

Universität Bremen

Abitur nach Partitur?

Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern

Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
durch den Promotionsausschuss Dr. phil.
der Universität Bremen

vorgelegt von
Christiane Lenord
(geb. Liermann)

Aschaffenburg, den 17.07.2009

Danksagung

Zum Gelingen dieser Dissertation haben viele Personen beigetragen, bei denen ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte.

Zunächst geht mein Dank an meinen Doktorvater Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser. Ihm möchte ich dafür danken, dass er mein Forschungsvorhaben ermöglicht und auf unterschiedlichste Weise begleitet hat. Besonders hilfreich waren dabei seine stete Bereitschaft zu fachlichen Gesprächen, seine konstruktiven Anmerkungen zu bereits Geschriebenem oder zu neuen Ideen und seine wertschätzende Haltung. Seinem hohen Engagement ist es zu verdanken, dass sich das Institut für Musikpädagogik an der Universität Bremen in den letzten Jahren immens vergrößerte. Die Arbeitsatmosphäre wurde dadurch sehr lebendig und ermöglichte einen fruchtbaren kollegialen Austausch.

In gleicher Weise möchte ich mich auch bei PD Dr. Anne Niessen für die inspirierenden Treffen in Köln bedanken, bei denen wir immer wieder die nächsten Schritte überlegt und über den Kern von Individualkonzepten diskutiert haben. Ihre Anregungen waren für mich von äußerst großer Bedeutung.

Darüber hinaus danke ich Dr. Andreas Witzel. Seine Hinweise in Bezug auf die Vorbereitung qualitativer Interviews und seine Berichte über unterschiedlichste Interviewsituationen haben mich besonders in der Anfangsphase meiner Dissertation inspiriert und mir geholfen meine Interviews zu strukturieren und durchzuführen.

Mein besonderer Dank geht an die Lehrerinnen und Lehrer in Niedersachsen, die sich trotz hoher Arbeitsbelastung zum Teil sehr viel Zeit für ein Interview zum Thema „Zentralabitur“ genommen haben. Ohne sie wäre diese Arbeit gegenstandslos. Vielen Dank!

Weiterhin möchte ich denjenigen danken, die zwar nicht direkt inhaltlich an dieser Arbeit beteiligt waren, den Arbeitsprozess jedoch wesentlich mit beeinflusst haben. Nennen möchte ich dabei zunächst Prof. Dr. Stefan Orgass, der mich während meines Studiums an der Folkwang Hochschule in Essen durch sein Engagement für die Musikpädagogik inspiriert hat und mein Interesse für dieses Fach wecken konnte. Weiterhin möchte ich dem Organisationsteam des Mentoringprogramms für Nachwuchswissenschaftlerinnen „plan m“ der Universität Bremen und besonders Susanne Abeld danken, da ich durch dieses Programm eine wertvolle Begleitung meiner Dissertation erfahren habe. Dazu zählen zum einen die Workshops und der Austausch mit anderen

Nachwuchswissenschaftlerinnen als auch vor allem die Treffen mit meiner Mentorin Prof. Dr. Eva Arnold von der Universität Hamburg. Ihr möchte ich für die hilfreichen Gespräche danken, bei denen sie mir wertvolle Tipps für den Uni-Alltag geben und den Blick für universitäre Abläufe schärfen konnte. Ihre Erfahrungen haben mir geholfen meine Situation immer wieder aus übergeordneter Ebene zu betrachten.

Wären bei all dem jedoch nicht meine Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Bremen gewesen, würden mir heute tolle Erfahrungen fehlen. Ihnen möchte ich besonders danken für unsere gemeinsamen Mensazeiten, den Kaffee danach, die kleinen Alltags-Forschungsversuche, die nicht selten lustigen Büropausen, das Mitfiebern bei wichtigen Terminen, die Treffen nach 18 Uhr und die vielen Gespräche über Dissertationen und das Leben im Allgemeinen.

Große Unterstützung habe ich auch in der Schlussphase bei den letzten Korrekturen erfahren. Bedanken möchte ich mich dafür besonders bei Karin Göbel, Dr. Martina Krause, Rita Tekülve und meiner Mutter Monika Liermann.

Von unschätzbarem Wert sind für mich meine Freunde und meine Familie. Ihnen möchte ich danken für den steten Rückhalt, die vielen Ermutigungen und die wertvolle Begleitung in allen Lebensphasen!

In besonderer Weise möchte ich schließlich Oliver danken, der es verstand mir im richtigen Moment die Hand zu reichen und mich auf meinem Weg zu begleiten. Auf diesem Weg habe ich viel gelernt und im Rückblick kann ich sagen: es war ein guter Weg!

Aschaffenburg, im Januar 2010

Inhaltsverzeichnis

<u>INHALTSVERZEICHNIS</u>	<u>1</u>
<u>1 EINLEITUNG</u>	<u>3</u>
1.1 FRAGESTELLUNG	3
1.1.1 VERÄNDERUNGEN DURCH DAS ZENTRALABITUR.....	3
1.1.2 INDIVIDUALKONZEPTE VON MUSIKLEHRERN	8
1.2 FORSCHUNGSSTAND.....	13
<u>2 BILDUNGSPOLITISCHE ENTWICKLUNGEN IN DEUTSCHLAND SEIT PISA</u>	<u>15</u>
2.1 DAS ZENTRALABITUR - EINFÜHRUNG VON ZENTRALEN PRÜFUNGEN.....	21
2.2 DISKUSSIONEN UM EIN DEUTSCHLANDWEITES ZENTRALABITUR	26
2.3 THEORETISCHES MODELL ZU EINEM DEUTSCHLANDWEITEN ZENTRALABITUR	28
2.4 KRITISCHE DISKUSSION	29
<u>3 ZENTRALABITUR UND MUSIKUNTERRICHT</u>	<u>37</u>
3.1 DAS ZENTRALABITUR IN MUSIK.....	37
3.2 DREI VERFAHREN IM VERGLEICH.....	39
3.2.1 BAYERN	42
3.2.2 SACHSEN.....	45
3.2.3 NIEDERSACHSEN	48
3.3 UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN BEI DEN VERFAHREN.....	51
<u>4 DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....</u>	<u>56</u>
4.1 METHODISCHE GRUNDLAGEN.....	56
4.2 AUSWAHL DES UNTERSUCHUNGSRAUMS	63
4.2.1 NIEDERSACHSEN ALS ÖRTLICHER BEZUGSRAHMEN.....	63
4.2.2 NIEDERSÄCHSISCHE ABITURVORSCHRIFTEN ALS INHALTLICHER BEZUGSRAHMEN	64
4.3 AUSWAHL DER UNTERSUCHUNGSPERSONEN.....	68
4.4 METHODEN DER DATENERHEBUNG	72
4.4.1 ERSTELLUNG EINES LEITFADENS	73

4.4.2	DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS	75
4.5	METHODEN DER DATENAUSWERTUNG	79
4.6	EMPIRISCH BEGRÜNDETE TYPENBILDUNG	84
5	<u>ERGEBNISSE</u>	<u>88</u>
5.1	ÜBERBLICK ÜBER DIE ERGEBNISSE UND KERNAUSSAGE	88
5.2	ERWEITERUNG DES MODELLS ZU DEN INDIVIDUALKONZEPTEN	90
5.3	EINFLUSS DES ZENTRALABITURS AUF DIE INDIVIDUALKONZEPTE	102
5.3.1	HERR A.....	103
5.3.2	HERR B.....	110
5.3.3	FRAU C.....	116
5.3.4	HERR K	121
5.3.5	FRAU H	127
5.4	ZENTRALE KATEGORIEN IN BEZUG AUF DAS ZENTRALABITUR	133
5.4.1	POLITISCHE IDEE/FORMALE ANLAGE:	134
5.4.2	VORGABEN (KONZEPTIONELL)	138
5.4.3	INHALTE	139
5.4.4	KLAUSUR	145
5.4.5	KORREKTUR/BENOTUNG	146
5.4.6	NIVEAU	148
5.4.7	ORGANISATION	150
5.5	KERNKATEGORIE	152
5.5.1	KERNKATEGORIE, KODIERPARADIGMA UND INDIVIDUALKONZEPTMODELL	155
5.6	TYPENBILDUNG	164
5.6.1	RELEVANTE VERGLEICHSDIMENSIONEN	164
5.6.2	ANALYSE INHALTLICHER SINNZUSAMMENHÄNGE UND TYPENBILDUNG	165
5.6.3	GRUPPIERUNG DER FÄLLE	176
5.6.4	CHARAKTERISIERUNG DER TYPEN	177
6	<u>FAZIT UND AUSBLICK</u>	<u>194</u>
	<u>LITERATURVERZEICHNIS.....</u>	<u>206</u>
	<u>ANHANG</u>	<u>218</u>

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

1.1.1 Veränderungen durch das Zentralabitur

In der vorliegenden Studie besteht das Forschungsinteresse darin zu untersuchen, ob und inwiefern sich die Einführung eines zentralen Abiturverfahrens auf die Einstellungen und Handlungsstrategien von Musiklehrerinnen und Musiklehrern, die in Abiturskursen unterrichten, auswirkt.

Hintergrund dieser Fragestellung sind die vielfältigen Umstrukturierungsmaßnahmen im Bildungssystem seit den ersten Ergebnissen von PISA (2001) und ähnlichen internationalen Schulleistungstudien. Das schlechte Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich machte deutlich, dass Veränderungen im Bildungssystem notwendig geworden waren. Seit dem wurden diverse Maßnahmen ergriffen, um die Qualität von Schule und Bildung wieder anzuheben. Eine dieser Maßnahmen, auf die sich diese Arbeit konzentriert, war die Einführung des Zentralabiturs in den Bundesländern, in denen bislang ein dezentrales Abiturverfahren praktiziert wurde.¹ Mit der Einführung zentraler Prüfungen wird von den Bildungspolitikern intendiert, die Anforderungen für die Abiturjahrgänge in Deutschland auf ein einheitliches Niveau zu bringen und die Schulabschlüsse vergleichbar zu machen. Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 24.5.2002 ist die Sicherung der Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und die Durchlässigkeit des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland eine zentrale Aufgabe der Bildungspolitik. Seitdem wird ein besonderes Augenmerk auf die Qualität der Allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation gelegt. Bemühungen um die Transparenz, Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit der Prüfungsverfahren und -anforderungen in den Abiturprüfungen führten bereits zu einigen Neuregelungen. So sollen einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung zwischen den Ländern ein vergleichbares Orientierungswissen, fachliche Standards und Grundkompetenzen sichern. Ein damit einhergehender regelmäßiger Austausch korrigierter und bewerteter Abituarbeiten, der

laut KMK schon seit 1997 erfolgt, wird in der KMK ausgewertet und in fachspezifischen Berichten zusammengefasst. Um eine Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen zu gewährleisten, nehmen Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte jedes Jahr an den mündlichen Abiturprüfungen jeweils anderer Bundesländer teil. Einheitliche Prüfungsanforderungen sorgen dafür, Standards in der Abitursprüfung in einem pädagogisch vertretbaren Maß zu vereinheitlichen und ein angemessenes Anforderungsniveau zu sichern.

In Niedersachsen wurde nach § 185 Abs. 2 in Verbindung mit § 11 Abs. 7 S. 2 NSchG i.d.F. vom 2. Juli 2003² für die schriftliche Abiturprüfung grundsätzlich eine landesweit einheitliche Aufgabenstellung beschlossen, die im Abitur 2006 erstmalig durchgeführt wurde. Ab dem 1.8.2004 sind seitdem landesweit zentral vorgegebene thematische Schwerpunkte im Unterricht der Qualifikationsphase vertieft zu behandeln. Dabei sollen diese Schwerpunkte keine Kursthemen und keine Kursfolge darstellen und nicht an die Stelle der geltenden Richtlinien treten. Der Fachkonferenz und der unterrichtenden Lehrkraft bleibt es überlassen zu entscheiden, wie die thematischen Schwerpunkte in das durch die Rahmenrichtlinien bestimmte Gesamtcurriculum für den Unterricht in der Qualifikationsphase eingefügt und bearbeitet werden sollen. Somit sahen sich die Lehrkräfte in Niedersachsen im Jahr 2006 zum ersten Mal mit einer zentralen Vergabe der Abiturprüfungsaufgaben konfrontiert. Auch für das Fach Musik gelten seitdem die neuen Vorgaben und wirken auf die Gestaltung des Musikunterricht ein. Inwieweit Musiklehrer in einem Zentralabitur Chancen oder auch Probleme sehen, ist zwar zunächst nur individuell zu beantworten, aber eine Untersuchung der Bewertungen des Zentralabiturs aus Sicht der Lehrkräfte schafft Einblicke in die konkrete Umsetzung landeseinheitlicher Vorgaben und die strukturellen Auswirkungen der Beschlüsse zum Zentralabitur aus der Perspektive der Lehrkräfte.

