

Julia Weber **Stimmigkeit und Dissonanz**

Zum Zusammenhang zwischen  
Überzeugungen von Komponist\*innen  
und ihrem kompositions-  
pädagogischen Handeln



# Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von  
Prof. Dr. Jens Knigge  
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld  
Prof. Dr. Anne Niessen  
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 13



Waxmann 2021  
Münster • New York

Julia Weber

# Stimmigkeit und Dissonanz

Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen  
von Komponist\*innen und ihrem  
kompositionspädagogischen Handeln



Waxmann 2021  
Münster • New York

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im November 2020 angenommen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISSN 2198-1973

Print-ISBN 978-3-8309-4431-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9431-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2021

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © M-Production – Adobe Stock

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für Clara,  
die mir beigebracht hat, dass man alles schaffen kann,  
wenn man nur ein wenig Mut hat.



# Danke

Mit den ersten Überlegungen zu dieser Dissertationsschrift habe ich an der HfM Saar begonnen und beendet habe ich sie an der Universität zu Köln. Allein wäre mir all das nicht möglich gewesen und daher möchte ich zunächst all jenen danken, die mir in den letzten Jahren mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben.

An erster Stelle danke ich meinem Betreuer Prof. Dr. Christian Rolle. Ohne seine Ermutigung hätte ich diese Dissertation nicht begonnen und erst recht nicht beendet. Ich bedanke mich für die kollegiale Zusammenarbeit, die vielen guten Ratschläge und dafür, dass er mir ohne Druck immer die Zeit gelassen hat, die ich brauchte.

Ebenso gilt mein Dank Prof. Dr. Anne Niessen für die Übernahme des Zweitgutachtens. Sie hat sich immer für meine Anliegen Zeit genommen und mich mit ihrer positiven und konstruktiven Art der Rückmeldung stets bestärkt.

Ich danke den zehn Komponist\*innen, die mir ihre ganz persönlichen Einblicke in dieses spannende Feld anvertraut haben. Ebenso danke ich dem ganzen KOMPÄD-Team für die intensive Zusammenarbeit und den fachlichen Austausch.

Ein ganz besonderer Dank gilt den Kolleg\*innen aus der Musikpädagogik an der Universität zu Köln, insbesondere dem Doktorand\*innenkolloquium für viele anregende Diskussionen.

Dr. Stefanie Rogg möchte ich für die gründliche Korrektur der gesamten Arbeit und für die Ermutigung und Unterstützung in der ganzen Zeit danken. Ebenso danke ich Linus Eusterbrock, Anika Eckert, Myriam Silberbach-Klemis, Dr. Melanie Caspar und Chris Kattenbeck für das gründliche Lektorat einzelner Kapitel und ihre wunderbaren Anregungen.

Bereichert wurde meine Arbeit zudem durch das Methodenkolloquium an der HfMT Köln und unsere regelmäßige Interpretationswerkstatt an der Universität zu Köln. Mein Dank gilt allen Teilnehmer\*innen für die wichtigen Impulse.

Mein größter Dank gilt meiner großen Familie, ganz besonders meinen Eltern und Geschwistern, Jitin, meiner Kölner WG und meinen zahllosen Freund\*innen, die ich nicht alle namentlich nennen kann. Ich danke allen für ihre immerwährende emotionale Unterstützung, ihr Interesse an meiner Arbeit, ihre Besuche und ihre offenen Türen bei meinem ständigen Wunsch nach Tapetenwechsel. Sie alle haben die letzten Jahre so viel bunter gemacht.

Köln, im Mai 2021

Julia Weber



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	11
<b>I</b>	<b>Theoretischer Hintergrund und Forschungsdesign</b> .....	16
<b>2</b>	<b>Theoretischer Hintergrund</b> .....	16
2.1	Überzeugungen – Begriffsbestimmung .....	16
2.1.1	Verortung im Diskurs .....	17
2.1.2	Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Handeln .....	23
2.1.3	Überzeugungen in Abgrenzung zu anderen Konstrukten .....	26
2.1.4	Überzeugungen in der musikpädagogischen Forschung .....	28
2.2	Handlungstheoretische Positionierung .....	31
2.3	Die Lehrperson in der kompositionspädagogischen Forschung .....	33
2.4	Zusammenfassung .....	41
<b>3</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b> .....	43
3.1	Exkurs KOMPÄD .....	43
3.2	Konkretisierung der Fragestellung .....	45
3.3	Methodologische Positionierung .....	46
3.4	Datenerhebung .....	49
3.4.1	Sampling .....	49
3.4.2	Erhebung des Materials .....	53
3.4.3	Leitfadententwicklung und Interviewführung .....	54
3.5	Datenauswertung .....	57
3.5.1	Transkription .....	57
3.5.2	Anonymisierung .....	57
3.5.3	Vorarbeiten im Rahmen der Evaluation .....	58
3.5.4	Theoretisches Sampling .....	59
3.5.5	Kodierschritte .....	60
<b>II</b>	<b>Ergebnisse und Diskussion</b> .....	69
<b>4</b>	<b>Kompositionspädagogische Überzeugungen</b> .....	69
4.1	Offenheit und Ideenorientierung als geteilte Überzeugungen .....	69
4.1.1	Offenheit als Voraussetzung und Ziel .....	70
4.1.2	<i>Ideenorientierung</i> als Schüler*innenorientierung .....	72
4.2	Kompositionspädagogik als <i>Allheilmittel</i> .....	76
4.3	Komponieren lehren und lernen .....	83
4.3.1	Definitionsprobleme .....	83
4.3.2	Lernwege .....	90
4.3.3	Zwischen Begabung und Talent .....	96
4.4	Ästhetische Überzeugungen .....	102

