahmen der Auswertung miteinander in Beziehung gesetzt. Als Erhebungsinstrument kamen leitfadengestützte narrative Interviews zum Einsatz, als Auswertungsmethode wählte ich die Grounded Theory Methodologie (STRAUSS 1994). [3]

1.2 Die Begriffe von Theorie und Praxis

Eine zentrale Rolle spielen im Kontext der Reflexion über Unterricht die Begriffe Theorie und Praxis. Dem Vorhaben liegt die Vorstellung zugrunde, dass sich Theorie und Praxis, die sowohl in der Literatur als auch bei Lehrkräften häufig als Gegensatzpaar aufgefasst werden, nicht trennen lassen, sondern im Denken der beteiligten Personen in eins fallen (vgl. LEHMANN-WERMSEER & NIESEN 2004a). Rainer BROMME und Falk SEEGER haben dieses Phänomen in die knappe, aber treffende Formulierung gefasst, dass PraktikerInnen nicht *über* Theorien, sondern *in* ihnen denken (BROMME & SEEGER 1979). Der Begriff Individualkonzept fungiert in diesem Sinne als Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis. [4]

1.3 Epistemologische Grundlagen

Anfänglich sollte dem Projekt als Erkenntnistheorie der Radikale Konstruktivismus zugrunde gelegt werden, aber in der Auseinandersetzung mit diesem epistemologischen Ansatz wuchsen die Zweifel an dessen theoretischer Konsistenz und forschungspraktischer Handhabbarkeit (vgl. NÜSE, GROEBEN, FREITAG & SCHREIER 1991). Da der Radikale Konstruktivismus auch in der Pädagogik bzw. Didaktik der letzten Jahre eine wichtige Rolle spielt, wurde die Debatte darum aufgenommen und dieses Thema anschließend auch im Hinblick auf das geplante empirische pädagogische Vorhaben diskutiert. Ergebnis dieser Auseinandersetzung war die Entscheidung, statt vom Radikalen von einem Relativen Konstruktivismus auszugehen (vgl. CIOMPI 1997)². [5]

2 Auch wenn unter der Bezeichnung "Relativer Konstruktivismus" keine genau bestimmbare Theorie firmiert, sondern allenfalls eine Rahmenperspektive, gibt es doch eine gemeinsame Ausgangsbasis der verschiedenen Ansätze: "Es handelt sich darum, daß alle diese theoretischen Modelle und Forschungsprogramme so etwas wie eine Repräsentation von Welt in und durch Kognition ansetzen und von deren empirischer Modellierbarkeit ausgehen." (NÜSE, GROEBEN, FREITAG & SCHREIER 1991, S.339) Kennzeichen sind die Annahme einer Konstruktivität des Denkens im oben angedeuteten Sinne und die Vorstellung, dass es zwischen den (Welt-) Repräsentationen z.B. in Form Subjektiver Theorien und der Welt eine asymmetrische Relation gibt; Subjektive Theorien beispielsweise werden im Vergleich zur Realität als verzerrt gedacht, aber nicht als pure Spekulation (NÜSE, GROEBEN, FREITAG & SCHREIER 1991, S.339).

1.4 Das "Forschungsprogramm Subjektive Theorien" und der Begriff des Individualkonzepts

Wie bereits angedeutet, wurde zu Beginn des Vorhabens der Begriff der Subjektiven Theorie verwendet. Aus diesem Anlass wurde das "Forschungsprogramm Subjektive Theorien" vor dem Hintergrund des Normenproblems in der Pädagogik einer ausführlichen Kritik unterzogen (vgl. NIESSEN 2004): Dort wird in einer ersten Phase die Erforschung subjektiver Theorien angestrebt und in einer zweiten deren "Verbesserung" (vgl. GROEBEN et al. 1988). Die normativen Setzungen, die mit diesem Ansinnen verbunden sind, schlagen bis auf die Ebene der Datenerhebung durch und bilden m.E. einen problematischen Hintergrund für ein qualitatives Vorhaben. Trotz dieser fundamentalen Bedenken gegenüber dem Forschungsprogramm wurden Anregungen aus der ersten Forschungsphase für die Erhebung der Individualkonzepte übernommen, und der Begriff des Individualkonzepts wurde in großer Nähe zu dem der Subjektiven Theorien definiert. [6]

Laut der "weiteren Definition" der AutorInnen des "Forschungsprogramms Subjektive Theorien" umfassen Subjektive Theorien

- "Kognitionen der Selbst- und Weltsicht
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt" (GROEBEN et al. 1988, S.19). [7]

Die ersten beiden Bestimmungen erscheinen unproblematisch; bedenkenswert sind erst Teile der dritten Bestimmung: In pädagogischen Zusammenhängen können Theorien häufig weder erklären noch prognostizieren und sind schon gar nicht dazu geeignet, im technologischen Sinne *nützen* zu können (vgl. das von LUHMANN & SCHORR 1982 beschriebene Technologiedefizit der Pädagogik). Deshalb wäre dieser Zusatz, der zudem für die Subjektiven Theorien keine wesentliche Aussage beinhaltet, zu streichen. Dann bliebe übrig ein "komplexes Aggregat",

- "das auch die ... Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt." [8]