In dem vorliegenden Forschungsprojekt soll es deshalb darum gehen, die Veränderungen durch das Zentralabitur aus der Perspektive der Musiklehrer aufzuzeigen und individuelle Einstellungen, Bewertungen und Handlungsstrategien zu analysieren.

¹ Die Entscheidung über die Einführung eines Zentralabiturs wurde jeweils in den Bundesländern getroffen. Eine Verpflichtung dazu bestand nicht. Dies ist besonders am Beispiel Rheinland-Pfalz zu erkennen, das als einziges Bundesland in Deutschland weiterhin beim dezentralen Abitur bleibt.

² Niedersächsisches Ministerialblatt 2003, S. 244.

Der Blick auf die Lehrer³ erscheint u.a. deshalb interessant, da sie sich in ihrer Lehrerrolle in einer Mittelstellung zwischen den Vorgaben und den Schülern befinden. Sie müssen sich mit den neuen Vorgaben auseinandersetzen und sich über die rechtlichen Bestimmungen, bzw. Verfahren des Zentralabiturs und über die einzelnen thematischen Schwerpunkte inhaltlich informieren. Dies bedeutet, dass sie sich nicht nur mit einem neuen organisatorischen Ablauf vertraut machen müssen, sondern dass sie sich auch in neue musikbezogene Inhalte einarbeiten, diese mit dem Lehrplan vereinbaren und strukturieren müssen. Darüber hinaus obliegt Musiklehrern die Aufgabe, die neuen Vorschriften für einen Musikunterricht fruchtbar zu machen, in dem die Schüler nicht nur mit den vorgegebenen Inhalten konfrontiert werden, sondern in dem ihnen ein individuell bedeutsamer Lernprozess ermöglicht wird. Bei einem solchen Lernprozess sollten, wie es auch in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien formuliert wird⁴, nicht nur die zu lernenden Sachverhalte eine Rolle spielen, sondern auch musikalische und musikbezogene Kompetenzen erworben werden, die die Schüler zu einer selbstbestimmten Teilhabe an der Musikkultur befähigen.

Der organisatorische Ablauf des Zentralabiturs in Niedersachsen kann wie folgt grob skizziert werden: Die Richtlinien, die vor dem Zentralabitur Grundlage des Musikunterrichts in Niedersachsen waren, sind nicht außer Kraft gesetzt. Sie werden jedoch durch „*Thematische Schwerpunkte*“ ergänzt. Für jeden Abiturjahrgang werden drei thematische Schwerpunkte formuliert, die jeweils in einem Halbjahr behandelt werden sollen. Diese Themen können im Internet abgerufen werden und sind somit Lehrern wie Schülern frei zugänglich.

Die Abituraufgaben werden bei diesem Verfahren nicht mehr von den Kurslehrern erstellt, sondern von einer Fachkommission der Obersten Schulbehörde Niedersachsens. Diese Kommission konzipiert Prüfungsaufgaben, die für alle Schüler Niedersachsens gelten. Den Schulen werden erst am Prüfungstag selbst die Aufgaben über das Internet zugänglich gemacht. Nach der Klausur wird die erste Korrektur vom Kurslehrer übernommen. Dafür erhält er von der Behörde Bewertungsmaßstäbe und einen Erwartungs-

³ Um eine leichtere Lesbarkeit zu gewährleisten werde ich mich im Folgenden bei der Bezeichnung der Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, bzw. von Schülerinnen und Schülern jeweils nur auf die Formulierung „Lehrer“, bzw. „Schüler“ beschränken.

⁴ Vgl. Niedersächsischer Kultusminister 1985, S. 4.

horizont, an denen er sich bei den Korrekturen orientieren kann und muss. Die zweite Korrektur findet in der Regel durch einen Lehrer derselben Schule statt.

Die vorliegende Arbeit gründet auf der Vermutung, dass sich bei der Einführung des Zentralabiturs die neuen Bestimmungen erheblich auf den Unterricht auswirken. Veränderungen werden sowohl für den Bereich der Inhalte, Methoden und Organisation des Unterrichts erwartet als auch für die Interaktion im Unterricht. Da eine Studie über die Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Schüler *und* die Lehrer im Rahmen einer Dissertation nicht zu bewältigen wäre, konzentriert sich das vorliegende Forschungsprojekt auf die Musiklehrer. Konkret soll untersucht werden

- wie (stark) und in welchen Bereichen die Lehrer Veränderungen wahrnehmen,
- wie sie damit umgehen und
- inwieweit das Zentralabitur zu grundlegenden Umbrüchen bei ihnen in Bezug auf ihre Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und in ihrem Denken über Musikunterricht führt.

Unter folgenden Gesichtspunkten sollen die wahrgenommenen Veränderungen durch das Zentralabitur beleuchtet werden: inhaltlich, methodisch, organisatorisch, intentional und strukturell. Im Vorfeld der Befragung waren, im Sinne eines qualitativ methodischen Vorgehens, zu diesen Bereichen Vorüberlegungen notiert worden, die theoretisch denkbar erschienen und den Forschungsgegenstand greifbar machen sollten. Diese Vorüberlegungen sind nicht als zu überprüfende Hypothesen zu verstehen, sondern als Vorannahmen, die die Richtung der Forschungsfrage anzeigen. Ganz im Sinne Flicks⁵ sollten diese theoretischen Annahmen als vorläufige Versionen des Verständnisses und der Sichtweise auf den zu untersuchenden Gegenstand verstanden werden, die im Laufe des Forschungsprozesses reformuliert und vor allem weiter ausformuliert werden konnten. Die Vorannahmen und Fragen waren im Einzelnen:

Inhaltlich: Die große Neuheit beim Zentralabitur in Niedersachsen im Fach Musik ist die Vorgabe von drei thematischen Schwerpunkten pro Abiturjahrgang, die nicht nur musikalische und musikbezogene Kompetenzen beschreiben, sondern auch geknüpft sind an ausgewählte Musikwerke⁶. Interessant erscheinen deshalb Fragen wie: Wie

⁵ Vgl. Flick 2007, S. 128. Weitere Ausführungen über die methodische Vorgehensweise befinden sich im zweiten Teil dieser Arbeit.

⁶ Vgl. Kapitel 3.2.

stehen die Lehrer persönlich zu den gewählten Schwerpunkten? Können sie etwas mit den Themen anfangen? Sind sie mit ihren individuellen Präferenzen eventuell kompatibel? Sehen sie in den Vorgaben ihre eigene Vorstellung von musikunterricht-relevanten Lernzielen gut repräsentiert? Können sie die Schüler für die Schwerpunkte begeistern? Wie wird das Niveau der Inhalte eingeschätzt?

Methodisch: Gibt es bei den Musiklehrern Veränderungen im methodischen Vorgehen?

Organisatorisch: Welche Veränderungen werden auf organisatorischer Ebene wahrgenommen? Ergeben sich Modifizierungen in der Unterrichtsvorbereitung und in der allgemeinen Organisation des Unterrichtsalltages?

Intentional: Wie wird von den Musiklehrern die hinter dem Zentralabitur stehende Idee des länderweiten Leistungsvergleichs und die Zentralisierung des Verfahrens wahrgenommen?

Strukturell: Nehmen die Musiklehrer Umwälzungen im strukturellen Bereich, insbesondere in Bezug auf Rollenverteilung, Hierarchien und Funktionen sowohl im Unterricht als auch im Schulsystem wahr?

Diese Fragen waren zunächst Ausgangspunkt für das Forschungsvorhaben und sollten bei der Planung der Befragung helfen.

Für einen weiteren Zugang zur Untersuchung der Wirkung des Zentralabiturs auf die Lehrer wird das Modell zu den Individualkonzepten von Anne Niessen⁷ gewählt. Da es in der vorliegenden Studie darum geht, das Nachdenken von Musiklehrern über Unterricht und die mögliche Umorientierung durch das Zentralabitur zu erforschen, erscheint ein Modell über die Planung von (Musik-)Unterricht als hilfreiches Mittel zur Verdeutlichung der Veränderung. In ihrem Forschungsprojekt zu den Individualkonzepten von Musiklehrern untersuchte Niessen, wie Musiklehrer über ihren Unterricht nachdenken, woran sie sich orientieren und welche Faktoren bei ihrer Planung und Vorbereitung von Unterricht eine Rolle spielen.⁸ Sie entwickelte dabei auf Grundlage der erhobenen Daten ein Modell, in dem die Faktoren, die bei der Planung von (Musik-)Unterricht⁹ wich-

⁷ Niessen 2006b.

⁸ Vgl. Niessen 2006a, S. 175.

⁹ Auch wenn die Untersuchungsergebnisse Niessens auf Musiklehrerbefragungen basieren, so beschreibt das Modell grundlegende Elemente des Unterrichts im Allgemeinen. Es muss also nicht auf den Musikunterricht beschränkt werden, sondern kann auch für andere Fächer gelten. Vgl. Niessen 2007, Abschnitt 1.

tig sind, aufgeführt und in einem Beziehungsgefüge dargestellt werden. Dieses Modell beschreibt auf elementare Weise, welche Komponenten bei der Planung von und beim Nachdenken über Unterricht von den Lehrern als zentral beschrieben werden. Dabei weist der Begriff „individual“ von Individualkonzept darauf hin, dass diese Komponenten je nach Lehrkraft unterschiedlich inhaltlich besetzt sind. Es gibt also kein Konzept, dem alle Lehrer gleichsam folgen, sondern es werden je nach Schule, Ausstattung, Schüler, etc. subjektive didaktische Theorien erstellt. Bei der Beschäftigung mit den Auswirkungen des Zentralabiturs ist das theoretische Modell zu den Individualkonzepten ein wichtiger Anhaltspunkt für mögliche wahrgenommene Veränderungen. Besonders hilfreich erscheint dieser Ansatz, da das vorliegende Forschungsprojekt nicht als Langzeitstudie angelegt ist, in der die Situation vor und nach der Einführung des Zentralabiturs analysiert werden kann. Somit hatte die persönliche Wahrnehmung der Lehrer von Umbrüchen eine besondere Relevanz. Mit der Zugrundelegung dieses theoretischen Modells wird angestrebt, die subjektive Wahrnehmung der Umstellungsprozesse herauszuarbeiten. Um die Anwendbarkeit des Modells auf das vorliegende Projekt nachvollziehbar zu machen, sollen im Folgenden die relevanten Ergebnisse der Untersuchung Niessens dargestellt werden.¹⁰

1.1.2 Individualkonzepte von Musiklehrern

Das Hauptinteresse von Niessens Untersuchung bestand darin, der Frage nachzugehen: „Woran orientieren sich Musiklehrer bei der Planung ihres Unterrichts?“ Dabei sollten folgende Aspekte besondere Beachtung finden: Wie denken eigentlich Musiklehrer über ihren Unterricht nach? Woran orientieren sie sich? Welche Faktoren spielen bei ihrer Planung und Vorbereitung von Unterricht eine Rolle? Welche biographischen Einflüsse kommen zum Tragen?¹¹ Es sollten also subjektive didaktische Theorien von Musiklehrern erhoben werden. Niessen ging es dabei u.a. darum, die Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Musikpädagogik zu verringern. Ausgehend von der Frage, inwiefern musikpädagogisches Wissen für Lehrer relevant werden kann, kommt sie zu dem Schluss, dass theoretische Grundlagen nur dann für den tätigen Musiklehrer interessant sind, wenn sie sich aus Erkenntnissen über die Praxis ergeben und wieder auf sie rückwirken

¹⁰ Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse befindet sich in Niessen 2006b.

¹¹ Vgl. Niessen 2007.

können. Sie schreibt dabei den Lehrern eine wichtige Rolle als Vermittler zwischen Theorie und Praxis zu. *Eine* Möglichkeit sowohl Theorie als auch Praxis in den Fokus wissenschaftlicher Erkenntnis zu rücken, sieht Niessen in der Auseinandersetzung mit den Musiklehrern selbst. So schreibt sie: „Theorie und Praxis können dann gar nicht voneinander getrennt werden, sondern sind in den an Pädagogik beteiligten Menschen immer schon vermittelt.“¹² In ihrer Studie entwickelte Niessen deshalb einen Forschungsansatz, um die Planungen von Lehrern unter Berücksichtigung ihrer biographischen Erfahrungen untersuchen zu können.