4.4.1	Zwischen Neuer und neuer Musik.....	102
4.4.2	Populäre Musik .....	106
4.5	Kunst und Pädagogik .....	107
4.5.1	Gegensätzliche Welten.....	107
4.5.2	Symbiose von Kunst und Pädagogik.....	111
<b>5</b>	<b>Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Handeln .....</b>	<b>114</b>
5.1	Stimmigkeit und Dissonanz.....	114
5.1.1	Abgrenzung der Dissonanz von <i>Herausforderungen</i> .....	118
5.1.2	Abgrenzung der Stimmigkeit von <i>Gelingen</i> .....	120
5.2	Herstellen von <i>Stimmigkeit</i> in der Projektkonzeption .....	120
5.3	<i>Stimmigkeitserleben</i> im Projekt.....	124
5.4	Herstellen und Antizipieren möglicher <i>Dissonanzen</i> in der Projektplanung.....	129
5.5	<i>Dissonanzerleben</i> im Projekt.....	132
5.5.1	Versuche des (Wieder-)Herstellens von Stimmigkeit .....	132
5.5.2	Kein Versuch der (Wieder-)Herstellung von Stimmigkeit .....	159
5.6	Zusammenfassung der Theorie .....	164
<b>6</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>167</b>
6.1	Kunst und Pädagogik als Spannungsfeld .....	167
6.2	Tabuisierung von Einmischung.....	173
<b>7</b>	<b>Fazit und Reflexion .....</b>	<b>181</b>
	Literatur .....	186
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	197
	Anhang .....	198
	A Transkriptions- und Anonymisierungsleitfaden.....	198
	B Interviewleitfäden .....	199
	C Projektkriterien KOMPÄD .....	205
	D Vorgaben Projektskizzen .....	206

# 1 Einleitung

Einerseits finde ich es nach wie vor nicht gut, wenn man implizit die Schüler\*innen auf Neue Musik lenkt. Andererseits ist es auch nichts, wenn sie versuchen ihre Musik nachzumachen und es doch nicht ganz klappt, dann wird es eher langweilig. [...] Wie geht man damit um, wenn die so einen Pseudo-Dubstep schreiben wollen? Und ich hab' denen alle Freiheiten gelassen und dann stehe ich davor. [...] Wie kann ich das öffnen ohne dass ich sie zwingen Luc Ferrari zu machen? (K5\_t2<sup>1</sup>; Abs. 101; 107)

Komponist\*innen sind, wie die vorangestellte Aussage zeigt, mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, wenn sie kompositionspädagogische Prozesse anleiten. Die Schüler\*innen sollen möglichst große Freiheiten haben, sie sollen nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt werden und sollen aus sich schöpfen. Die Lehrpersonen sollen diesen Prozess begleiten, aber bestenfalls nicht lenken. Dennoch sollen am Ende vorzeigbare Ergebnisse stehen, die ihren ästhetischen Anforderungen gerecht werden. Dies sind Forderungen an Lehrkräfte, wie sie in zahlreichen didaktischen und theoretischen Überlegungen zum Komponieren mit Schüler\*innen zu finden sind (vgl. u. a. Reitinger, 2008; Schlothfeldt, 2009a; Schneider, 2017). Zur Herausforderung werden diese besonders dann, wenn die Schüler\*innen keine Einfälle haben, nicht über die Fähigkeiten verfügen, das, was sie komponieren wollen, auch umzusetzen oder zu „langweiligen“ Ergebnissen kommen. Hinzu kommt, dass die Personen, die die Prozesse anleiten, eigene künstlerische Ansprüche haben und in den Projekten pädagogische Ziele verwirklichen wollen, wie beispielsweise den Horizont der Schüler\*innen zu erweitern. Die hier kurz skizzierten Spannungen stellen in gewisser Hinsicht den Ausgangspunkt dieser Arbeit dar. In dieser Arbeit wird die Frage beantwortet, inwiefern die Überzeugungen der Komponist\*innen und ihr kompositionspädagogisches Handeln zusammenhängen. Das Handeln der Komponist\*innen wurde im Rahmen der Studie nicht beobachtet, sondern aus den Erzählungen der Komponist\*innen und den Planungsskizzen für ihre Projekte rekonstruiert. Somit stand immer die subjektive Sicht der Komponist\*innen auf ihr Handeln im Fokus.