Nun müsste m.E. noch "erfüllt" durch "erfüllen kann" ersetzt werden, denn es ist unmittelbar einsichtig, dass das Nachdenken von LehrerInnen nicht immer alle genannten Funktionen und schon gar nicht gleichzeitig erfüllt. Im Fokus meiner Aufmerksamkeit sollte also ein Phänomen stehen, das folgendermaßen bestimmt ist:

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die ... Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllen kann. [9]

Diese Definition wird von zwei zentralen Merkmalen beherrscht: In den Blick genommen wird das Nachdenken einzelner Individuen, das durch die Anbindung an das Subjekt wesentlich bestimmt ist; die Struktur dieses Nachdenkens ist durch Zusammenhangsvermutungen charakterisiert. Diese beiden konstitutiven Merkmale werden von dem neu gewählten Begriff "Individualkonzept" treffend erfasst: Der erste Teil des Begriffs akzentuiert die Anbindung an das Subjekt, im Begriff "Konzept" treffen Planmäßigkeit im Sinne der Konstruktion von Zusammenhängen und Vorläufigkeit im Sinne eines ständigen Wandels aufeinander. Im pädagogischen Kontext ist dieser Begriff meines Wissens noch nicht verwendet worden. [10]

2. Methode

Nachdem ich im Rahmen anderer Forschungsprojekte Erfahrungen mit verschiedenen qualitativen Forschungsansätzen gesammelt hatte, entschied ich mich im vorliegenden Kontext für den Auswertungsansatz der Grounded Theory Methodologie (GTM) nach GLASER und STRAUSS (STRAUSS 1994; vgl. LEHMANN-WERMSENER & NIESSEN 2004b). Der wichtigste Unterschied der GTM gegenüber anderen qualitativen Forschungsansätzen besteht in dem Anspruch, auf der Grundlage intensiver Untersuchungen einzelner Fälle eine Theorie zu erstellen. Angestrebt wird nicht nur das Explorieren eines Forschungsfeldes oder die Überprüfung einer Theorie, sondern deren Entwicklung. Dieser Umstand ist deshalb so bedeutsam, weil qualitative Forschung immer mit dem Vorwurf rechnen muss, dass sie aufgrund der geringen Samplegröße kaum zu theoriefähigen Aussagen gelangen kann. Im Rahmen der GTM aber werden sogenannte "gegenstandsgegründete" Theorien entwickelt, die je nach Reichweite als "material" oder "formal" beschrieben werden. Eine materiale Grounded Theory wird als Ergebnis des Forschungsprozesses in Abschnitt 3 vorgestellt. [11]

Die Auswahl der ProbandInnen für das Forschungsprojekt erfolgte nach der Methode des Theoretical Sampling: Um erste Erfahrungen mit Interviewform und -methode im Hinblick auf die Angemessenheit gegenüber dem Gegenstand zu sammeln, wurden zunächst drei jüngere Probandinnen interviewt, die am Gymnasium unterrichteten. Bei der Auswertung der Gespräche stellte sich die Frage, welchen Einfluss das Geschlecht und die geringe Anzahl der Berufsjahre auf ihre Individualkonzepte ausübten. Deshalb suchte ich Kontakt zu einem älteren Musiklehrer, der ebenfalls am Gymnasium arbeitete. Weitere Gespräche führte ich anschließend mit MusiklehrerInnen, die an Gesamtschulen unterrichteten, weil mich interessierte, ob die unterschiedliche Schulform in den Individualkonzepten ihre Spuren hinterließ. In der weiteren Auswahl der InterviewpartnerInnen variierte ich die Variablen der Berufserfahrung und des Geschlechts je nach dem Stand der Ergebnisse. Der Kontakt mit den ProbandInnen kam vorwiegend über die sogenannte Schneeballmethode zustande, indem mir Befragte weitere Musiklehrerinnen und Musiklehrer empfahlen. [12]

Die leitfadengestützten Interviews zu den Individualkonzepten wurden von einer Erzählaufforderung zur Unterrichtsplanung eingeleitet, danach fragte ich nach einzelnen Themenfeldern bzw. klärte offene Fragen oder unscharfe Begriffe. Zur Abrundung des ersten Interviewteils versuchte ich eine Zusammenfassung des bisherigen Interviews und bat auch die ProbandInnen, noch einmal die wichtigsten Aspekte zu nennen. Anschließend wurde ein ebenfalls leitfadengestütztes biographisches Interview zum "musikpädagogischen Werdegang" geführt. Dieser zweite Gesprächsteil schloss mit Bilanzierungsfragen ab, mit deren Hilfe ich die ProbandInnen um ihre Einschätzung des Verhältnisses zwischen Individualkonzept und biographischem Hintergrund bat. [13]

Während der Phase der Datenerhebung begann den Vorgaben der GTM folgend schon die Auswertung der einzelnen Gespräche mit den verschiedenen Kodierphasen (offen, axial und selektiv). Die Interviews wurden ausgehend von den jeweiligen "Core Categories" dargestellt und den ProbandInnen mit der Bitte um Stellungnahme zugesandt. Die Ergebnisse der kommunikativen Validierung flossen wiederum in die Auswertung der Einzelinterviews ein³. Gleichzeitig und darauf aufbauend wurde an der Erstellung einer materialen Theorie über die Individualkonzepte der LehrerInnen gearbeitet. Dazu trug ich zunächst in Form von "Memos" die Aussagen zusammen, die sich auf einer vom einzelnen Fall losgelösten Abstraktionsebene über die Individualkonzepte der MusiklehrerInnen treffen ließen. Bei der Suche nach einem theoretischen Modell half mir die Bemerkung eines Probanden, der es als "seinen Job" bezeichnete, zwischen den Lernvoraussetzungen der SchülerInnen und seinen eigenen Unterrichtszielen zu vermitteln. So unterschiedlich die inhaltlichen Erfahrungen der LehrerInnen sich auch gestalteten, dieses Muster ließ sich in allen Gesprächen wieder finden und markierte den Ausgangsgedanken zu einer materialen Theorie über die Individualkonzepte von MusiklehrerInnen. Später kamen weitere Spezifizierungen hinzu, so die Dynamik dieses Modells in der Zeit und die Beschreibung eines Lernprozesses der LehrerInnen im Laufe ihrer Berufstätigkeit. [14]