Ihre Forschungen lehnte sie zunächst an das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (FST) nach Groeben et al.¹³ an. In der Auseinandersetzung mit dem Forschungsansatz der „Subjektiven Theorien“ wurde jedoch deutlich, dass dieser Zugang nicht unproblematisch ist. Niessen kritisierte u.a. die Intention innerhalb des FST, durch die Erhebung von subjektiven Theorien diese auch verbessern zu wollen. Auch die „weitere Definition“ von „Subjektiven Theorien“ enthält ihrer Meinung nach Ansprüche, die von einer subjektiven Theorie in pädagogischen Kontexten nicht geleistet werden kann. Ihre Kritik bezieht sich auf die Vorstellung, dass „Subjektive Theorien“ in Parallelität zu objektiven wissenschaftlichen Theorien erklären, prognostizieren und nützen.¹⁴ Zum einen hält sie die postulierte Nähe von „Subjektiven Theorien“ zu objektiven Theorien für überhöht, und zum anderen erscheint es ihr unwahrscheinlich, dass eine subjektive Theorie stets sowohl erklärend *als auch* prognostizierend *als auch* nützlich ist. Besonders in Bezug auf den pädagogischen Bereich ist es für Niessen „unmittelbar einsichtig, dass das Nachdenken von LehrerInnen nicht immer alle genannten Funktionen und schon gar nicht gleichzeitig erfüllt.“¹⁵ Niessen entschied deshalb im Anschluss an eine umfangreiche kritische Auseinandersetzung mit dem „Forschungsprogramm Subjektive

¹² Niessen 2006b, S. 28.

¹³ Groeben et al. 1988.

¹⁴ In der Definition heißt es konkret: Subjektive Theorien umfassen:

- „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.

¹⁵ Niessen 2007, Abschnitt 9.

Theorien“¹⁶ nicht weiter den Begriff „Subjektive Theorien“ zu verwenden, sondern stattdessen von „Individualkonzepten“ zu sprechen. Damit möchte sie sich vom FST distanzieren und begriffliche Missverständnisse vermeiden. Ihr Verständnis von einem Individualkonzept beschreibt sie wie folgt:

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.¹⁷

Durch die Befragung von Musiklehrern im Hinblick auf ihr Nachdenken über Unterricht erhoffte sich Niessen einen Erkenntnisgewinn über die Erfordernisse, Ansprüche und Besonderheiten des musikpädagogischen Alltagsgeschäfts, den sie für einen wissenschaftlichen Diskurs in der Musikpädagogik fruchtbar machen wollte:

Erst wenn ihre Perspektive stärker in den Blick der Hochschullehrer, Lehrerausbilder, Richtlinienverfasser und Bildungspolitikern rückt, kann aus dem wissenschaftlichen Elfenbeinturm ein Marktplatz und aus der Oligarchie der Lehrerausbilder eine lebendige Demokratie aller an Musikpädagogik Beteiligten werden. [...] Die Erforschung der Individualkonzepte von Musiklehrern stellt nun tatsächlich einen Versuch dar, den musikpädagogischen Alltag wieder stärker in den Blick der wissenschaftlichen Musikpädagogik zu rücken.¹⁸

Niessen unterscheidet bei ihren Untersuchungsergebnissen die Ebene der einzelnen Individualkonzepte von der Ebene einer übergeordneten Auswertung der Theorie über die Individualkonzepte der Lehrer. Insgesamt stellte sie eine Ähnlichkeit der immer wiederkehrenden Gesprächsthemen fest. Diese lassen sich in Bereiche aufteilen, die den Lehrern entweder als unveränderbar erscheinen, und solche, die sie für beeinflussbar halten: als eher unveränderbar betrachten die meisten Befragten die Schüler, die Schule, zeitli-

¹⁶ Niessen 2006b, Kapitel 3.

¹⁷ Niessen 2007, Abschnitt 10.

¹⁸ Niessen 2006b, S. 33f.

che Voraussetzungen, Material und Richtlinien/Abitur. Niessen bezeichnet diese Faktoren als *Konstanten*. Als variabel werden dagegen Methoden, Inhalte und Ziele wahrgenommen. Diese werden in Niessens Modell *Variablen* genannt. Neben den Variablen und Konstanten kommen in einem Individualkonzept auch wesentlich die *biographischen Erfahrungen* der Lehrer zum Tragen. In Niessens Befragungen wurde deutlich, dass die didaktischen Überlegungen der Lehrer stark von den individuellen Erlebnissen geprägt sind. Dies wird besonders in den beeinflussbaren Bereichen des Unterrichts deutlich. In ihnen kommen das jeweilig Charakteristische der Lehrer und ihre Geschichte zum Ausdruck.

Auf Grund dieser Befunde erstellte Niessen ein theoretisches Modell über die Individualkonzepte der Lehrer in Bezug auf Planung von Musikunterricht. Sie verwendet hierbei folgende Symbolik: die Konstanten werden in Rechtecken, die Variablen in Ovalen und die biographischen Erfahrungen in einem nach innen abgerundeten Rechteck dargestellt.

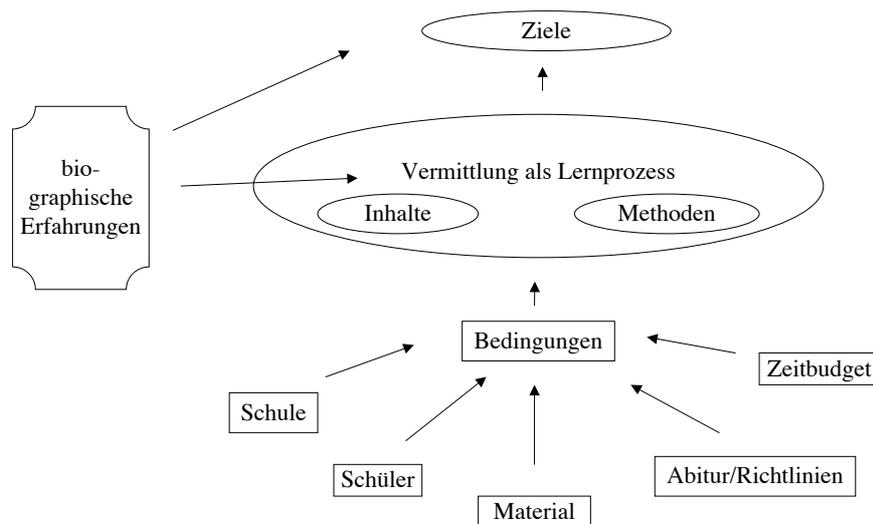


Abbildung 1: Theoretisches Modell zu Individualkonzepten von Musiklehrern (Niessen)¹⁹

An zentraler Stelle in diesem Modell befindet sich die *Vermittlung* zwischen den gegebenen Bedingungen (die bestimmt sind durch die Schule, Schüler, Materialien, das

¹⁹ Vgl. Niessen 2007, Abschnitt 28.

Zeitbudget und die Richtlinien, bzw. das Abitur) und den Zielen des Unterrichts (die mit variablen Inhalten und Methoden erreicht werden können). Niessen möchte durch dieses Modell die besondere Bedeutung der Vermittlung betonen und die „grundsätzliche Verschiedenheit von eher unveränderlichen und eher veränderlichen Komponenten in der Wahrnehmung der Lehrer“²⁰. Eine Ergänzung erhält diese Darstellung darüber hinaus durch die Betonung der Prozesshaftigkeit der Unterrichtsplanung: die Erfahrungen, die die Lehrer bei ihrer Unterrichtsgestaltung unter den gegebenen Bedingungen machen, helfen ihnen, ihre Unterrichtsmethoden, -inhalte und -ziele der vorgefundenen Situation anzupassen. In dem Modell findet sich der Aspekt *Lernprozess* in dem mittleren Oval im Zusammenhang mit der Vermittlung wieder. Das Modell wird so an zentraler Stelle durch die Betonung des Lernprozesses erweitert, den die Beteiligten bei der Vermittlung zwischen Bedingungen und Zielen durchlaufen.

Da in diesem Modell in besonderer Weise die Wahrnehmung der Lehrer über das Zusammentreffen der objektiven Gegebenheiten mit ihren subjektiven Einstellungen und Zielsetzungen veranschaulicht wird, erscheint die Verwendung dieses Modells für die vorliegende Studie als sehr hilfreich. Bei der Untersuchung der Auswirkungen des Zentralabiturs (äußere Gegebenheiten) auf die individuellen didaktischen Theorien und Handlungsstrategien (subjektive Einstellungen) soll die Konfrontation der Lehrer mit einem neuen System im Vordergrund stehen. Wie bereits oben erwähnt, wird erwartet, dass durch die neuen äußeren Strukturen auch Veränderungen in den subjektiven Einstellungen einhergehen könnten. Niessens Modell bietet sich auch deshalb als Anknüpfungspunkt für diese Untersuchung an. Anhand der Analyse der einzelnen Faktoren dieses Modells (sowohl Bedingungen wie auch Variablen) soll untersucht werden, ob und inwiefern die (befragten) Musiklehrer Veränderungen in ihren Individualkonzepten durch die Einführung des Zentralabiturs wahrnehmen, wie diese aussehen und welche Handlungsstrategien sie verfolgen, um mit den neuen Kontextbedingungen umzugehen.

Zusammenfassend sollen demnach Erkenntnisse über folgende übergeordnete Fragestellungen gewonnen werden:

- Wie wird das Zentralabitur bzw. die Umstellung auf das neue System von den Musiklehrern wahrgenommen?

²⁰ Niessen 2006b, S. 227.

- Welchen Einfluss nimmt das neu eingeführte Zentralabitur auf die Individualkonzepte von Musiklehrern?

1.2 Forschungsstand

Vor allem in den Bundesländern, in denen das Zentralabitur erst vor kurzem eingeführt wurde, weiß man bislang wenig über die tatsächlichen Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Lehrenden und den konkreten Unterrichtsverlauf. Forschungsarbeiten zu diesem Thema sind kaum auffindbar. Lediglich zwei Studien befassen sich mit der jüngsten Umstellung der Abiturverfahren in einigen Bundesländern. Tobias Hoymann geht der Frage nach, welche Auswirkungen ein gesamtdeutsches Zentralabitur für Deutschland haben könnte. Er stellt die These auf, dass die Bildungsqualität in Deutschland nachhaltig verbessert werden könne, wenn die von der KMK initiierten Bildungsstandards bundeseinheitlich im Rahmen zentraler Prüfungen abgeprüft würden.²¹ Sein Anliegen ist es, eher aus politikwissenschaftlicher als aus pädagogischer Perspektive zu untersuchen, welche Rolle der Föderalismus bei der Umsetzung eines bundesweiten Zentralabiturs spielen könnte. Ihm geht es um die Frage, „ob die genannte Kombination aus gesamtdeutschem Zentralabitur und Föderalismus Synergieeffekte freisetzen und die Bildungsqualität in Deutschland nachhaltig steigern kann.“²² Auf die Ergebnisse seiner Arbeit werde ich in Kapitel 2.3 näher eingehen.

Zum anderen gibt es eine Studie zur Analyse der Einführung zentraler Abiturprüfungen, die unter der Projektleitung von Katharina Maag Merki durchgeführt wird. Die Laufzeit dieser Untersuchung wurde auf sechs Jahre festgelegt und endet im Jahr 2011. Ziel dieser Studie ist es, die Effekte einer Implementation neuer Steuerungsstrukturen im Schulwesen am Beispiel zentraler Abschlussprüfungen zu untersuchen. Dafür werden in den Bundesländern Bremen und Hessen an 36 Schulen sowohl Leistungstest in den Fächern Mathematik und Englisch als auch schriftliche Befragungen, inhaltsanalytische Auswertungen von Prüfungsaufgaben, Auswertungen von Prüfungs- und Benotungsdaten sowie qualitative Fallanalysen durchgeführt.²³ Erste Ergebnisse zeigen, dass die Einführung zentraler Vorgaben in den Schulen des gleichen Bundeslandes mit unterschied-

²¹ Vgl. Hoymann 2005, S. 2.

²² Hoymann 2005, S. 3.