Diese Arbeit entstand im Kontext des Projekts KOMPÄD<sup>2</sup> und wird von dem Interesse geleitet, Erkenntnisse über den Bereich der Kompositionspädagogik

- 
- 1 Die Komponist\*innen wurden bei der Anonymisierung nummeriert und mit den Kürzeln K1–K10 benannt. Die Interviewzeitpunkte werden mit t1 (1. Interview) bis t3 (3. Interview) gekennzeichnet.
  - 2 Das Projekt KOMPÄD war ein von BMBF gefördertes Entwicklungsprojekt, in dessen Rahmen in den Jahren 2014 bis 2017 eine Weiterbildung für Komponist\*innen

aus Sicht der Anleitenden zu erlangen. Im Rahmen einer Bedarfsanalyse für das Projekt stieß ich auf Aussagen, die ich zunächst unter der Kategorie Glaubenssätze zusammenfasste: *Warum sollen sie überhaupt komponieren, diese Kinder? Das muss ja nicht jede\*r, oder Warum hört ein Junge eine Technomusik, die nichts bedeutet?* Derartige Aussagen weckten mein Interesse, da sich dahinter grundsätzliche Überzeugungen beispielsweise über den Wert bestimmter Genres vermuten ließen. Es stellte sich mir insbesondere die Frage, inwiefern derartige Glaubenssätze Einfluss darauf haben, wie die Komponist\*innen kompositionspädagogische Projekte planen, durchführen und reflektieren. Wie würde ein\*e Komponist\*in, der\*die Techno für minderwertige Musik hält, damit umgehen, wenn die Schüler\*innen Techno produzieren wollten? Lehrer\*innenüberzeugungen, zu denen es in der allgemeinen Erziehungswissenschaft und zahlreichen Fachdidaktiken eine langjährige Forschungstradition gibt, erwiesen sich als theoretisches Konstrukt zur Erforschung dieser von mir so bezeichneten Glaubenssätze als geeignet. Im Einklang mit der alltäglichen Verwendung des Wortes wird unter Überzeugungen das verstanden, was die Lehrer\*innen für wahr halten. Dabei wird in diesem Forschungsdiskurs beinahe selbstverständlich davon ausgegangen, dass Überzeugungen und das Handeln der Lehrpersonen in einem Wirkungszusammenhang stehen. Für den Bereich der Musikpädagogik liegen – besonders im deutschsprachigen Raum – noch kaum Forschungen zu Lehrer\*innenüberzeugungen vor. Welche Überzeugungen überhaupt für das musikpädagogische Handeln von Lehrpersonen relevant sein könnten und inwiefern diese Überzeugungen mit dem Handeln der Lehrpersonen im Zusammenhang stehen, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Insbesondere deutete sich in anderen Studien im Bereich der Kompositionspädagogik bereits an, dass die Einstellungen der Anleitenden für den Verlauf kompositionspädagogischer Projekte entscheidend sind (vgl. u. a. Aigner, 2017, S. 171; Schatt, 2009, S. 163). Bisher wurde diese Perspektive jedoch nicht fokussiert.

Es existieren – betrachtet man nur den deutschsprachigen Raum – wenige empirische Forschungsbeiträge zur Kompositionspädagogik. In den letzten Jahren hat die Zahl der wissenschaftlichen Publikationen zwar stetig zugenommen, aber im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern ist das Erfinden von Musik empirisch noch wenig erforscht. Unter den vorliegenden Studien nehmen einige in erster Linie die Schüler\*innen in den Blick, weshalb sie nur kurz erwähnt seien. Renate Reitinger (2008) untersuchte in ihrer Studie die Kompositionen von

---

im Bereich der Kompositionspädagogik entwickelt, durchgeführt und evaluiert wurde.

Kindern, um Erkenntnisse über deren musikalisches Vorstellungsvermögen zu erlangen. Ebenso nahm Joana Grow (2018) die Kompositionen von Schüler\*innen in den Blick, allerdings mit dem Ziel, die Qualität der Kompositionen im Zusammenhang mit den handwerklich-technischen Fähigkeiten der Schüler\*innen einzuordnen. Neben dieser Perspektive nahm Grow außerdem Curricula und Schulbücher in den Blick. Die Aufgaben der Lehrperson werden auch in diesem Zusammenhang kaum und wenn, dann nur am Rande erwähnt. Elias Zill (2016) erforschte in einer Grounded-Theory-Studie die ästhetischen Erfahrungen von Schüler\*innen in produktionsorientierten Unterrichtsprojekten. Hierbei zeigte er auch, wie die ästhetische Reflexionsfähigkeit der Schüler\*innen durch die Anleitenden angeregt wird (vgl. Zill, 2017). Die Wichtigkeit der Rolle der Anleitenden steht demnach außer Frage, wurde von Zill jedoch nicht aus deren Sicht in den Blick genommen. Hanno Ehrler (2009) betrachtete den Einfluss der Kinderkompositionsklasse in Winsen auf die Schüler\*innen.