3 An dieser Stelle soll exemplarisch an Frau Ahrweges Fall (siehe Anmerkung 4) eine Core Category skizziert werden: "die Janusköpfigkeit der Musik und des Unterrichts". Janusköpfig erscheint in Frau Ahrweges Wahrnehmung die Musik, weil sie sie wegen des strikt durchgezogenen Geigenspiels in ihrer Kindheit und Jugend einerseits als Instrument der Gängelung und des elterlichen Drucks erlebte, andererseits und im Laufe ihrer Biographie zunehmend als Möglichkeit, der häuslichen Situation zu entkommen und beispielsweise auf Musikfreizeiten Kontakte zu anderen Menschen zu knüpfen. Diese Tendenz verstärkte sich noch einmal auf einer Afrikareise, die Frau Ahrwege gegen Ende ihres Studiums unternahm. Eine Doppelgesichtigkeit spiegelt sich aber auch in ihrem Unterrichten: Einerseits erteilt sie einen "herkömmlichen" lehrerzentrierten Unterricht, in dem Fakten gelernt und Inhalte beschrieben werden, auf der anderen Seite gestaltet sie ihren Unterricht als Projektarbeit, in dem die SchülerInnen möglichst selbstbestimmt arbeiten. Frau Ahrwege ist davon überzeugt, dass Projektunterricht die bessere Unterrichtsform ist, aber sie bietet ihn nur zeitweise an, weil sie bemerkt hat, dass die SchülerInnen die damit verbundenen Anstrengungen nicht permanent durchhalten. So weist ihr Unterricht eine deutliche Zweiteilung auf, die in ihrer Gegensätzlichkeit – ähnlich wie bei der Musik – als Doppelgesichtigkeit oder Janusköpfigkeit beschrieben werden kann.

3. Ergebnis: Theorie über die Individualkonzepte von MusiklehrerInnen

Im Zuge der Darstellung des theoretischen Modells über die Individualkonzepte von MusiklehrerInnen werden folgende zentrale Aspekte gesondert beschrieben:

- das Grundmodell des Planungshandelns (Abschnitt 3.1),
- die Dimension der Zeit, die das Planungshandeln zum Lernprozess werden lässt (Absatz 3.2) und
- der Einfluss der musikpädagogischen Biographien auf die Individualkonzepte (Absatz 3.3). [15]

3.1 Theoretisches Modell zu Individualkonzepten

Die Theorie, die ich über die Individualkonzepte der LehrerInnen erstellt habe, lässt sich anhand des folgenden Modells verdeutlichen:

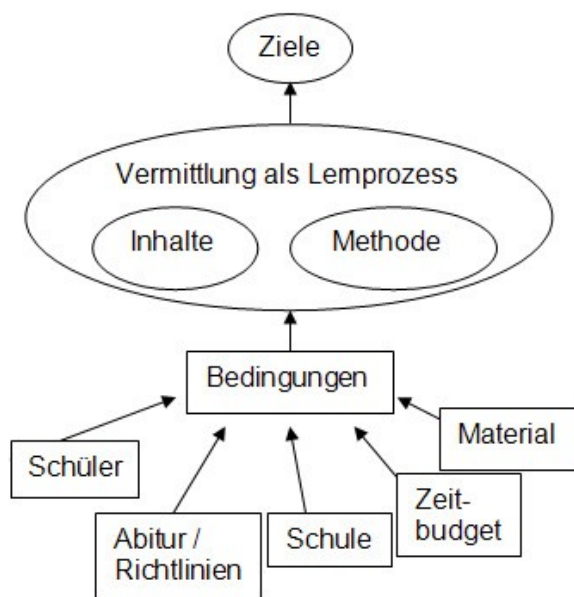


Abbildung 1: Im theoretischen Modell über die Individualkonzepte der Lehrenden sind die vorgefundenen Bedingungen für Planung und Unterricht, die mit dem Unterricht verbundenen Ziele und die Vermittlung im Sinne einer Auswahl der jeweils passend erscheinenden Inhalte und Methoden erfasst. [16]

Das erste und vielleicht wichtigste Ergebnis, das sich nach der Analyse aller Interviews festhalten lässt, besteht in der Beobachtung, dass sich im Nachdenken der LehrerInnen Konstanten (in Rechtecken) und Variablen (in Ovalen) unterscheiden lassen. Dabei ist zu beachten, dass sich die inhaltliche Füllung dieser Variablen sehr stark unterscheiden kann: So erleben einige LehrerInnen ihre schulischen Arbeitsbedingungen als förderlich, andere nicht; einige beurteilen Lernwillen und -vermögen ihrer SchülerInnen als zufriedenstellend, andere nicht. Natürlich werden auch einzelne SchülerInnen-

gruppen unterschiedlich beschrieben. Unabhängig von diesen jeweiligen Differenzen in Ausprägung oder Inhalt ist den "Konstanten" aber gemeinsam, dass alle Lehrenden bei ihrer Unterrichtsplanung mit ihnen zu rechnen haben. Die in diesem Sinne so bezeichneten Bedingungen gliedern sich in:

- die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen, die von den LehrerInnen als Konstante betrachtet werden, weil sie mitsamt ihren kognitiven und motivationalen Aspekten bei der Unterrichtsplanung zumindest als Ausgangspunkt des Lernprozesses berücksichtigt werden müssen,
- Richtlinien für das Fach Musik und die Vorbereitung der Abiturprüfung (KULTUSMINISTER 1981; MINISTERIUM 1999), wobei sich herausgestellt hat, dass die LehrerInnen Lehrpläne und Richtlinien nur dann in ihre Planung einbeziehen, wenn SchülerInnen ihres Kurses Musik als Abiturfach gewählt haben,
- schulische Bedingungen, denen sich LehrerInnen häufig regelrecht ausgeliefert fühlen (das betrifft vor allem die Schulleitung, aber auch die KollegInnen, insbesondere die FachkollegInnen, und die räumlichen Gegebenheiten),
- das Zeitbudget, das sich je nach familiärer Situation und außerschulischem Engagement sehr unterschiedlich gestaltet, und
- die Unterrichtsmaterialien, aus denen zwar ausgewählt werden kann, die aber de facto als Konstanten erlebt werden, denn den Markt der Musikmaterialien empfinden die MusiklehrerInnen mehrheitlich als klein und die angebotenen Materialien als ähnlich. [17]

Neben den (eckig dargestellten) Konstanten sind im Modell Variablen in Ovalen dargestellt: Als Variablen werden hier diejenigen Momente der Unterrichtsplanung bezeichnet, die die LehrerInnen in ihrer eigenen Wahrnehmung frei bzw. fast frei wählen können. Hier gibt es im Wesentlichen drei, nämlich

- die Unterrichts- oder Lernziele, die die LehrerInnen als Ergebnis eigener Schwerpunktsetzungen bezeichnen, obwohl auch in den Richtlinien Zielformulierungen vorkommen,
- die Unterrichtsmethoden, die die LehrerInnen im Rahmen der Möglichkeiten frei gestalten können, und
- die Unterrichtsinhalte, die ebenfalls frei gewählt werden, wenn sie auch durch die Zugriffsmöglichkeiten und die vorhandenen Materialien zumindest teilweise determiniert sind. [18]

Nicht nur in der Darstellung, sondern auch inhaltlich nimmt das Oval der Vermittlung eine zentrale Position ein: Die LehrerInnen formulieren, dass sie es als ihre wichtigste Aufgabe betrachten, angesichts der gegebenen Bedingungen und im Hinblick auf ihre Ziele Unterricht angemessen zu gestalten. So ist der Begriff "Vermittlung" sowohl im Sinne von Lehren zu verstehen, als auch im Sinne einer Mittelstellung zwischen Bedingungen und Zielen. Die LehrerInnen

vermitteln zwischen den Konstanten, die sie vorfinden, und den Zielen, die sie anstreben. Dieses Muster fand sich in allen Gesprächen wieder. [19]

3.2 Unterrichtsplanung als Lernprozess

Wenn die Dimension der Zeit berücksichtigt und einbezogen wird, erhält das Grundmuster eine aufschlussreiche Dynamik, die sich allerdings der grafischen Abbildbarkeit im selben Modell entzieht. Wie bereits erwähnt, wurden sowohl BerufsanfängerInnen als auch erfahrene LehrerInnen interviewt. Dabei stellte sich heraus, dass gerade die Phase des Berufseinstiegs durch eine deutlich ausgeprägte und von den ProbandInnen als spiralförmig beschriebene Struktur gekennzeichnet ist: Die LehrerInnen entscheiden sich für eine bestimmte Gestaltung des Unterrichts und sammeln bei dessen Durchführung Erfahrungen, die dann wiederum in spätere Planungen einfließen. Diese Struktur lässt sich als Such- und Korrekturbewegung vor allem der jüngeren LehrerInnen beschreiben, aber angemessener erscheint es, diesen Prozess als Lernen zu bezeichnen. Zu Grunde gelegt habe ich den Lernbegriff von Klaus HOLZKAMP (vgl. HOLZKAMP 1993), dem wohl wichtigsten Vertreter der kritischen Psychologie. Sein subjektwissenschaftlicher Ansatz passt sich gut in pädagogische Reflexion ein (vgl. KAISER 2000). [20]

An dieser Stelle sei in aller Kürze an HOLZKAMPs Lernbegriff erinnert. Grundsätzlich unterscheidet HOLZKAMP drei Arten von Lernen:

- expansives oder freiwilliges Lernen,
- defensives Lernen zur Vermeidung negativer Sanktionen und
- unproblematisches Mitlernen. [21]