²³ Vgl. Maag Merki et al. 2008; Maag Merki; Holmeier 2008.

lichen Umsetzungsformen verknüpft ist. Der Vergleich zwischen Bremen und Hessen macht deutlich, dass die unterschiedlichen Zentralabiturverfahren²⁴ zu differenten Unterrichtsgestaltungen in den Grund- und Leistungskursen führt. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass Lehrpersonen in zentral geprüften Kursen die Themenvarianz in ihrem Unterricht in bedeutsamen Maß einschränken und weniger auf die Interessen der Schüler und Alltagsaktualitäten eingehen als in dezentral geprüften Kursen.²⁵ In einigen Fällen konnte auch ein „Teaching-to-the-Test-Effekt“ ermittelt werden.²⁶ Eine genaue Analyse der Faktoren, die die unterschiedlichen Realisierungsformen bedingen steht jedoch noch aus.

Weitere Veröffentlichungen zum Thema Zentralabitur sind vor allem in unterrichtsbezogenen Fachzeitschriften und in der Tagespresse zu finden. Die Reaktionen auf die Einführung des Zentralabiturs sind vielfältig. Sie basieren jedoch nicht auf fundierten Forschungsergebnissen, sondern entsprechen jeweils den subjektiven Wahrnehmungen des jeweiligen Autors. In Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaften oder der abiturrelevanten Fächer handelt es sich bei den Veröffentlichungen zum Zentralabitur meist um Rat gebende Beiträge zur Vermittlung der Abiturthemen oder um Erfahrungsberichte über den Umgang mit den zentralen Vorgaben oder um Artikel, in denen das Pro und Contra eines Zentralabiturs diskutiert werden. Auch in der Tagespresse ist die Zahl an Beiträgen zum Zentralabitur unüberschaubar. Insbesondere die Diskussion um ein deutschlandweites Zentralabitur, die im Sommer 2008 von Bildungsministerin Annette Schavan angeregt wurde, hat für Aufregung in den politischen Lagern gesorgt. Die Argumente der einzelnen Parteien, Interessensvertreter und Experten für und wider ein solches Vorhaben sind vor allem in den Online-Medien nachzuvollziehen. Doch auch diese Beiträge entbehren einer soliden Datengrundlage und sind nicht als objektive Bestandsaufnahmen zu sehen. Es bleibt festzuhalten, dass die Einführung des Zentralabiturs in der Öffentlichkeit ein großes Interesse hervorruft und die Debatten öffentlich geführt werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse über den Vollzug der Umstrukturierung liegen bislang jedoch kaum vor.

²⁴ In Hessen gilt das Zentralabitur für alle drei schriftliche Prüfungsfächer (also sind sowohl Leistungs- wie auch Grundkurse betroffen), während in Bremen nur das dritte schriftliche Prüfungsfach (also ein Grundkursfach) zentral geprüft wird. Vgl. Maag Merki et al. 2008, S. 795.

²⁵ Vgl. Maag Merki; Holmeier 2008, S. 241.

²⁶ Maag Merki et al. 2008, S. 804.

Im Folgenden werde ich zunächst auf zentrale bildungspolitische Entwicklungen in Deutschland seit den ersten PISA-Ergebnissen 2001 eingehen, um den Hintergrund der Zentralabitureinführung deutlich zu machen. Anschließend folgt eine Darstellung von unterschiedlichen Zentralabiturverfahren im Fach Musik. Im Zuge dessen werden der Ablauf und die inhaltliche Ausrichtung des niedersächsischen Zentralabiturs mit den Verfahren zweier anderer Bundesländer verglichen, in denen bereits seit vielen Jahren ein Zentralabitur durchgeführt wird. Dadurch soll zum einen ein Einblick in die konkreten Bestimmungen im Fach Musik gewährt werden und zum anderen wird versucht aufzuzeigen, wie unterschiedlich ein Zentralabitur organisiert sein kann. Es wird deutlich werden, dass „Zentralabitur“ in den Bundesländern jeweils Unterschiedliches bedeutet und man deshalb nicht von *dem* Zentralabitur reden kann. Im Fach Musik sind die Unterschiede besonders in Bezug auf die Freiheiten bei der Werkauswahl und auf die Musikpraxis interessant. Bei der Auswertung der Interviews wird deutlich werden, dass diese Punkte bei den Lehrern eine große Rolle spielen. Das Forschungsdesign und die methodologischen Grundlagen werden daran anschließend in Kapitel 4 erläutert, bevor abschließend die Ergebnisse der Studie in Kapitel 5 dargestellt werden.

2 Bildungspolitische Entwicklungen in Deutschland seit PISA

Bei der Beschäftigung mit dem Zentralabitur erscheint die Betrachtung unterschiedlicher Entwicklungen interessant. So tragen politische Entscheidungen in Bund und Ländern ebenso zu Veränderungen in der Bildungslandschaft bei wie wirtschaftliche und gesellschaftliche Prozesse. Im Folgenden möchte ich mich nun auf die Darstellung von politischen Beschlüssen, die in direktem Zusammenhang mit der Zentralisierung von Abschlussprüfungen in Verbindung stehen, konzentrieren. Die wirtschaftlichen Interessen, die auch bei politischen Entscheidungen im Bildungsbereich eine Rolle spielen, können in dieser Arbeit nur am Rande erwähnt werden. Dagegen werden Aspekte zu den gesellschaftlichen Veränderungen in den Auswertungen zu den Individualkonzepten von Musiklehrern ausführlicher in den Blick genommen.

Schon in den 1960er Jahren beschreibt der Soziologe Georg Picht Szenarien einer deutschen Bildungskatastrophe, die heutzutage, 40 Jahre später, noch ähnlich formuliert werden könnten²⁷. Unter anderem stellt Picht in seiner Veröffentlichung die Bedeutung

²⁷ Vgl. Picht 1965.

von qualifizierten Schulabschlüssen heraus. Er bezeichnet dort die Zahl der Abiturienten als das geistige Potenzial eines Volkes, von dem in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung abhängen²⁸. Deutschland bescheinigt er auf der Grundlage eines OECD-Ländervergleichs,

dass das Erziehungs- und Bildungswesen der Bundesrepublik bei weitem nicht mehr in der Lage ist, den Bedarf unserer Gesellschaft an qualifizierten Nachwuchskräften zu decken und den durchschnittlichen Bildungsstand unseres Volkes auf einem Niveau zu halten, das den Standards des zwanzigsten Jahrhunderts entspricht.²⁹

Obwohl er dabei vorrangig die Quantität der Abschlüsse in den Vordergrund stellt, so hat er dabei durchaus auch die Qualität im Blick. Diese kann seiner Meinung nur dadurch gewährleistet werden, wenn sich die Verantwortlichen in Bildungsfragen „um die Analyse der Ursachen des allgemeinen Niedergangs bemühen“³⁰. Picht nennt drei Maßnahmen, die helfen könnten, den weiteren Zerfall des Bildungssystems zu verhindern³¹:

- eine umfassende Notstandsplanung
- ein vermehrter Austausch von Lehrern zwischen den (Bundes-)Ländern
- eine umfangreiche Notstandsprogramm-Unterstützung durch den Bund.

Die Aktualität dieser Überlegungen wird deutlich, wenn man sich die jüngsten Entwicklungen in der Bildungspolitik seit den 1990er Jahren anschaut. Tatsächlich wird im Oktober 1997 in den so genannten Konstanzer Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbart, Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung zu entwickeln³². Dabei soll die Durchführung regelmäßiger länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Jahrgangsstufen an allgemeinbildenden Schulen eine wichtige Ergänzung zu den länderbezogenen Qualitätssicherungsmaßnahmen sein und jedem Land Rückschlüsse im Hinblick auf die jeweils gewählten Methoden und Maßnahmen zur Qualitätssicherung ermöglichen. Ziel sollte sein, gesicherte Befunde über Stärken und

²⁸ Vgl. Picht 1965, S. 17.

²⁹ Picht 1965, S. 17.

³⁰ Picht 1965, S. 20.

³¹ Picht 1965, S. 39.

³² Vgl. Kultusministerkonferenz 1997.

Schwächen der Schülerinnen und Schülern in grundlegenden Kompetenzbereichen zu erhalten. Dieser Beschluss war ein deutliches Zeichen, sich nicht nur um eine Analyse des eigenen Bildungssystems zu bemühen, sondern sich auch dem internationalen Vergleich zu stellen. Die Bedeutung der Schulbildung nicht zuletzt im Hinblick auf das wirtschaftliche und politische Potenzial des Landes spielte dabei eine entscheidende Rolle. Zunächst sollten dafür also die Schülerinnen und Schüler getestet und ihr Leistungsstand überprüft werden. Als Instrument wurden die PISA-Untersuchungen der OECD gewählt, die alle drei Jahre stattfinden sollten.

Die in den Jahren 2000, 2003 und 2006 dann folgenden PISA-Untersuchungen blieben auch für den gymnasialen Schulabschluss nicht folgenlos. In einer ersten Reaktion auf die Ergebnisse der PISA 2000-Studie wurden von der KMK sieben Handlungsfelder³³ geplant, die unter anderem die Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards vorsehen. Durch die Entwicklung bzw. Überarbeitung länderübergreifender Standards für verschiedene Bildungsabschnitte soll die Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder gesichert werden. Definiert werden sie wie folgt: „In diesen Standards sollen Kerninhalte, die als gesichertes Wissen zusammen mit Fertigkeiten und überfachlichen Kompetenzen am Ende eines bestimmten Bildungsabschnitts vorhanden sein müssen, festgelegt werden.“³⁴

Die neu zu entwickelnden Standards sollen dabei nicht nur Orientierung bei der Ausgestaltung von Schulabschlüssen geben, sondern bereits den gesamten Lernprozess unterstützen. Dafür ist es notwendig, auch für die unteren Schulstufen Standards zu formulieren und diese auch zu überprüfen. Früh einsetzende Überprüfungen durch länderweite Orientierungs- und Vergleichsarbeiten sollen den Schülerinnen und Schülern helfen, Stärken und Schwächen rechtzeitig zu erkennen, um gezielter lernen und individuell gefördert werden zu können. Das Gesamtkonzept sieht demnach einen gestaffelten Lernprozess innerhalb der Schule vor, bei dem die stufenabhängigen Lernziele klar definiert sind. Die länderweiten Überprüfungen sollen dabei u.a. sicherstellen, dass die Schulen sich an dem gesetzten Niveau orientieren.

Die Aufgabe der Erarbeitung dieser so genannten Bildungsstandards wurde Fachkommissionen in Kooperation mit Wissenschaftlern übertragen. Zur Unterstützung dieses

³³ Kultusministerkonferenz 2001.

³⁴ Kultusministerkonferenz 2001, S. 29.