Ein weiterer Fokus der empirischen Forschung im Bereich der Kompositionspädagogik liegt in der Erforschung von Gruppenkompositionsprozessen. Anja Rosenbrock (2006) untersuchte hierzu Kompositionsprozesse in Rock- und Popbands, während Ulrike Kranefeld (2008) Prozesse von Schüler\*innen in den Blick nahm, die Musik zu Bildern gestalteten. Auch in den derzeit noch laufenden Forschungsprojekten MODUS-M an der TU Dortmund und in einem Teilprojekt des Projekts KOMUF werden in videobasierten Forschungsdesigns die Kompositions- und Improvisationsprozesse von Schüler\*innen erforscht (Buchborn et al., 2019; Kranefeld et al., 2019; Kranefeld & Voit, 2020).

Die Perspektive der anleitenden Personen wurde bisher noch wenig beachtet. Julia Wieneke (2016) stellt die Erfahrung von Expert\*innen im Bereich schulischer Kompositionsprojekte in den Mittelpunkt ihrer Interviewstudie, wobei der Fokus auf das Komponieren zeitgenössischer Musik gelegt wurde. Wieneke leitet aus den Interviews Qualitätsfaktoren für derartige Projekte ab. Sie nutzt die Expert\*inneninterviews demnach, um generelle Erkenntnisse zu derartigen Projekten zu erlangen, aber nicht, um die subjektive Perspektive der Interviewten auf ihr eigenes Handeln zu erforschen. Ein weiteres Projekt, das die Lehrperson in den Fokus rückt, ist das Projekt LINKO an der TU Dortmund (Kranefeld & Mause, 2018, 2020), welches videografisch die Interventionen von Lehrenden in Kompositionsprozessen von Schüler\*innen untersuchte. Die subjektive Sicht der Lehrenden auf das eigene Handeln spielt in dieser Studie eine untergeordnete Rolle. In einem Design-Based-Research-Ansatz erforschte Wilfried Aigner (2017) das Online-Kompositionsprojekt ECOMPOSE AUSTRIA und nahm in diesem Zusammenhang auch die Rolle der Leiter\*innen in den Blick. Aigner

betrachtet diese jedoch immer im Hinblick auf das gesamte Projekt. Der Fokus liegt nicht auf der gezielten Erforschung der Innensicht der Anleitenden.

Beim schulischen Komponieren treffen divergente Einflüsse aufeinander. Zu nennen sind beispielsweise die individuellen Vorstellungen und die musikalische Sozialisierung der Schülerinnen und Schüler, die musikalische [sic!] Wertvorstellungen und das Fachwissen der Lehrenden sowie die Werte und das professionelle Selbstverständnis der betreuenden Komponisten [sic!]. (Aigner, 2017, S. 171)

In den Formulierungen „Vorstellungen“, „Wertvorstellungen“ und „Werte“ deutet Aigner zwar deren Bedeutung an, dieser Aspekt wird jedoch nicht fokussiert. Bisher gibt es keine Studie, die diese Wertvorstellungen und deren Einfluss auf kompositionspädagogische Praxis explizit betrachtet, obwohl deren Bedeutung sich in den bisher genannten Publikationen offensichtlich andeutet. Wie dieser kurze Überblick zeigt, fehlen im deutschsprachigen Diskurs generell noch Erkenntnisse zur subjektiven Sicht von Lehrenden auf ihr kompositionspädagogisches Handeln und auch im englischsprachigen Raum liegen nur wenige Erkenntnisse hierzu vor, an die angeknüpft werden kann (z. B. Devaney, 2018; Fautley, 2004; Shouldice, 2014). An dieser Leerstelle setzt die vorliegende Studie an, wobei der Blick nicht auf schulische Praxis begrenzt, sondern auch auf das außerschulische Handlungsfeld an Musikschulen oder Projekte in freier Trägerschaft gerichtet wird.

Es gibt einen regen Diskurs darüber, ob in pädagogischen Kontexten überhaupt von Komponieren gesprochen werden sollte oder ob andere Begriffe wie Produktion oder Musikerfinden im pädagogischen Kontext angemessener seien (hierzu u. a. Schlothfeldt, 2009a, S. 35–43; Wieneke, 2016, S. 78–83). Helmut Schmidinger leistet in seinem kürzlich erschienenen Buch zur Kompositionspädagogik einen „Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Kompositionspädagogik als künstlerisch-wissenschaftlichem Fachbereich der Musikpädagogik“ (Schmidinger, 2020, S. 287). Kompositionspädagogik wird von ihm wie folgt definiert:

Eine [sic!] Kompositionspädagogin bzw. Kompositionspädagoge initiiert und begleitet kompositorische Prozesse im Rahmen unterschiedlicher Lehr-, Lern- und Unterrichtssituationen [...]. In diesem Sinne umfasst die Kompositionspädagogik Settings, die den Teilnehmenden eine erste bewusste Begegnung mit der eigenen Kreativität ermöglichen, bis hin zur Hochschulausbildung mit dem Anspruch Komponierende für eine Berufslaufbahn als Komponistin bzw. Komponist zu qualifizieren. (Schmidinger, 2020, S. 287)

Im Sinne Schmidingers kann diese Arbeit als kompositionspädagogische Forschungsarbeit verstanden werden und die Projekte der Komponist\*innen, die im Zentrum dieser Studie stehen, gelten als kompositionspädagogische Projekte. Es wird demnach in dieser Arbeit von kompositionspädagogischer Arbeit die Rede sein und das Wort Komponieren wird ebenso für die Tätigkeiten der Schüler\*innen in diesen Projekten übernommen.