Das Lernen der LehrerInnen kann am ehesten als expansives Lernen bezeichnet werden, auch wenn es durchaus defensive Züge tragen kann. HOLZKAMP identifiziert bei einer näheren Beschreibung des Lernprozesses eine Bezugshandlung mit (überwindbarer) Handlungsproblematik und ein Handlungsziel. Im Verlauf der Bezugshandlung taucht eine zunächst unüberwindlich scheinende Lernproblematik auf, die vom Subjekt als "Lerndiskrepanz" erlebt wird. Es folgt die Ausgliederung einer Lernhandlung oder Lernschleife, in der vorübergehend die Zielgerichtetheit der Bezugshandlung aufgegeben wird. Dabei können qualitative Lernsprünge durch Reflexion auf das bisherige Lernprinzip und Diskrepanzerfahrungen höherer Ordnung entstehen. Wenn die Lernschleife ihr Ziel erreicht hat und die Lernproblematik überwunden ist, wird die Bezugshandlung samt Handlungsziel wieder aufgenommen. [22]

In Bezug auf das Lernen der MusiklehrerInnen kann dieses abstrakte Modell folgendermaßen gefüllt werden: Das Handlungsziel der LehrerInnen besteht darin, "gut" bzw. "erfolgreich" das Fach Musik zu unterrichten. Dabei ist festzuhalten, dass die Kriterien, die über die Qualität des Unterrichts Auskunft geben, bei den einzelnen LehrerInnen differieren. Manche sind zufrieden, wenn sie Indizien dafür entdecken, dass die selbst gesetzten Unterrichtsziele erreicht

wurden. Andere nennen als Kriterium für die Güte des Musikunterrichts in der Oberstufe, dass ihre SchülerInnen die Abiturprüfungen bewältigen. Daneben wird als Indikator für gelungenen Unterricht lediglich ein "gutes Gefühl" genannt. Nun tauchen aber im Kontext des Unterrichts auch Probleme auf, die es zu überwinden gilt, z.B. eine Unzufriedenheit mit dem Anspruchsniveau des Unterrichts oder Unterrichtsmethoden, die die SchülerInnen nicht akzeptieren. Wenn dieser Fall eintritt, beschreiben die LehrerInnen eine Lerndiskrepanz. So bedauert z.B. Frau Bieweg⁴, dass ihr die Professionalität für die intensive Beratung von SchülerInnen und Eltern fehle. In einigen Gesprächen werden auch aktuelle Lernschleifen beschrieben: Frau Herwies berichtet, wie sie sich zum Zeitpunkt des Interviews um eine Korrektur des Anspruchsgrades ihres Unterrichts nach oben bemüht. [23]

Diese beiden Beispiele lassen sich noch unter die Überschrift "freiwilliges Lernen" subsumieren. Es gibt aber auch deutliche Hinweise auf "Lernen unter Druck" wie bei Frau Femos, die – allerdings nur in der Sekundarstufe I – mit Disziplinproblemen zu kämpfen hat. Sie beschreibt einen Lernprozess mit dem Ziel der Vermeidung solcher "negativer Sanktionen". In HOLZKAMPs Terminologie wäre dieses Lernen als defensives zu klassifizieren. Daneben gibt es auch ein sogenanntes unproblematisches Mitlernen: Frau Herwies formuliert, dass sie in den Umgang mit problematischen SchülerInnen an der Gesamtschule "so hineingewachsen" sei. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, dass Lernprozesse scheitern: Herr Geimes benennt deutlich, dass er seine schulische Tätigkeit in erster Linie als frustrierend erlebt, obwohl er schon mehr als 25 Jahre unterrichtet. [24]

Betrachtet man die Interviews im Hinblick auf die Frage, ob sich aktuelle oder abgeschlossene Lernprozesse identifizieren lassen, ergeben sich drei Gruppen von ProbandInnen:

- Die erste Gruppe besteht aus einem erfahrenen Lehrer und einer jüngeren Lehrerin, die nicht explizit von aktuellen oder abgeschlossenen Lernprozessen berichten. Sie bekunden, mit ihrem Beruf und mit den Arbeitsumständen zufrieden zu sein. Ihre Zufriedenheit beruht auf unterschiedlichen Grundlagen, aber sie haben beide den Eindruck, die für sie wichtigsten Ziele in ihrem Unterrichtsalltag verwirklichen zu können. Es ist aus ihren Berichten zu erkennen, dass auch sie lernen, aber ihr Lernprozess verläuft vergleichsweise unproblematisch – am ehesten entspricht er wohl der Form von Lernen, die HOLZKAMP als "Mitlernen" bezeichnet.
- Die zweite Gruppe besteht aus drei Berufsanfängerinnen, die sich mitten in einem Lernprozess befinden. Sie benennen alle ein Spannungsfeld, innerhalb

4 Für die Darstellung wurden die Namen der ProbandInnen anonymisiert: Der Anfangsbuchstabe der erfundene Namen gibt die Reihenfolge der Interviews wieder; ein W im Namen verweist darauf, dass die Berufstätigkeit weniger als 10 Jahre beträgt, ein M verrät, dass der/die Betreffende schon länger als zehn Jahre als MusiklehrerIn arbeitet. G oder S am Schluss des Namens benennen die Schulform, an der der/die Befragte zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtete: G = Gymnasium, S = Gesamtschule. Der Name Frau Bieweg bezeichnet also die zweite Probandin, die seit weniger als zehn Jahren an einem Gymnasium als Musiklehrerin arbeitet.

dessen sie einen Standpunkt suchen. Dabei ist der individuelle Grad an Zufriedenheit mit der momentanen Situation unterschiedlich.