Prozesses wurde im Dezember 2004 ein bundesweit tätiges, von den Ländern gemeinsam getragenes „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – Wissenschaftliche Einrichtung der Länder an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (IQB) eingerichtet.³⁵ Zu seinen Aufgaben gehört:

- Überprüfung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards
- in wissenschaftlicher Kooperation mit anderen Hochschulen und Forschungseinrichtungen zur Verbesserung schulischer Bildung in Deutschland beitragen
- Förderung des Anschlusses an das internationale Leistungsniveau
- Unterstützung der Länder bei den Anstrengungen um eine höhere Qualität in Unterricht und Schule
- Stärkung des länderübergreifenden Austausches über spezifische Maßnahmen um damit für eine bessere Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Bildungswesen zu sorgen
- Aufbau eines Aufgabenpools zur Standardüberprüfung
- Durchführung eines nationalen Bildungsmonitorings
- Unterstützung der Länder bei der Bildungsberichterstattung

Durch die Einrichtung eines Instituts mit diesen Aufgaben wird der Stellenwert deutlich, der von den Kultusministerien der Länder den Bildungsstandards zugewiesen wird. Es wird damit die Idee verfolgt, durch die Standardisierung von Bildungszielen die Qualität an den Schulen zu sichern, um auch im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. Die föderalen Strukturen im Bildungswesen sollen dabei kein Hindernis darstellen. In einem länderübergreifenden Austausch können die Länder vielmehr von den Erfahrungen der anderen lernen und sich über spezifische Maßnahmen einig werden. Die Standardüberprüfung fließt anschließend in die Bildungsberichterstattung der Länder und in die Planungen eines nationalen Bildungsmonitorings mit ein und sorgt so für Orientierung, an welchen Stellen vermehrter Förderungsbedarf besteht. Die Kultusministerkonferenz zeigte sich mit den Beschlüssen zur Standardentwicklung entschlossen, sich dem Vergleich mit anderen Ländern zu stellen und auch die Standardüberprüfung

³⁵ Vgl. Kultusministerkonferenz 2004.

zum schulischen Alltag werden zu lassen, um so insgesamt die Schulentwicklung voranzutreiben.³⁶

Auch wenn die Entwicklung der so genannten Bildungsstandards noch nicht abgeschlossen ist, so wurden bereits die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA), die bereits seit 1979 existieren, unter Berücksichtigung der PISA-Ergebnisse fortgeschrieben.³⁷ Verantwortlich für die Arbeiten an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen ist als übergeordnetes Organ ebenfalls die Kultusministerkonferenz, die damit einen Orientierungsrahmen für die einzelnen Länder vorlegt. Bei der Anpassung der Prüfungsvorgaben an die aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen stehen die Bemühungen um die Sicherung sowohl der Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, der Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse, der Durchlässigkeit des Bildungswesens als auch und nicht zuletzt der Qualität der Allgemeinen Hochschulreife im Zentrum.³⁸ Ziel dabei ist, zwischen den Ländern ein vergleichbares Orientierungswissen, fachliche Standards und Grundkompetenzen zu formulieren, die über die jeweilige Fachspezifik hinausgehen. Dies bedeutet, dass allgemeine Standards³⁹ für die einzelnen Fächer festgelegt werden sollen, die auf Länderebene noch konkretisiert werden müssen. In den EPA-Formulierungen sind diese Standards deshalb noch so weit abstrahiert, dass sie Grundlage für die Abiturbestimmungen der unterschiedlichen Bundesländer sein können. In den EPA heißt es dazu:

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen erfüllen ihre Funktion, Standards in der Abiturprüfung in einem pädagogisch vertretbaren Maß festzulegen und ein einheitliches und angemessenes Anforderungsniveau zu sichern, dadurch, dass sie konkrete Lern- und Prüfungsbereiche beschreiben und wichtige Hilfen zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben und zur Bewertung von Prüfungsleistungen bereitstellen.⁴⁰

Neben den gesteckten Zielen wie Vergleichbarkeit, Durchlässigkeit und Qualität durch einheitliche Richtlinien wird aber gleichzeitig auch die begrenzte Auswirkung auf den gesamten Unterrichtsprozess erwähnt. Die Wichtigkeit individueller Lernprozesse wird

³⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz 2004.

³⁷ Vgl. Kultusministerkonferenz 2008c.

³⁸ Vgl. Kultusministerkonferenz 2008c.

³⁹ (laut KMK-Beschluss hier nicht im Sinne von Bildungsstandards gemeint)

⁴⁰ Kultusministerkonferenz 2008c.

nicht außer Acht gelassen. Die Schülerinnen und Schüler sollen auf das Abitur und die gesetzten Anforderungen in einem Unterricht vorbereitet werden, in dem selbstständiges Lernen, wissenschaftsorientiertes Arbeiten und die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft im Mittelpunkt stehen. Die Setzung von Standards soll demnach nicht verhindern, dass die Lernenden individuelle Lernziele verfolgen und zur Selbstständigkeit aufgefordert werden. Auch wenn mit den Vorgaben klare Maßstäbe gesetzt sind, sollen Freiheiten für unterschiedliche Wege und uneinheitliche Projekte vorhanden sein, da, so steht es in den EPA, „Schule mehr leistet, als lediglich auf die Abschlussprüfung vorzubereiten.“⁴¹

Mit der Einführung von Bildungsstandards mussten die Einheitlichen Prüfungsanforderungen aktualisiert und an die Standards angepasst werden. Für diese Fortschreibung wurden nicht nur die Ergebnisse von internationalen Vergleichsuntersuchungen, sondern auch die Expertisen von Wissenschaftlern zur fachdidaktischen Situation einzelner Fächer hinzugezogen. Da in den Standards „nur“ zentrale Kompetenzbereiche beschrieben werden, die bis zu einer bestimmten Jahrgangstufe bzw. bis zu einem bestimmten Abschluss erreicht werden sollen, bleibt es weiterhin die Aufgabe der Länder, den Weg zur Zielerreichung in Form von Lehrplänen zu beschreiben und zu strukturieren⁴². Für die Oberstufe bedeutet dies, dass die auf die Standards abgestimmten, bundesweiten EPA den Ländern zur Vorlage dienen sollen, um auf dieser Grundlage die eigenen Abiturvorgaben konzipieren zu können. Laut Kultusministerkonferenz sollten die EPA einzelner Fächer in den Rahmenrichtlinien und Lehrplänen der Bundesländer bis spätestens 2010 umgesetzt sein.⁴³

Mit dem Beschluss zur Einführung von Standards und mit der Vereinbarung einer verbindlichen Orientierung der Abschlussqualifikationen an diesen Standards wird ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Bereich der Systemsteuerung deutlich. Die Bemühungen um die Qualität von Unterricht konzentrieren sich nun weniger auf Input-Parameter, sondern zunehmend auf den messbaren „Output“ der Schülerinnen und Schüler. Zentrale Prüfverfahren sollen den Leistungsstand der Lernenden erheben, um auf diesem Weg Erkenntnisse über die Wirksamkeit des Schulsystems zu gewinnen. Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen haben laut KMK gezeigt, dass

⁴¹ Kultusministerkonferenz 2008c.

⁴² Kultusministerkonferenz 2005, S. 17 f.

⁴³ Vgl. Kultusministerkonferenz 2007.

die in Deutschland durchgeführte vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem geführt hat. Deshalb sei es notwendig, die erwarteten Leistungen festzulegen und zu überprüfen.⁴⁴ Damit orientiert man sich an Staaten, die bei den Erhebungen ein hohes Leistungsniveau beweisen konnten und die über eine systematische, regelmäßige Überprüfung des „Outputs“, zum Beispiel in Form von Schulleistungsstudien, zentralen Prüfungen und einem dichten Netz von Schulevaluationen verfügen. Doch nicht nur der Blick auf andere Staaten scheint eine zunehmende Standardisierung und Evaluation zu rechtfertigen. Auch der Blick auf die Unterschiede innerhalb Deutschlands (vgl. PISA-E) lässt Handlungsbedarf in der Angleichung des Bildungsniveaus deutlich werden. Trotz der Herausforderungen einer zunehmenden Mobilität der Bevölkerung, der Organisation der Ausbildung in der Sekundarstufe II (allgemeine und berufliche Bildung), der gestiegenen schulischen Anforderungen, Forderungen der Eltern und der Erwartungen der Hochschulen und Sozialpartner, sollte, nach KMK, im Sinne des Gleichheitsgebots die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und auch die Durchlässigkeit des Bildungssystems innerhalb Deutschlands gewährleistet sein.⁴⁵ Eine systematische Schulentwicklung wird nun angestrebt, die verstärkt den Blick auf den „Output“ richtet und diesen durch externe „standardisierte“ Rückmeldungen der Unterrichtsergebnisse und (schul)interne Evaluationen überprüft.

2.1 Das Zentralabitur - Einführung von Zentralen Prüfungen

Mit der Einigung der Kultusministerinnen und Kultusminister auf ein gemeinsames Programm der Schulentwicklung über ‚Outcome-Orientierung, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring⁴⁶, wurden auch die Überlegungen über zentrale Prüfsysteme neu angestoßen. Im Bereich der gymnasialen Abschlussprüfungen sind zentrale Prüfungen jedoch keine Neuheit. In einigen Bundesländern werden die Abiturprüfungen schon seit Ende des Zweiten Weltkrieges zentral organisiert. So wurde 1945/46 im Saarland, in Bayern, in den Vorgängerstaaten des heutigen Baden-Württemberg und in Rheinland-

⁴⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz 2005, S. 5.

⁴⁵ Kultusministerkonferenz 2005, S. 10.

⁴⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz 2005, S. 6.

Pfalz⁴⁷ (zum Teil unter dem Einfluss der französischen Besatzung) das so genannte Zentralabitur eingeführt. Die jeweiligen Besatzungsmächte waren maßgeblich für diese Entscheidungen verantwortlich. In der französischen Besatzungszone wurden die Zentralen Prüfungen vermeintlich auf Grund der Erfahrungen im eigenen Land implementiert und in Bezug auf das amerikanisch besetzte Bayern lässt sich vermuten, „dass die Einführung des Zentralabiturs vor dem Hintergrund einer traditionellen zentralistischen Orientierung zu verstehen ist.“⁴⁸ Im Einheitsschulsystem der ehemaligen DDR wurde ebenfalls zentral abgeprüft und auch nach der Wiedervereinigung entschied man sich in den Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen dafür, das Zentralabitur nicht abzuschaffen, sondern das zentrale Prüfsystem erneut einzuführen bzw. fortzuführen.

Mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse setzte auch in den übrigen Bundesländern ein Umdenken in Bezug auf die Notwendigkeit von einheitlichen Qualitätsmaßstäben ein. Die Einführung eines Zentralabiturs schien dabei als eine geeignete Maßnahme. So wurden in den Ländern je unterschiedliche Zentralabiturkonzepte entwickelt, die sich in das bestehende Schulsystem integrieren ließen. Erste zentrale Abschlussprüfungen wurden daraufhin 2005 in Brandenburg und Hamburg geschrieben. Im Jahr darauf folgten Berlin, Bremen und Niedersachsen. In Hessen und Nordrhein-Westfalen wurden die Schülerinnen und Schüler 2007 zum ersten Mal einheitlich geprüft und im Jahr 2008 fanden in Schleswig-Holstein erste Zentralabiturprüfungen statt. Einzig Rheinland-Pfalz hält an einem dezentralen Prüfverfahren fest.⁴⁹ In einigen Ländern entschied man sich dafür, nur einzelne Fächer, meist die so genannten Kernfächer, zentral schriftlich zu prüfen.

Die Verantwortlichkeiten für die Auswahl der Themen, der Abituraufgaben und die Festlegung bzw. Bekanntgabe der Termine liegen bei den Kultusministerien und Schulbehörden des jeweiligen Bundeslandes. Dabei gibt es unterschiedliche Prüfverfahren. So werden bei dem einen Verfahren zwei Jahre vor der Prüfung Schwerpunktthemen bekannt gegeben (wie zum Beispiel in Baden-Württemberg), während in anderen Ländern der allgemeine Lehrplan als verbindlich erklärt wird (wie zum Beispiel in Bay-

⁴⁷ Nach dem Ende der Besatzungszeit wurden in Rheinland-Pfalz die Zentralen Prüfungen abgeschafft und sind bis heute nicht wieder eingeführt.

⁴⁸ van Ackeren 2007, S. 13.

⁴⁹ Vgl. van Ackeren 2007, S. 14.

ern)⁵⁰. Die Erstellung der Aufgaben wird von unterschiedlich organisierten Kommissionen übernommen. Die Mitglieder dieser Kommissionen kommen aus den Bereichen Schule, Lehrerseminar, Schulaufsichtsbehörde, Ministerium und Universität. Ein großer Anteil der Aufgabenvorschläge wird jedoch von erfahrenen Lehrkräften gestellt, die in dem betreffenden Jahr keinen eigenen Abiturjahrgang betreuen müssen. Die Auswahl der Aufgaben wird in der Regel von den Ministerien getroffen. Um ein möglichst hohes Maß an Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit bei der Bewertung zu gewährleisten, werden die Prüfungsaufgaben noch durch Korrektur- und Bewertungsvorgaben ergänzt⁵¹. Diese sind selbstverständlich nur den zuständigen Kurslehrern und Korrektoren zugänglich.

Die Korrektur der Abiturprüfungen wird ebenfalls sehr unterschiedlich gehandhabt. In den meisten Fällen finden dezentrale Verfahren statt, indem die Klausuren entweder schulintern korrigiert werden, oder indem die Zweitkorrektur von einem Fachlehrer einer anderen Schule vorgenommen wird. Nur in wenigen Ländern werden die Prüfungen anonymisiert behandelt⁵². Eine Sonderstellung bei der Korrektur nimmt Baden-Württemberg ein. Dort wird eine möglichst objektive Beurteilung angestrebt. Der unterrichtende Kurslehrer übernimmt zwar die Erstkorrektur, er darf sich aber während der Prüfung nicht im Prüfungsraum befinden. Der zweite Korrektor wird vom Schulamt ausgewählt und muss von einer anderen Schule kommen. Diesem liegen weder die Namen der Schüler noch die ersten Gutachten vor⁵³. Für eine dritte Beurteilungsrunde werden die Prüfungsbögen an anonyme Fachberater bzw. Fachabteilungsleiter weitergeleitet, die abschließend die Noten festlegen. Diese können sich nur zwischen den Noten der Erst- und der Zweitkorrektur bewegen. Bei einer Abweichung von drei Punkten entscheidet ein Beauftragter des Oberschulamtes⁵⁴. Anhand der folgenden Übersicht in Tabelle 1⁵⁵ ist zu erkennen, dass sich die Regelungen zum Zentralabitur von Bundes-

⁵⁰ Vgl. van Ackeren 2003, S. 45.