Die Arbeit gliedert sich in zwei größere Abschnitte: zunächst die theoretischen Grundlagen und das Forschungsdesign und anschließend die Ergebnisse und deren Diskussion. Zuerst stelle ich in Kapitel 2 die zentralen theoretischen Konzepte vor, die der Arbeit zugrunde gelegt wurden. Kapitel 2.1 widmet sich dem Begriff Überzeugungen, für den im Rückgriff auf den Forschungsdiskurs eine Arbeitsdefinition entwickelt wird (Kapitel 2.1.1 und 2.1.2). Dabei werden Überzeugungen von anderen ähnlichen, aber nicht deckungsgleichen Konstrukten abgegrenzt (Kapitel 2.1.3) und der Forschungsstand zu Überzeugungen in der Musikpädagogik wird überblicksartig dargestellt (Kapitel 2.1.4). Dieser Studie wurde die neopragmatistische Theorie der Kreativität des Handelns nach Hans Joas (2012) zugrunde gelegt, die in Kapitel 2.2 vorgestellt wird. Anschließend wird der Forschungsstand zur Lehrperson in der Kompositionspädagogik zusammengefasst (Kapitel 2.3).

Das Forschungsdesign wird in Kapitel 3 vorgestellt. Zunächst wird die Weiterbildung KOMPÄD als Kontext dieser Studie in Kapitel 3.1 genauer in den Blick genommen. Neben der grundsätzlichen methodologischen Positionierung und dem Umgang mit dem Sampling (Kapitel 3.3 und 3.4.1) werden sowohl die Datenerhebung (Kapitel 3.4) als auch die Datenauswertung (Kapitel 3.5) erläutert.

In den folgenden beiden Kapiteln werden die Ergebnisse der Studie präsentiert, wobei zunächst die Überzeugungen dargestellt werden, die im Bereich der Kompositionspädagogik eine Rolle spielen (Kapitel 4). Diese bilden die Grundlage für die anschließende Darstellung des Zusammenhangs der Überzeugungen mit dem Handeln der Komponist\*innen (Kapitel 5). In diesem Kapitel wird die aus den Daten entwickelte Theorie entfaltet und abschließend zusammengefasst.

Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 diskutiert. Hierbei wird insbesondere das Spannungsfeld, das sich zwischen Kunst und Pädagogik zeigt, näher beleuchtet (Kapitel 6.1) und die Tabuisierung von Einmischung wird vor dem Hintergrund (kompositions-)pädagogischer Diskurse diskutiert (Kapitel 6.2). Abschließend werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und es wird darüber reflektiert, welcher Nutzen sich aus der vorliegenden Untersuchung für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Musikpädagogik im Allgemeinen und der Kompositionspädagogik im Speziellen ziehen lässt (Kapitel 7).

# I Theoretischer Hintergrund und Forschungsdesign

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Überzeugungen – Begriffsbestimmung

Es existiert ein langjähriger Forschungsdiskurs zu Lehrer\*innenüberzeugungen in den Bildungswissenschaften und verschiedenen Fachdidaktiken, insbesondere der Mathematikdidaktik, der bis in die 1950er Jahre zurückgeht (u. a. Green, 1971; Oliver, 1953; Rokeach, 1969). Die Erforschung der Überzeugungen von Lehrer\*innen begann mit der Hoffnung, ein klares psychologisches Konstrukt bestimmen zu können, das als Erklärung für die Unterschiede im Handeln von Lehrpersonen herangezogen werden und darüber hinaus dazu dienen kann, das Handeln einzelner Lehrpersonen vorauszusagen (Fives & Buehl, 2012, S. 471). Bis heute lässt sich für den Begriff Überzeugungen keine einheitliche Definition ausmachen. M. Frank Pajares (1992) spricht schon in den 1990er Jahren von einem „Messy Construct“ (Pajares, 1992, S. 307). Dennoch trägt die Forschung zu Lehrer\*innenüberzeugungen dazu bei, Erkenntnisse über das Denken von Lehrpersonen in Bezug auf sich selbst, die Unterrichtsinhalte, die Schüler\*innen und die Bildungskontexte zu erlangen (Skott, 2015, S. 25).

Die Erforschung der Überzeugungen wird dadurch erschwert, dass viele weitere Begriffe mehr oder weniger synonym verwendet werden, wie beispielsweise im englischsprachigen Raum *principles of practice*, *personal epistemologies*, *perspectives*, *practical knowledge* u. v. m. (Kagan, 1992, S. 66; Pajares, 1992, S. 309) Zudem wird das Wort umgangssprachlich anders verwendet als in der Forschung. Inzwischen gibt es jedoch viele Bemühungen, den Diskurs aufzuarbeiten und zu sortieren (u. a. Fives & Buehl, 2012; Kagan, 1992; Reusser et al., 2011; Skott, 2015; Taibi, 2013; A. G. Thompson, 1992; Trautwein, 2013)<sup>3</sup>, wodurch eine Verortung einzelner Studien ermöglicht wird.