- Die dritte und letzte Gruppe schließlich umfasst erfahrene GesamtschullehrerInnen, die verschiedene Wege gefunden haben, eine Diskrepanz zwischen ihren Zielen und deren Erreichbarkeit in der jeweiligen Situation zu überwinden – bzw. zu umgehen. Ihr Lernprozess im Sinne einer inhaltlichen Veränderung der Individualkonzepte ist in wesentlichen Teilen als abgeschlossen zu betrachten. [25]

3.3 Beziehungen zwischen den Individualkonzepten und den musikpädagogischen Biographien

Die Beziehungen zwischen dem jeweiligen Individualkonzept und dem musikpädagogischen Werdegang können sowohl formal als auch inhaltlich beschrieben werden. Im Wesentlichen lassen sich drei inhaltliche Beziehungen ausmachen:

- Einige LehrerInnen berichten von einer Orientierung an positiven Vorbildern. Genannt werden die eigenen MusiklehrerInnen, aber auch FachleiterInnen, MentorInnen oder KollegInnen. Z.B. berichtet Frau Femos von fachlich anspruchsvollen eigenen LehrerInnen. Ihr zentrales Ziel sei es, auch im eigenen Unterrichten in der Gesamtschule einen möglichst hohen fachlichen Anspruch zu verwirklichen. Frau Bieweg erzählt von einer starken Orientierung an eigenen LehrerInnen, die für sie eine hohe persönliche Bedeutsamkeit besaßen, weil sie nach dem frühen Tod ihres Vaters einen Teil des familiären Kontextes ersetzten. Frau Bieweg versucht, SchülerInnen auch über den engeren Kontext von Schule hinaus zu betreuen.
- Häufig wird auch von negativen Vorbildern berichtet, von denen die InterviewpartnerInnen sich abzusetzen versuchen: Die Geschichte von Frau Cewig lässt sich als Versuch lesen, Musikunterricht besser zu gestalten, als sie ihn selbst erlebt hat.
- Neben positiven wie negativen Vorbildern wird auch von der Orientierung an Erfahrungen berichtet, die weitgehend unabhängig von bestimmten Personen gesammelt wurden. So verbuchte Frau Herwies Erfolge in pädagogischer Hinsicht bei ihrer Tätigkeit in der kirchlichen Jugendarbeit und übt ihren Beruf heute mit einem deutlich pädagogisch geprägten Schwerpunkt aus; andererseits sammelte sie problematische Erfahrungen in fachlicher Hinsicht, als sie im Rahmen ihrer ersten Stelle nach dem Referendariat daran scheiterte, mit OberstufenschülerInnen auf hohem fachlichen Niveau theoretisch zu arbeiten. An diesem Thema arbeite sie bis heute. [26]

Neben diesen inhaltlichen lassen sich formale Ähnlichkeiten zwischen den Individualkonzepten und den musikpädagogischen Werdegängen feststellen. Das deutlichste Beispiel für dieses Phänomen wurde in der kurzen Beschreibung des Individualkonzepts von Frau Ahrwege (siehe Anmerkung 3) bereits genannt: Sie erlebte Musik in ihrer Biographie als doppelgesichtig. Eine formale Ähnlichkeit damit lässt sich in ihrer sehr gegensätzlichen Gestaltung des Unterrichts als

herkömmlichem einerseits und Projektunterricht andererseits beobachten. In anderen Fällen traten ähnliche Phänomene hervor. Der Erkenntnisgewinn dieser Beobachtung geht dabei weit über das ästhetische Vergnügen beim Entdecken solcher Kongruenzen hinaus; m.E. verweisen die formalen Ähnlichkeiten auf zwei Ergebnisse auf einer Meta-Ebene, die an dieser Stelle nur thesehaft zusammengefasst werden können:

- Individualkonzepte sind nur im Kontext der jeweiligen Biographien zu verstehen.
- Umgekehrt erfüllen die Individualkonzepte für die Konstruktion der eigenen Biographie eine bestimmte Funktion: Sie strukturieren die eigenen Erfahrungen und machen sie fruchtbar. [27]

Das theoretische Modell über die Individualkonzepte der LehrerInnen muss also durch den biographischen Hintergrund wie folgt ergänzt werden:

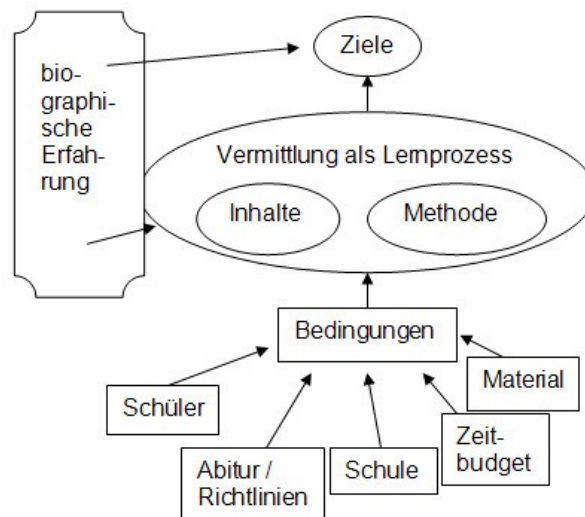


Abbildung 2: Bei der Interpretation der Interviews hat sich herausgestellt, dass sowohl die Wahl der Ziele als auch die Auswahl der Unterrichtsmethoden und -inhalte stark von der jeweiligen Biographie der Lehrenden beeinflusst sind. [28]