⁵¹ Vgl. van Ackeren 2007, S. 14.

⁵² So ist zum Beispiel im Saarland dem Zweitkorrektor der Prüfling einschließlich seiner Erstkorrektur unbekannt. Und in Sachsen stehen Kennziffern statt Namen auf den Prüfungsbögen.

⁵³ Die Gutachten werden von dem Erstkorrektor auf einem separaten Blatt festgehalten.

⁵⁴ Vgl. van Ackeren 2003, S. 45.

⁵⁵ In Tabelle 1 sind zentrale Aspekte zum Prüfungsverfahren des Zentralabiturs der Bundesländer zusammengefasst, in denen zwischen 2005-2008 ein Zentralabitur eingeführt wurde. Eine ausführliche Tabelle mit Angaben zur Erstellung der Schwerpunkte und Aufgaben etc. befindet sich im Anhang der Arbeit.

land zu Bundesland unterscheiden. Das föderal organisierte Bildungswesen wird am Beispiel Abitur sehr deutlich:

Betrachtet man in der praktizierten föderalen Struktur im Bildungswesen in Deutschland gleichzeitig die länderspezifischen institutionellen Unterschiede und die länderübergreifenden Vereinbarungen, so wird das Spannungsfeld zwischen länderspezifischer Ausgestaltung von Schule einschließlich der Förderung unterschiedlicher Bildungskarrieren auf der einen Seite und der Orientierung an gemeinsamen Standards auf der anderen Seite deutlich.⁵⁶

Zwar gelten als gemeinsamer Bezugsrahmen die Bestimmungen und Verordnungen der Kultusministerkonferenz, aber dennoch bleibt den Ländern auf Grund der föderalen Strukturen darüber hinaus genügend Freiraum, ihre eigenen Schulsysteme und Prüfungsordnungen zu entwickeln.

⁵⁶ Trautwein et al. 2007, S. 12.

Verfahren Bundes- land	Bekanntgabe der Schwer- punkt- themen	Anonymität der Prüflinge	Korrektoren	ZA in Musik	Zentralabitur- Einführung	G8 erster Abschluss
BB	1 ^{1/2} Jahre vor der Prüfung	nein	Erstkorrektor: Kurslehrer/in; Zweitkorrektor: schulintern	nein	2005	2015
HH	2 Jahre vor der Prüfung	ja, außer in Musik bei musikpraktischen Aufgaben	Zwei Fachprüfer aus verschiedenen anonymen Schulen	nein	2005	2010
BE	1 ^{1/2} Jahre vor der Prüfung	nein	Erstkorrektor: Kurslehrer/in; Zweitkorrektor: schulextern	nein	2007	2010
NI	3 Jahre vor der Prüfung	nein	Erstkorrektor: Kurslehrer/in; Zweitkorrektor: schulintern	ja	2006	2011
HB	2 Jahre vor der Prüfung	nein	Erstkorrektor: Kurslehrer/in; Zweitkorrektor: schulintern	nein	2007	2010
HE	2 Jahre vor der Prüfung	nein	Erstkorrektor: Kurslehrer/in; Zweitkorrektor: schulintern	ja	2007	2013
NRW	2-3 Jahre vor der Prüfung	nein	Erstkorrektor: Kurslehrer/in; Zweitkorrektor: schulextern	ja	2007	2013
SH	2 Jahre vor der Prüfung	nein	Erstkorrektor: Kurslehrer/in; Zweitkorrektor: schulintern	nein	2008	flächen- deckend 2019/2020

Tabelle 1: Überblick über die Zentralabiturverfahren (Zentralabitureinführung 2005-2008);
in Anlehnung an van Ackeren, Isabell (2003), S. 45; Quelle: Kultusministerien der Länder
(Stand:2008/09)

Im Zuge der Bestrebungen zu vermehrter Vergleichbarkeit und Standardisierung von Vorgaben stehen die unterschiedlichen Abiturprüfungsverfahren immer wieder in der Kritik. Diese Kritik, vor allem aus den Reihen der Politiker unionsregierter Länder, bezieht sich u.a. darauf, dass durch die unterschiedlichen Bedingungen die Schulabschlüsse (trotz der Einheitlichen Prüfungsanforderungen) nicht ausreichend vergleichbar sind⁵⁷. Aus diesem Grund wurde vor der 319. KMK-Sitzung im Oktober 2007 erneut Stimmen laut, die ein Zentralabitur für ganz Deutschland forderten.

2.2 Diskussionen um ein deutschlandweites Zentralabitur

Anfang August 2007 wagte Baden-Württembergs Ministerpräsident Günther Oettinger (CDU) einen Vorstoß, in dem er sich eindeutig für ein bundeseinheitliches Zentralabitur aussprach⁵⁸. In den Stuttgarter Nachrichten vom 9.8.2007 wird er mit den Worten zitiert: „Ich will das Ziel und die Qualität des Ziels möglichst bundeseinheitlich festlegen.“⁵⁹ Eindeutige Unterstützer dieser Idee fand er in seinen Kollegen aus den ebenfalls unionsregierten Ländern Niedersachsen und Sachsen. Die Mehrheit der Länder stand diesem Vorstoß jedoch mit Skepsis gegenüber. Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Thüringen und Bremen lehnen bislang ein deutschlandweites Zentralabitur ab, während unter anderem Bayern und das Bundesbildungsministerium stattdessen für vergleichbare Standards für die Abiturprüfung plädieren.

In der anschließenden Kultusministerkonferenz am 17./18. Oktober 2007 konnte man sich dann auf Bildungsstandards für die Abiturprüfung in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache einigen⁶⁰. Für die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik ist die Einführung von Bildungsstandards zu einem späteren Zeitpunkt geplant. Die Organisation und die Erarbeitung der Bildungsstandards wurde dem „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ in Zusammenarbeit mit der Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“ übertragen. Weiterhin wurde verhandelt, dass bei der Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für die

⁵⁷ Vgl. rp-online 2007.

⁵⁸ Vgl. dazu u.a. dpa 2007.

⁵⁹ dpa 2007.

gymnasiale Oberstufe die bisherigen Leistungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen genutzt werden sollen und dass es zu einem Erfahrungsaustausch der Länder u.a. durch gegenseitige Hospitationen bei mündlichen Prüfungen kommen soll. Die grundsätzliche Konzeption der von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards muss, laut Beschluss, in den zukünftigen Planungen weiterhin berücksichtigt werden. Die Implementierung der Abiturstandards ist für das Schuljahr 2010/2011 geplant.

Somit wurde ein deutschlandweites Zentralabitur zunächst abgewehrt. Auf dem Weg hin zu mehr Vergleichbarkeit entschied man sich nun für die abgeschwächte Form von einheitlichen, zentralen Vorgaben in Gestalt der Bildungsstandards. Die Einführung eines Zentralabiturs bedeutet für einige Länder bereits in der länderverantwortlichen Variante eine massive Veränderung. Neben Gründen wie der politisch motivierten Ablehnung, der Unvereinbarkeit mit demokratischen Grundsätzen und den strukturellen, organisatorischen Schwierigkeiten wäre eine bundesweite Vereinheitlichung der Abiturprüfung für einige Länder zum jetzigen Zeitpunkt, zum Beispiel bezogen auf das angestrebte Niveau noch eine Überforderung. So beschrieb etwa Jürgen Baumert in seinem Vortrag beim ersten „Bremer Stadtgespräch Schulentwicklung“ die Situation an Bremens Schulen als sehr bedenklich. Eine Setzung selbst von Mindeststandards könnte für eine Vielzahl von Bremens Schülerinnen und Schülern ein großes Problem darstellen. Die taz zitiert Baumert wie folgt:

Wenn es in zwei Jahren die bundesweite Überprüfung von "Mindeststandards" gäbe, dann müsse Bremen sich warm anziehen: Nach seiner Schätzung könnten bis zu 50 Prozent der bremischen Schüler darunter liegen, sagte Baumert. Über die bremischen Abitur-Aufgaben würde man sich in Süddeutschland "totlachen".⁶¹

Und auch das zentralabiturerfahrene Land Bayern stellt sich gegen eine deutschlandweite Vereinheitlichung. Der bayrische Kultusminister fürchtet, das Abitur-Niveau in seinem Land senken zu müssen. Dagegen hält er es nicht für ausgeschlossen, dass die Vorgaben des bayrischen Abiturs anderen Ländern als Vorlage dienen könnten.⁶²

⁶⁰ Kultusministerkonferenz 2007.

⁶¹ Wolschner 2008.

⁶² Vgl. rp-online 2007.

2.3 Theoretisches Modell zu einem deutschlandweiten Zentralabitur

Mit der Frage, wie ein bundesweites Zentralabitur aussehen könnte und welche Vor- und Nachteile eine deutschlandweite Zentralisierung haben könnte, setzt sich, wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, Tobias Hoymann, ausführlich auf theoretischer Ebene und aus politikwissenschaftlicher Perspektive auseinander. Ausgehend von den Reaktionen auf PISA und den Beschlüssen der KMK zur Erstellung und Implementierung von Bildungsstandards, untersucht Hoymann die These, „dass die Bildungsqualität in Deutschland nachhaltig verbessert werden kann, wenn diese Standards bundeseinheitlich im Rahmen zentraler Prüfungen abgeprüft werden.“⁶³ Er kommt dabei zu dem Schluss, dass trotz der föderalen Strukturen in Deutschland ein Modell eines gesamtdeutschen Zentralabiturs denkbar wäre, indem die inhaltliche und strukturelle Organisation einer unabhängigen nationalen Bildungsinstitution übertragen wird. Vorab müsste es jedoch zu einer staatsvertraglichen Selbstverpflichtung der Länder kommen, sich an einem zentralen Verfahren zu beteiligen und dieser nationalen Bildungsinstitution die Übernahme der Abiturprüfung zu gewähren. In die Zuständigkeiten der Länder könnten weiterhin einige Aufgaben fallen, wie zum Beispiel die praktische Durchführung der Prüfungen an den Schulen. Für die Prüfungen müsste dabei ein bundesweit einheitlicher Zeitpunkt festgelegt werden. Bei der Korrektur ist nach Hoymann eine Kombination aus dezentralem und zentralem Verfahren⁶⁴ denkbar. So könnte die Erstkorrektur an der jeweiligen Schule evtl. sogar von dem Kurslehrer vorgenommen werden, wobei eine vorgegebene Lösungsskizze der verbindlichen Orientierung dienen sollte. Die Zweitkorrektur würde anschließend von einem Lehrer übernommen werden, dem der Schüler unbekannt ist. Um eine Anonymität zu gewährleisten, wären die Klausurbögen nicht mit Namen, sondern nur mit Nummern versehen. Selbst Rückschlüsse auf die Schule und auf das Bundesland sollten nicht möglich sein. Die nationale Bildungsinstitution hätte dabei die Aufgabe, die Klausuren zu sammeln und zu kodieren, um sie anschließend an die jeweils anderen Bundesländer zur Zweitkorrektur weiterzuleiten. Nach der Zweitkorrektur würde sie dann entweder mit Hilfe des arithmetischen Mittels die Note festlegen oder aber einen Drittprüfer zur endgültigen Entscheidung hinzurufen. Mit diesem Verfahren wäre laut Hoymann eine anerkannte Qualität des Abiturs garantiert, „die von

⁶³ Hoymann 2005, S. 2.