---

3 Während Fives und Buehl (2012) und Skott (2015) einen generellen Überblick über Verwendungsweisen und Forschungsrichtungen im englischsprachigen Raum geben, fokussiert sich Thompson (1992) auf quantitative Studien aus dem Bereich der Mathematikdidaktik und Kagan (1992) beachtet hauptsächlich Langzeitstudien über die Entwicklung von Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden und Neueinsteiger\*innen. Reusser et al. (2011) und Taibi (2013) ordnen die Verwendungsweise des Konstrukts in der deutschsprachigen Forschungslandschaft ein und Taibi (2013) leistet zudem einen Beitrag zur Abgrenzung von ähnlichen Konstrukten, wie Einstellungen oder subjektive Theorien.

Das Wort Überzeugungen<sup>4</sup> scheint sich in der Professionsforschung für das hier skizzierte Konstrukt durchzusetzen (Reusser et al., 2011, S. 479), weshalb ich mich im Folgenden auf Forschungsbeiträge konzentrieren werde, die explizit Überzeugungen untersuchten. Die Forschung zu Überzeugungen umfasst zudem viele Diskurse aus unterschiedlichen Disziplinen, die sich größtenteils nicht aufeinander beziehen, wie beispielsweise Jura, Theologie, Philosophie oder Politikwissenschaften. Auf diese Diskurse werde ich keinen Bezug nehmen und konzentriere mich auf den pädagogischen Bereich. In Ermangelung einer einheitlichen Definition ist es umso wichtiger, die eigenen Annahmen in Anlehnung an den Forschungsdiskurs zu reflektieren, wobei kein Anspruch auf vollständige Sichtung dieses Diskurses erhoben wird. Die eigenen Entscheidungen werden im Folgenden in Rückbezug zu einzelnen Forschungslinien transparent gemacht und es werden wichtige Abgrenzungslinien zu angrenzenden Konstrukten gezogen. Für den Bereich der Musikpädagogik sei hier insbesondere das Individualkonzept nach Anne Niessen (2006) zu nennen. Im Anschluss daran wird ein kurzer Überblick über die musikpädagogische Forschung zum Thema Überzeugungen gegeben.

### 2.1.1 Verortung im Diskurs

Die Frage, was Überzeugungen sind, kann auf zwei Arten beantwortet werden. Entweder können diese inhaltlich bestimmt, also festgelegt werden, worauf diese sich beziehen, oder es können die Eigenschaften bzw. Strukturmerkmale von Überzeugungen näher bestimmt werden (Fives & Buehl, 2012, S. 472). Ich beantworte die Frage, was Überzeugungen für diese Studie bedeuten, indem ich die angenommenen Strukturmerkmale ausdifferenziere. Die Herangehensweise, bei der Kategorien bestimmt werden, auf die sich Lehrer\*innenüberzeugungen beziehen, geht häufig mit einer Beschränkung der Untersuchung auf inhaltlich genauer bestimmte Überzeugungen einher, wie zum Beispiel in einer Studie zum Einfluss von Kontextfaktoren auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). In derartigen – meist quantitativen – Studien wird eine inhaltlich bestimmte Überzeugung näher ausdifferenziert und betrachtet und beispielsweise das Zusammenspiel mit anderen Konstrukten untersucht. Hierbei ist die genaue inhaltliche Ausdifferenzie-

---

4 Auch im deutschsprachigen Raum wird teilweise das englische Wort *Beliefs* präferiert. Ich werde das deutsche Wort benutzen und verstehe dieses synonym zu *Beliefs*.

nung einer Überzeugungskategorie relevant, da diese vorab operationalisiert werden muss. Es gibt bereits zahlreiche Klassifizierungsvorschläge für Lehrer\*innenüberzeugungen von verschiedenen Autor\*innen, die sich zwar ähneln, aber nicht identisch sind. Zum Beispiel fasst das Autor\*innenteam um Kurt Reusser et al. (2011, S. 486) die Überzeugungen über Schüler\*innen und über sich selbst unter der Kategorie „personenbezogene Überzeugungen“ zusammen, während James Calderhead (1996) zwischen Überzeugungen über Schüler\*innen und über sich selbst und die Lehrer\*innenrolle differenziert.<sup>5</sup> In ihrer Metastudie zu Überzeugungen kondensieren (Fives & Buehl, 2012, S. 472) die verschiedenen Vorschläge zu den folgenden sechs Kategorien: Überzeugungen über sich selbst, über den Kontext und die Umgebung, über Inhalte und Wissen, über spezifische Methoden, über generelle Unterrichtskonzepte und über Schüler\*innen (Fives & Buehl, 2012, S. 472).<sup>6</sup> Diese Klassifikationen werden beispielsweise immer dann relevant, wenn Überzeugungen als ein Teilbereich der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen getestet werden, wie beispielsweise im Forschungsprogramm COACTIV (z. B. Kunter et al., 2011). In dieser Arbeit wurde keine Begrenzung auf eine bestimmte Überzeugungskategorie aus dem Bereich der Lehrer\*innenüberzeugungen vorgenommen, wie beispielsweise auf Überzeugungen über musikalische Begabung, Selbstwirksamkeit oder ähnliches, sondern das gesamte Spektrum der in pädagogischen Kontexten relevanten berufsbezogenen Überzeugungen wurde in den Blick genommen. Bisher gibt es auch kaum Forschungsbeiträge zu speziellen Überzeugungen für den Bereich der Musikpädagogik, durch die mögliche fachbezogene Überzeugungen ausdifferenziert und operationalisiert werden könnten.<sup>7</sup> Außerdem wurden Überzeugungen nicht als ein Bestandteil der Lehrer\*innenkompetenz untersucht. Daher werde ich im Folgenden eine Arbeitsdefinition von Überzeugungen entwickeln und dazu die verschiedenen Eigenschaften von Überzeugungen explizieren.