4. Diskussion

Aus der umfangreichen Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes soll hier nur exemplarisch ein Aspekt herausgegriffen werden (vgl. NIESSEN & LEHMANN-WERMESER 2004a): In der allgemeinpädagogischen, aber auch in der musikpädagogischen Literatur wird verschiedentlich die Frage diskutiert, wie LehrerInnen mit didaktischen bzw. musikdidaktischen Konzeptionen umgehen. Von den von mir befragten LehrerInnen hatten alle bis auf eine Ausnahme keine ausdrückliche Erinnerung an fachdidaktische Konzeptionen. Bei Frau Cewig aber passte das *Prinzip*, wenn auch nicht das von RAUHE, REINECKE und RIBKE (1975) ausgearbeitete *Modell* der Handlungsorientierung zu ihrer Erinnerung: Sie kann sich aus ihrem eigenen Schulunterricht ausschließlich an das Musikmachen im Klassenverband

erinnern. Im Studium lernte sie dann im Rahmen eines Seminars die Konzeption des handlungsorientierten Musikunterrichts kennen, die dort auch problematisiert wurde: Das Referat war langweilig und die Dozentin regte an, über das Prinzip der Handlungsorientierung im Hinblick auf konkrete Aufgabenstellungen zu reflektieren. Diese Erfahrungen finden heute in Frau Cewigs Unterrichtsplanung ihren Niederschlag, indem sie häufig darüber nachdenkt, was die SchülerInnen während des Unterrichts konkret tun sollen. So bedeute ein Lehrervortrag eben, dass die SchülerInnen zuhören müssen. Frau Cewig sucht immer wieder nach Gelegenheiten, bei denen die SchülerInnen im Unterricht über Lesen und Zuhören hinaus tätig werden können, und bezieht so die Idee der Handlungsorientierung konkret in ihren Planungsprozess ein. [29]

Deutlich wird an dieser Geschichte, dass die Idee der Handlungsorientierung wohl in erster Linie deshalb für Frau Cewig wichtig geworden ist, weil sie fruchtbar mit eigenen Erlebnissen verbunden und als Erfahrung verbucht werden konnte. Im ihrem Fall ist die Theorie noch auszumachen. Bei anderen LehrerInnen könnte ein theoretischer Zusammenhang wirksam gewesen, aber nun im Kontext der eigenen Erfahrungen absorbiert worden sein. Es bestätigt sich aber in jedem Fall: Das Denkmodell des In-Eins-Fallens von Theorie und Praxis spiegelt sich in den Individualkonzepten; LehrerInnen denken "in" Theorien und nicht über sie. [30]

4.1 Fazit

Welchen Erkenntniswert haben die dargestellten fachdidaktischen Ergebnisse für die Pädagogik? Zunächst vermag ein Blick auf die Individualkonzepte Anregungen für die Gestaltung didaktischer Konzeptionen zu liefern: Kein didaktisches Modell berücksichtigt die alltägliche Belastung der beteiligten LehrerInnen, die Individualität der SchülerInnengruppen und die teilweise problematischen Geschichten der Beteiligten so, wie es in einem Individualkonzept geschieht. Die Leistung des Vergleichs zwischen Individualkonzepten und fachdidaktischer Theorie könnte also in einer Erweiterung der Perspektive liegen. [31]

Der zweite Ertrag der Ergebnisse betrifft die Lehrforschung insgesamt: Es erscheint es wenig fruchtbar, "typische Merkmale" von LehrerInnen auf einer inhaltlichen Ebene zu suchen. Zu finden wäre bei einer solchen Suche nur Heterogenität. Wenn es wirklich darum geht, die Qualität von Unterricht zu entwickeln, sollten Fragen wie die folgenden als Ansatzpunkte gewählt werden: Auf welche konkreten Schwierigkeiten stoßen LehrerInnen in ihrem schulischen Alltag und welche Strategien nutzen sie zu deren Bewältigung – oder welche könnten dafür hilfreich sein? Es handelt sich bei diesem neuen Akzent nicht nur um eine Verschiebung des Blicks, sondern um eine Veränderung der Denkrichtung. [32]

Diese neue Denkrichtung sollte sich m.E. auch in der Lehrerausbildung niederschlagen. Obwohl normative Setzungen nicht aus Forschungsergebnissen abgeleitet werden können, möchte ich doch einige Anliegen formulieren, die nach

der Erstellung der materialen Theorie über die Individualkonzepte von LehrerInnen in der Lehrerausbildung breiteren Raum als bisher einnehmen sollten:

- Thematisierung biographischer Einflussfaktoren: Angesichts der Bedeutung der biographischen Erfahrungen für das eigene Unterrichten wäre es sinnvoll, schon in der Ausbildung einen bewussten Umgang mit dem eigenen biographischen Hintergrund einzuüben. Dabei ginge es darum, Praxis so theoretisch zu betrachten, dass sie "zu sprechen beginnt", und Theorie so alltagsnah zu präsentieren, dass sie attraktiv wird. Allgemeine pädagogische und fachdidaktische Theorie jedenfalls sollte nur zusammen mit der Frage behandelt werden, was ihre Anwendung für das Nachdenken über und die Planung von Unterricht bedeutet – andernfalls wird ihre Thematisierung wohl eher folgenlos bleiben.
- Unterscheidung von Konstanten und Variablen: Es wäre sinnvoll, wenn angehende LehrerInnen sich schon frühzeitig mit ihren späteren Arbeitsbedingungen vertraut machen könnten und mit dem Vorhandensein sogenannter Konstanten und Variablen in der Unterrichtsplanung bewusst umgehen würden. Dabei geht es nicht um eine frühe Desillusionierung, sondern darum, dass die Studierenden ihre eigentlichen Spielräume erkennen und deren Gestaltung schon im Studium vordenken.
- Die dritte und wichtigste Anregung besteht darin, *Probleme*, auf die LehrerInnen beim Unterrichten stoßen, in *Lerndiskrepanzen* umzudeuten, um auch für LehrerInnen eine "Fehlerkultur" zu etablieren. Es sollte schon im Studium deutlich werden, dass "missglückter" Unterricht vor allem eine Chance zum Umlernen und eine produktive Irritation, nicht aber den Beleg eines Scheiterns darstellt. Das Verfehlen ursprünglich gesetzter Ziele im Unterrichtsalltag sollte als Bestandteil des normalen Lernprozesses von Lehrenden angesehen werden – und das nicht nur in den ersten drei Lehrproben des Referendariats, sondern während der gesamten Phase der Berufstätigkeit. [33]

Der Musikpädagoge Thomas OTT mahnt anzuerkennen, dass sehr unterschiedliche Persönlichkeiten LehrerInnen werden, und dass diese einen jeweils angemessenen Unterrichtsstil finden müssten. Es verweist darauf, dass *Lehrerpersönlichkeiten* nicht "ausgebildet" werden könnten. Stattdessen müsse es darum gehen, "eine Art 'Didaktik für Nicht-Persönlichkeiten'" zu entwickeln (OTT 1993, S.276ff.). Dieser Idee fühlen sich meine abschließenden Vorschläge verpflichtet – wenn ich auch eine andere Formulierung mit optimistischerem Einschlag vorziehen würde: Wenn mein eigenes Projekt dazu beitragen könnte, eine "Didaktik für Lehrende als Lernende" zu entwickeln, so hätte es seinen Zweck erfüllt. [34]

Literatur

- Bromme, Rainer & [Falk Seeger](#) (1979). *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsvorbereitung*. Bielefeld: Scriptor.
- Ciampi, Luc (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Groeben, Norbert; Brigitte Scheele; Jörg Schlee & Diethelm Wahl (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Holzkamp, Klaus (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main.: Campus.
- Humpert, Winfried & Hanns-Dietrich Dann (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 215-226.
- Kaiser, Hermann J. (2000). "Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System". Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. *Musik und Bildung*, 3, 10-21.
- Koch-Priewe, Barbara (1991). *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1981). *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen: Ritterbach.
- Kunze, Ingrid (2004). *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Lehmann-Wermser, Andreas & Anne Niessen (2004a). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In Hermann J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S.131-162). Essen: Die blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, Andreas & Anne Niessen (2004b). "Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ..." Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung. In Bernd Hofmann (Hrsg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (S.31-49). Essen: Die blaue Eule.
- Luhmann, Niklas & Karl-Eberhard Schorr (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Luhmann, Niklas & Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S.51-86). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen: Ritterbach.
- Niessen, Anne (2004). Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen – ein Thema für musikpädagogische Forschung? In Martin Pfeffer & Jürgen Vogt (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik* (S.155-178). Münster: Lit.
- Niessen, Anne (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: Lit.
- Niessen, Anne & Andreas Lehmann-Wermser (2004). Geschichten von Theorie und Praxis. Über die Verwandlungen musikdidaktischen Theoriewissens. *Diskussion Musikpädagogik*, 21, 21-29.
- Nüse, Ralf; Norbert Groeben; Burkhard Freitag & [Margrit Schreier](#) (1991). *Über die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ott, Thomas (1993). Wirklichkeit, Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur "Lehrerpersönlichkeit". In Hermann J. Kaiser, Eckhard Nolte & Martin Roske (Hrsg.), *Vom pädagogischen Umgang mit Musik* (S.273-281). Mainz: Schott.
- Rauhe, Hermann, Hans-Peter Reinecke & Wilfried Ribke (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Stöger, Christine (2004). Erfahrungswissen für den Lehrberuf. *Diskussion Musikpädagogik*, 22, 33-39.
- Strauss, Anselm L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Zur Autorin

Anne NIESSEN arbeitete als Musiklehrerin an verschiedenen Gymnasien und als Assistentin für Musikpädagogik an der Universität Siegen. Heute ist sie Studienrätin im Hochschuldienst am "Institut für Musikpädagogik" der Universität zu Köln. Sie gehört mehreren Fachverbänden an und ist stellvertretende Vorsitzende der "Bundesfachgruppe Musikpädagogik". Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der qualitativen empirischen Unterrichtsforschung.

Kontakt:

PD Dr. Anne Niessen

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
D-50931 Köln

Tel.: 0221 / 760 15 60

Fax: 0221 / 279 42 25

E-Mail: anne.niessen@netcologne.de

URL: [http://www.uni-koeln.de/ew-](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Mus_did/dozenten/Niessen/niessen.html)

[fak/Mus_did/dozenten/Niessen/niessen.html](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Mus_did/dozenten/Niessen/niessen.html)

Zitation

Niessen, Anne (2007). Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 7, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080178>.