⁶⁴ (ähnlich dem derzeitigen baden-württembergischen Verfahren)

keinem Bundesland in Zweifel gezogen werden kann, da dem Verfahren eine länderübergreifende Qualitätskontrolle immanent ist. Da jedes Bundesland die Klausuren anderer Bundesländer korrigiert, wäre der Vorwurf zu leichter Korrekturen unglaubwürdig.“⁶⁵

Dieses Modell sieht vor, dass sich alle Länder am gesamtdeutschen Zentralabitur beteiligen, wobei theoretisch nach Hoymann auch eine „kleindeutsche“⁶⁶ Variante möglich sei. Wichtig sei jedoch, dass diese Institution unabhängig arbeiten könnte. Änderungen beim Abitur grundlegender Art sollten nur durch gemeinsame Beschlussfassungen der Länder vorgenommen werden können. Die Finanzierung einer solchen nationalen Bildungseinrichtung wäre in Form einer Umlage aller Bundesländer denkbar. Dabei könnten eventuell sogar langfristig Gelder eingespart werden, da nicht mehr jedes Land für einen eigenen Verwaltungsapparat sorgen müsste. Trotz der tendenziellen Politik einer Unitarisierung, sieht Hoymann den Föderalismus nicht unmittelbar gefährdet, sondern lediglich verschoben. In den Ländern sollte weiterhin die Entscheidungshoheit über die Gestaltung ihres Schulsystems verbleiben. Die Wirksamkeit der unterschiedlichen Schulsysteme würde durch das zentrale Prüfverfahren anhand eines Vergleichs der Schülerergebnisse überprüft. Hoymann erwartet dadurch einen fruchtbaren Wettbewerb der Bildungssysteme, bei dem sich das beste Modell insgesamt durchsetzen wird.⁶⁷

2.4 Kritische Diskussion

Die Entwicklung und Formulierung von Bildungsstandards in Deutschland wurde auf der Konferenz der Kultusminister im Oktober 1997 beschlossen und die Sinnhaftigkeit dessen scheint heute kaum mehr diskutiert zu werden. Die Implementierung von Standards in die Lehrpläne und Prüfungsordnungen wird zurzeit sowohl von Politikern als auch von namhaften Bildungswissenschaftlern stark vorangetrieben. In den Beschlüssen der KMK wird deutlich, dass das Ziel der Schulentwicklung die Qualitätssicherung schulischer Bildung ist. Leistungsstanderhebungen, Standardformulierungen und die Überprüfung der Standards sollen dazu führen, das Schulsystem in Deutschland effi-

⁶⁵ Hoymann 2005, S. 57.

⁶⁶ „Kleindeutsch“ meint, dass sich nicht alle Länder am Zentralabitur beteiligen, sondern nur einzelne Bundesländer. Vgl. Hoymann 2005, S. 83.

⁶⁷ Vgl. Hoymann 2005, S. 83.

zienter zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler zu besseren Leistungen zu befähigen.

In der folgenden Grafik wurden die Maßnahmen zur Qualitätssicherung noch einmal bildlich zusammengefasst.

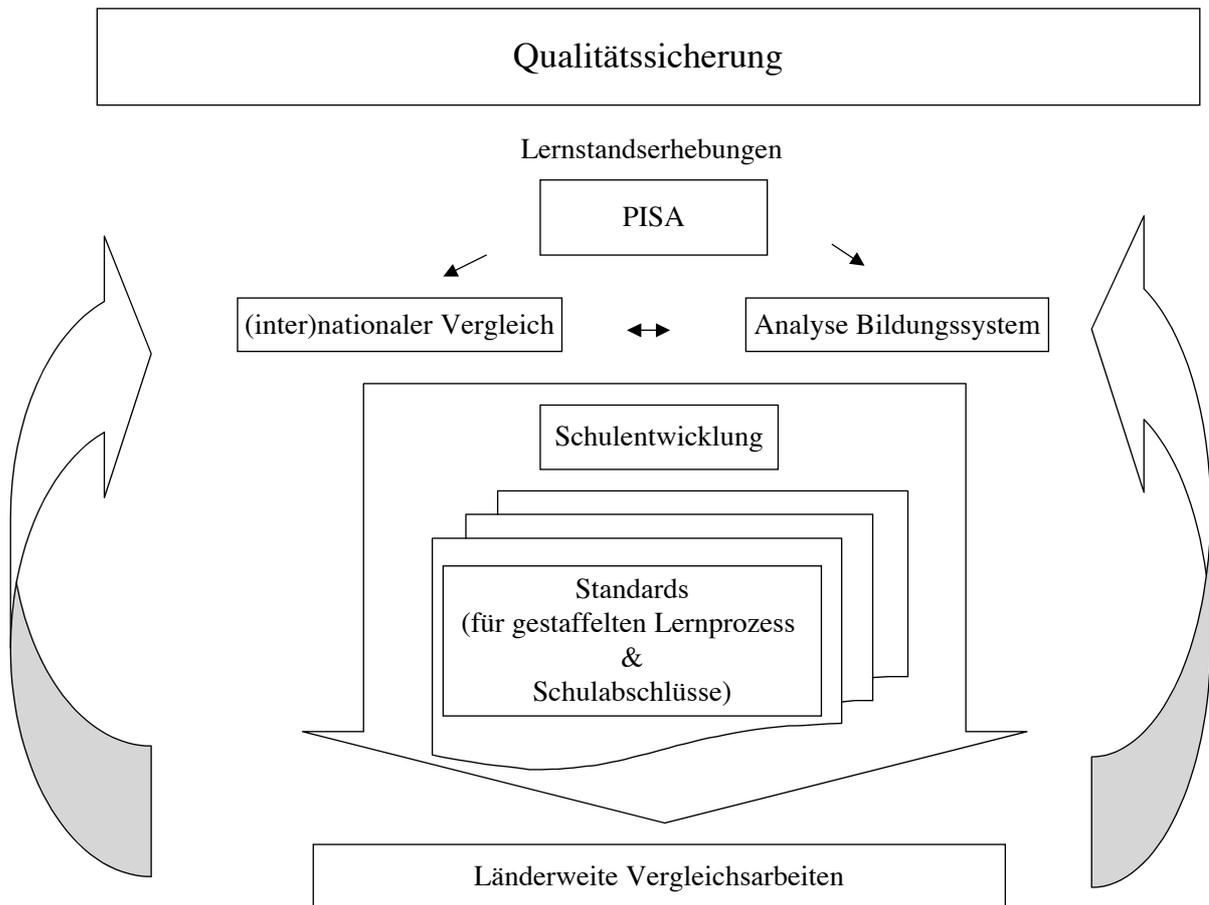


Abbildung 2: Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Bildung

In der kritischen Auseinandersetzung mit diesem Prozess ergeben sich immer wieder die Fragen danach, was Qualität im Bereich Bildung bedeutet und wie sie erreicht werden kann. Die KMK und die Bundesregierung haben diese Fragen mit Blick auf andere Bildungssysteme und u.a. mit der Formulierung von Bildungsstandards vorerst für sich beantwortet und bemühen sich nun um eine ertragreiche Umsetzung. Obwohl dies nicht bedeutet, dass auf die folgenden Fragen bereits durchweg zufrieden stellende Antworten gefunden wurden

- Wie kann Qualität in der Schule gesichert werden?
- Kann eine verbesserte Qualität durch verbindliche Standards erreicht werden?
- Sind Kompetenzen messbar? Wenn ja, wie?
- Sind dafür länderübergreifende Arbeiten notwendig?
- Was können länderübergreifende Leistungstests aussagen?
- Wie kann der Gefahr eines „Teaching-to-the-test“⁶⁸ begegnet werden?
- Welches Niveau sollte angestrebt werden?
- Wer formuliert die Maßstäbe?
- Wie sieht eine sinnvolle Vereinheitlichung aus?
- Was könnte durch eine Output-Orientierung verloren gehen?
- Etc. ...

Dennoch beschäftigen sich die Verantwortlichen in der Bildungspolitik nicht mehr mit Grundsatzdiskussionen zur Vereinbarkeit von einem humanistischen Bildungsideal mit Bildungsstandards, sondern mit einer möglichst sinnvollen Gestaltung dieser Standards.

Die Konsequenzen von Bildungsstandards sind offensichtlich, aber offenbar auch gewollt. Eine zunehmende Vereinheitlichung von Bildungszielen und eine Zentralisierung von Bildungsprozessen sind nicht nur Gefahren der Standardisierung, sondern gleichzeitig auch erklärte Absichten, obwohl diese den föderalen Strukturen im deutschen Bildungswesen widersprechen. Gegen diese Einschränkung von individuellen Entwicklungsfreiräumen wird argumentiert, dass diese Standards lediglich Mindeststandards darstellen und damit den Akteuren sowohl auf Länderebene als auch auf Schulebene noch genügend Freiheiten lassen.

Auch bei den Diskussionen um die Einführung von Zentralen Prüfungen, deren Vorgaben auf den Bildungsstandards basieren (sollen), kommen die unterschiedlichen Auffassungen darüber, was Bildung bedeute, zum Tragen. So stellt Hoymann bei seinen Recherchen zum Zentralabitur fest, dass sich vorrangig zwei Hauptargumentationslinien gegenüberstehen. Je nach Interessensgruppe werden entweder eher sachlich orientierte

⁶⁸ „Teaching-to-the-test-Effekte“ werden wie folgt definiert: „Als Teaching-to-the-test-Effekte werden jene Mechanismen bezeichnet, die mit dem Ziel des möglichst guten Abschneidens in den Tests bewirken, dass vor (und nach) Testuntersuchungen insbesondere diejenigen Aufgaben und Fächer geübt bzw. diejenigen Kompetenzen gefördert werden, in denen die Tests stattfinden.“ Maag Merki 2005, S. 13.

oder aber politisch motivierte Stellungnahmen vorgebracht. Auf der sachlichen Ebene wird nach Hoymann vor allem über die pädagogischen Vor- und Nachteile eines Zentralabiturs diskutiert, während die politischen Argumentationen eher die Vorteile des jeweils eigenen Prüfsystems betonen.⁶⁹

Im Folgenden soll auf zentrale Aspekte der Diskussion über Zentrale Prüfungen, insbesondere über das Zentralabitur eingegangen werden. Die Argumente der Kritiker und Befürworter wurden dabei der Tagespresse und unterrichtsbezogenen Fachzeitschriften entnommen. Eine Auflistung der Quellen befindet sich im Anhang der Arbeit. Auch wenn die auf diese Weise vorgenommene Problematisierung eines zentralen Prüfverfahrens nur in Ansätzen einige Vor- und Nachteile hervorheben kann, so werden daran die unterschiedlichen Argumentationslinien deutlich, die für sich genommen durchaus nachvollziehbar und gut begründet sind. In Anbetracht der hier gebotenen Kürze sollen die unterschiedlichen Positionen an dieser Stelle lediglich gegenübergestellt werden, ohne dass eine Gewichtung vorgenommen wird.

Interaktionen im Unterricht

Inwieweit die Einführung des Zentralabiturs eher einen prüfungsorientierten Unterricht hervorruft, oder unter welchen Voraussetzungen die Qualität des Unterrichts angehoben werden kann, ist in Deutschland bislang noch unzureichend erforscht. Studien in Ländern, in denen bereits seit längerem zentral gesteuerte Systeme existieren, haben gezeigt, dass Rechenschaftssysteme sich stark voneinander unterscheiden können und dass die Effektivität dieser Systeme für die Weiterentwicklung wesentlicher Dimensionen schulischer Qualität keineswegs gesichert ist.⁷⁰ Befürworter des Zentralabiturs sind der Meinung (ohne sich bislang auf konkrete Untersuchungsergebnisse stützen zu können), dass sich zentral gestellte Abschlussprüfungen positiv auf die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern auswirken könnten. Dadurch, dass auch die Lehrenden nicht über die Prüfungsaufgaben informiert sind, würden sie versuchen, die Schüler möglichst umfangreich und breit gefächert auf die Prüfung vorzubereiten. Dabei kann der Lehrer die Schüler rückhaltlos informieren. Die hierarchischen Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden veränderten sich dadurch zugunsten der Prüflinge. Erzielten die Schüler

⁶⁹ Vgl. Hoymann 2005, S. 33.