Im Einklang mit der umgangssprachlichen Verwendung des Worts scheint in zahlreichen Definitionen und Begriffsbestimmungen Einigkeit darüber zu bestehen, dass Überzeugungen Vorstellungen sind, die Menschen für wahr halten. Weitgehend Einigkeit besteht außerdem darin, dass Überzeugungen einen affektiven Charakter haben (u. a. Nespor, 1987; Pajares, 1992), auch wenn diese Charakterisierung unterschiedlich gewichtet wird. In der Studie von Nespor (1987)

---

5 Für eine ausführliche Darstellung verschiedener Klassifizierungsvorschläge siehe Taibi (2013, S. 31-39).

6 Die Übersetzung wurde von der Autorin vorgenommen.

7 Ein Überblick über Forschungsbeiträge aus dem Bereich der Musikpädagogik findet sich in Kapitel 2.1.4.

zu Teachers' Beliefs wurde festgestellt, dass die Überzeugungen eine starke Verbindung zu den Gefühlen der Lehrpersonen aufweisen, weshalb Nespor von einem höheren Anteil der affektiven gegenüber der kognitiven Komponente ausgeht (Taibi, 2013, S. 8). Bei Pajares (1992) kann von einer (Über-)Betonung der affektiven Komponente gesprochen werden, da dieser davon ausgeht, dass sich Wissen und Überzeugung durch diesen Aspekt unterscheiden ließen (vgl. hierzu Kapitel 2.1.1.1). Der Aspekt der affektiven Aufgeladenheit von Überzeugungen findet sich in zahlreichen Definitionen und wird auch in meiner Arbeitsdefinition übernommen, jedoch wird in Anlehnung an Nespor (1987) davon ausgegangen, dass Überzeugungen nicht nur affektive Komponenten aufweisen, aber häufig damit verbunden sind. Neben der schon beschriebenen Gefühlskomponente wird in der Literatur auch auf eine Bewertungskomponente verwiesen (u. a. Nespor, 1987; Pajares, 1992; Reusser et al., 2011; Skott, 2015). Es liegt auf der Hand, dass Überzeugungen, also das, woran Menschen glauben, was sie für wahr halten, deren Bewertungen beeinflusst, weshalb dieser Aspekt ebenfalls in die Definition integriert wird.

Eine erste Arbeitsdefinition, die in Anlehnung an die Definitionen des Autorteams um Peter Op't Eynde et al.<sup>8</sup> und Jeppe Skott (2015, S. 19)<sup>9</sup> formuliert wurde, in denen zentrale Komponenten unterschiedlicher Definitionen miteinander verbunden sind, lautet bisher:

Überzeugungen sind affektiv geladene und evaluativ bedeutsame Vorstellungen, die für wahr gehalten werden.

Darüber hinaus finden sich in der Fachliteratur Unterschiede, die die Stabilität von Überzeugungen betreffen, wie auch unterschiedliche Auffassungen darüber, ob Überzeugungen implizit und explizit vorliegen können und wie Überzeugungen von Wissen abgegrenzt werden sollen (Fives & Buehl, 2012, S. 472–477). Diese Unterschiede werden im Folgenden erläutert und die Arbeitsdefinition wird sukzessive um die betreffenden Aspekte erweitert.

---

8 Die Definition lautet: „Students' mathematics-related beliefs are the implicitly or explicitly held subjective conceptions students hold to be true, that influence their mathematical learning and problem solving“ (Op't Eynde et al., 2009, S. 16).

9 Die Definition lautet: „The term is used to designate individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one's interpretations of and contributions to classroom practice“ (Skott, 2015, S. 19).

### 2.1.1.1 Überzeugungen und Wissen sind eng miteinander verwoben

In dieser Studie geht es um Überzeugungen und nicht um Wissen, und Überzeugungen werden – wie bereits skizziert – als das angesehen, was Menschen für wahr halten. Der Diskurs über die Abgrenzung von Überzeugungen zu Wissen soll dennoch knapp skizziert werden. Die Unterscheidung zwischen Wissen und Überzeugungen ist nämlich in zahlreichen Publikationen zentral. Jan Nespör (1987) unterscheidet, wie bereits dargestellt, Wissen und Überzeugung durch die Annahme einer stärkeren affektiven und evaluativen Komponente von Überzeugungen (Nespör, 1987, S. 319). Dies knüpft auch an die Annahme von Robert P. Abelson (1979, S. 358) an, dass Überzeugungen das Wissen zu bestimmten Zwecken manipulieren. Das bedeutet, dass unsere Überzeugungen Einfluss darauf haben, welche Wissensbestände wir für relevant und wertvoll halten und welche eher abgelehnt werden und damit auch welches Wissen wir uns aneignen und welches nicht.

Eine weitere typische Unterscheidung ist die, dass Wissen einen Gruppenkonsens benötige, durch den die Gültigkeit und die Angemessenheit überprüft werde, was für Überzeugungen nicht notwendig sei (u. a. Abelson, 1979, S. 356; Nespör, 1987, S. 320–321). Anders ausgedrückt würde dies bedeuten, dass Wissen objektiv wahr ist, während Überzeugungen subjektiv wahr sind. Diese Unterscheidung ist im Bereich der Pädagogik jedoch schwierig zu treffen. Dona M. Kagan (1992) hält die Unterscheidung von Wissen und Überzeugung gar für irrelevant, sofern über das Unterrichten gesprochen wird. Sie stellt folgende Annahmen über das Wissen im Bereich der Pädagogik ins Zentrum: „knowledge actually consists of a cluster of alternative explanations and models“ (Kagan, 1992, S. 74). Da es sich um Erklärungsmodelle handelt, die teils auch widersprüchlich sind, bestimmen die Überzeugungen letztlich darüber, welcher dieser Erklärungsansätze für wahr gehalten werde und für die einzelnen Personen Relevanz bekomme. Wenn also auf Erklärungsmodelle zurückgegriffen wird, ist dies zugleich untrennbar von den Überzeugungen der jeweiligen Person, die dieses Modell für wahr hält. Das heißt, dass das Wissen im Bereich der Pädagogik – stärker vielleicht als in anderen Wissenschaften – immer eng mit den jeweiligen Überzeugungen verwoben ist. Auch diese Annahme verweist auf die stark evaluative Komponente von Überzeugungen. Ich gehe ebenso davon aus, dass es zwar einen Unterschied zwischen Wissen und Überzeugungen gibt, eine strenge Abgrenzung für diese Studie jedoch nicht notwendig ist.

### 2.1.1.2 Überzeugungen liegen implizit und explizit vor

Häufig äußern sich Autor\*innen nicht bezüglich des impliziten oder expliziten Charakters von Überzeugungen (Fives & Buehl, 2012, S. 473). Wenn dieser Aspekt Erwähnung findet, dann gehen die betreffenden Autor\*innen meist davon aus, dass Überzeugungen nur bedingt bewusheitsfähig sind und demnach auch nur implizit vorliegen (u. a. Kagan, 1992; Pajares, 1992), was zudem bedeutet, dass sie nicht der Kontrolle der Personen unterliegen. Eine andere Forschungslinie schließt aber nicht aus, dass Überzeugungen auch explizit vorliegen können (u. a. Basturkmen et al., 2004; Pehkonen & Pietilä, 2003<sup>10</sup>; Rokeach, 1969, S. 138). Auch bei der Annahme von expliziten Überzeugungen bleibt die Annahme von impliziten Überzeugungen bestehen.

Ruth Kane et al. (2002) schlagen vor, die Theories in Action (Argyris et al., 1985) als theoretischen Referenzrahmen heranzuziehen, die zwischen *espoused theories of action*, also explizierten Theorien und *theories in use* unterscheiden, die zwar nicht expliziert werden, aber die Handlungen dennoch beeinflussen, was den impliziten Überzeugungen entspräche (Trautwein, 2013, S. 5). *Theories in use* können durch die Reflexion von Handlungen expliziert werden. Diese Annahme wird auf die Überzeugungen übertragen.

Die Festlegung des möglichen expliziten oder ausschließlich impliziten Charakters von Überzeugungen hat Auswirkungen auf die Art des Datenmaterials. Interviews, wie sie auch in dieser Studie genutzt wurden, sind nur dann eine sinnvolle Erhebungsmethode, wenn davon ausgegangen wird, dass implizite Überzeugungen durch Reflexion, die auch durch eine Interviewfrage angeregt werden kann, expliziert werden können. Bei Interviews wird zudem zwischen direkten Fragen nach den vorliegenden Überzeugungen, die jedoch erwünschte Antworten generieren könnten, und Fragen unterschieden, die eher nach Handlungen fragen, an denen sich implizite Überzeugungen zeigen können. Durch Handlungs- und Metaphernanalysen (z. B. Alger, 2009) wird dann auf die vorliegenden impliziten Überzeugungen geschlossen. Diese Forschungsrichtung ist jedoch mit dem Vorwurf konfrontiert, dass nicht klar ist, ob die tatsächlichen Überzeu-

---

10 Pehkonen und Pietilä (2003) nennen allerdings explizierte Überzeugungen „conceptions“. Auch wenn conceptions für sie eine Untergruppe von Überzeugungen sind, halten sie durch die Einführung eines anderen Begriffs für die expliziten Überzeugungen letztendlich doch an der Annahme fest, dass reine Überzeugungen nur implizit vorliegen können und durch das Explizieren zu etwas anderem werden.