⁷⁰ Vgl. Maag Merki; Schwippert 2008, S. 774.

schlechte Ergebnisse, würde dies auch auf die Lehrperson zurückfallen. Der Lehrer wird demnach großes Interesse am Lernerfolg seiner Schüler haben und ihnen möglichst als hilfreicher Vermittler und Mentor zur Seite stehen. Überdies ist es den Lehrern möglich, bei fehlerhaften und unsinnig erscheinenden Aufgaben, sich von ihnen zu distanzieren.⁷¹

Auf der anderen Seite wird kritisch angemerkt, dass durch die vorgegebenen Unterrichtsinhalte die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppen nicht mehr genügend Beachtung finden könnten. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Interessenschwerpunkte und Lerngruppenkonstellationen, die zu einzigartigen Prozessdynamiken beitragen, könnten in zentralen Vorgaben nur bedingt mitbedacht werden. Eine Vereinheitlichung der Richtlinien schränke die Spontaneität und die Individualität der am Unterricht Beteiligten ein. So mahnt beispielsweise Ludwig Huber an:

Wenn aber Standards durch kanonisierte Fachinhalte definiert werden (statt durch allgemeinere Kompetenzen) und diese wiederum für die Oberstufe durch ein Zentralabitur in einem Großteil der Fächer fixiert werden, dann droht eine Uniformierung des Oberstufen-Curriculums, in der nicht nur individuelle Unterschiede der Lernenden, sondern auch institutionelle Profile der einzelnen Schulen nicht ausgeprägt werden können.⁷²

Weiterhin wird befürchtet, dass der Unterricht auf die Prüfungsvorbereitung verengt würde. Interessante Seitengleise würden vermutlich seltener beschritten⁷³ und bestimmte Schülerinteressen weniger berücksichtigt werden⁷⁴. Aus Sorge um eine gute Vorbereitung auf die Abschlussklausuren bestünde die Gefahr eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten und eines „Teaching-to-the-test“.

Unterrichtsplanung und –durchführung

Das Problem der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten setze sich, laut Kritiker des Zentralabiturs, auch bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte fort. Die Schwerpunkte des Unterrichts werden beim Zentralabitur vorgegeben. Individuelle Interessen und bedeutsam erscheinende Inhalte können nur im Rahmen dieser Bestimmungen thematisiert

⁷¹ Vgl. u.a. Eikenbusch 2007, S. 7.

⁷² Huber 2004, S. 24.

⁷³ Vgl. u.a. Behler 2000, S. 51.

⁷⁴ Vgl. u.a. Katharina Maag Merki in: Pfister 2008.

werden. Bei dezentralen Aufgabenstellungen haben die Schülerinnen und Schüler darauf vertrauen können, dass sie mit Aufgaben konfrontiert wurden, die auf den tatsächlich erhaltenen Unterricht Bezug nahmen, dass also Kompetenz, anschlussfähiges Lernen und Denken im Mittelpunkt standen.⁷⁵ Den Vorteil sehen die Befürworter jedoch darin, dass im Unterricht ein breites Spektrum an Themen behandelt werden müsse. Dabei sollte die Besprechung der Schwerpunkte in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, um eine einseitige und damit risikoreiche Vorbereitung zu vermeiden.

Auswirkungen auf den Lehrerberuf

Auf den Lehrer wirken sich die zentralen Prüfungen zunehmend reglementierend aus. Positiv wird daran gesehen, dass sich jeder Lehrer denselben Anforderungen stellen müsse. Er könne sich den Unterricht nicht erleichtern, indem er die Schüler lediglich auf selbstgewählte Prüfungsinhalte vorbereite. Kritisiert wird jedoch, dass die speziell pädagogischen Tätigkeiten des Lehrers durch die Fokussierung auf die Prüfung in den Hintergrund gedrängt werden könnten. So wird befürchtet, dass der Unterricht stark prüfungsorientiert stattdessen finde und dass der vorgegebene Unterrichtsstoff alle anderen Lerneffekte dominiere. Der pädagogische Gestaltungsspielraum werde dabei unerträglich eingeschränkt.⁷⁶

Korrektur

Die Bewertungsverfahren sind in den Bundesländern unterschiedlich und deshalb gelten für die entweder zentralen oder dezentralen Abläufe unterschiedliche Kritikpunkte. Bei der zentralen Korrektur wird befürwortet, dass eine möglichst hohe Objektivität angestrebt wird. Durch die Anonymisierung der Klausuren und die schulexternen Korrekturen wird ein sachliches und unvoreingenommenes Urteil erwartet.⁷⁷ Bei den dezentralen Verfahren wird in Frage gestellt, ob die Benotungen der Klausuren vergleichbar objektiv sind. Die Kritiker der dezentralen Verfahren halten dies nicht für möglich und auch Befürworter halten diese Loslösung aus dem Schul- und Lerngruppenkontext nicht für

⁷⁵ Vgl. Erdsiek-Rave 2003, S. 49.

⁷⁶ Vgl. u.a. Karthaus; Kost 1996, S. 111.

⁷⁷ Vgl. u.a. Reiche 2000, S. 50.

sinnvoll. Sie argumentieren, dass die Schüler jeweils unter verschiedenen Voraussetzungen lernten und dass die jeweilig zuständigen Lehrkräfte die Fähigkeiten ihrer Schüler besser einschätzen und bewerten könnten als externe Gutachter. Wesentlich bei diesem Punkt erscheint die Frage nach der Vergleichbarkeit von Bewertungsmaßstäben. Inwieweit können diese Maßstäbe festgelegt werden und wie müssten sie konstruiert sein, so dass eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet würde?⁷⁸ Im Falle einer zufrieden stellenden Antwort auf diese Frage wird von den Befürwortern angemerkt, dass es durch das zentrale Verfahren zu einer ständigen Qualitätskontrolle kommen kann.⁷⁹

Mögliche negative Konsequenzen bei zentralen Bewertungsverfahren werden dagegen darin gesehen, dass von manchen Lehren aus Angst vor einem schlechten Notendurchschnitt des Kurses nur die Schüler zum Abitur zugelassen würden, die voraussichtlich auch gute Noten erzielen. Dadurch würden die schwächeren Schüler benachteiligt und dies würde insgesamt die Bildungsgerechtigkeit gefährden.

Transparenz

Einer der primären Gründe für die Durchführung eines Zentralabiturs ist der angestrebte Leistungsvergleich, der über die Grenzen der Schulen und der Länder hinausreicht. Man versucht mit einheitlichen Vorgaben Maßstäbe zu setzen, um anschließend die Ergebnisse vergleichen zu können. Damit wird ein allgemein anerkannter und einschätzbarer Bildungsabschluss angestrebt.⁸⁰ In Ergänzung mit den Leistungserhebungen soll darüber hinaus die Qualität des Unterrichts evaluiert werden, um nach Ansätzen für die Weiterentwicklung von Schule zu suchen. Die Formulierung von verbindlichen Vorgaben soll dabei nicht im Widerspruch zur Einrichtung von Eigenverantwortlichen Schulen stehen, sondern diesen zur Orientierung dienen. Um Eigenverantwortliche Schulen möglich zu machen, brauche es klare Zielformulierungen. Erst wenn diese gesetzt sind und mit den Zielvorstellungen sowohl des Landes als auch des Bundes übereinstimmen, kann den Schulen die interne Organisation überlassen werden.⁸¹ Gegner des Zentralabiturs kritisieren jedoch, dass die Qualität mit der Vereinheitlichung von Richtlinien nicht unbe-

⁷⁸ Vgl. u.a. Behler 2000, S. 51.

⁷⁹ Vgl. u.a. Reiche 2000, S. 50.

⁸⁰ Vgl. u.a. Sadigh 2007, S. 1.

⁸¹ Vgl. u.a. Reiche 2000, S. 50.

dingt verbessert würde, sondern sich nur auf ein mittleres Anforderungsniveau beziehen kann. So merkt zum Beispiel auch Gabriele Behler an, dass ihrer Meinung nach die Qualitätsfrage damit nicht gelöst werde, denn die laute nicht: „Sind die Aufgabenstellungen vergleichbar? Sie lautet vielmehr: Ist das Ergebnis, ist die Beurteilung vergleichbar?“⁸² Welche Probleme jedoch bei der Beurteilung auftauchen können, wurde bereits oben erwähnt.

Organisatorischer Aufwand

Die zentrale Organisation von Abiturprüfungen verringert den Organisationsaufwand einzelner Lehrer im Gegensatz zu dezentralen Verfahren. Sie erfordert jedoch erhebliche Anstrengungen auf Länderebene. Die Arbeit verlagert sich auf Kommissionen, die auch eine langfristige Planung der Abiturprüfungen im Blick haben muss. Kontrahenten befürchten, dass das System durch die Vereinheitlichung und Anpassung unflexibel wird.

Bundesweites Zentralabitur

Auch wenn die Entscheidungen für ein bundesweites Zentralabitur noch nicht gefallen sind, so sind bereits die Tendenzen in Richtung einer länderübergreifenden Vereinbarung erkennbar. Die oben genannten Kritikpunkte würden im Falle der Implementierung eines solchen Verfahrens in verstärktem Maße gelten. Offen bleibt bislang noch die Frage, inwiefern bei einem deutschlandweiten Zentralabitur die föderalen Strukturen gewahrt werden und die Entscheidungen über Bildungsfragen weiterhin den Ländern überlassen werden könnten. Mit der Einführung von Bildungsstandards werden nun erste Versuche unternommen, Absprachen auf Bundesebene zu treffen, und es bleibt abzuwarten, ob diese Vereinbarungen zielführend sein werden.

Gute Gründe für ein Zentralabitur scheint es nach den Einschätzungen der Akteure der zentralabiturerfahrenen Länder viele zu geben. Allerdings beruhen diese Einschätzungen vorrangig auf subjektive Wahrnehmungsweisen der einzelnen Vertreter. Empirisch konnte bislang kein kausaler Zusammenhang zwischen einem guten Leistungsstand der Schüler und dem Zentralabitur hergestellt werden. Die PISA-Daten lassen nach einer Bundesländer vergleichenden Realanalyse erkennen, dass sich in der Gruppe der leis-

⁸² Behler 2000, S. 51.

tungsstärksten Länder bei den Gymnasien in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen sowohl Länder mit Zentralen Prüfungen als auch solche mit dezentralen Prüfungsformen finden lassen. Darüber hinaus haben u.a. auch zentral prüfende Länder nur unterdurchschnittliche Testergebnisse erzielen können. So stellt van Ackeren nach einem Blick auch auf Schulsysteme anderer Staaten fest: „Offensichtlich ist das Ziel der Vergleichbarkeitssicherung schulischer Leistungen sowie der Qualitätsentwicklung nicht zwingend an Formen Zentraler Prüfungen gebunden.“⁸³ Allerdings merkt sie auch an, dass es bislang noch an soliden Forschungsergebnissen mangelt, die nicht nur Aussagen über die Wirksamkeit des Zentralabiturs machen können, sondern die auch auf Untersuchungen zu möglichen, nicht direkt erkennbaren Effekten, basieren wie zum Beispiel der heimlichen Normierung der Unterrichtsinhalte oder der möglichen Verstärkung von Memorierstrategien.

3 Zentralabitur und Musikunterricht

3.1 Das Zentralabitur in Musik

Die Durchführung eines Zentralabiturs im Fach Musik ist mit spezifischen Problemen verbunden, die nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass Musik zu den ästhetischen Fächern gehört. Kriterien des Leistungsvergleichs und der Ergebniskontrolle sind nur in eingeschränktem Maße und nicht in jedem Bereich des Musikunterrichts anzuwenden. Musikalisch-ästhetische Bildungs- und Erfahrungsprozesse spielen in der Auseinandersetzung mit Musik auch im Rahmen des Musikunterrichts eine bedeutende Rolle. Bei einem Zentralabitur, das sowohl den Unterrichtsprozess formal und inhaltlich beeinflusst als auch eine zentrale Leistungsüberprüfung am Ende der Oberstufe vorsieht, muss die Frage gestellt werden, wie neben der notwendigen Vermittlung von abprüfbareren Kenntnissen im Unterricht den Schülern auch Freiräume zur individuellen musikalisch-ästhetischen Entfaltung zur Verfügung gestellt werden können.

Darüber hinaus stellt die Vorgabe von einheitlichen Unterrichtsinhalten ein Problem dar. War es bei einem dezentralen Abitur möglich individuelle Schwerpunkte zu setzen und damit auf die Interessen der Lerngruppe einzugehen, so ist das bei einem Zentralabitur, das Themen vorgibt, nicht mehr durchführbar. Die Einschätzungen darüber, wie sehr das

⁸³ van Ackeren 2007, S. 15.

Zentralabitur den Musikunterricht einschränkt bzw. bestimmt, gehen sehr weit auseinander und hängen u.a. mit den unterschiedlichen Verfahren der einzelnen Bundesländer zusammen. Im Folgenden sollen zunächst drei Verfahren (Bayern, Sachsen und Niedersachsen) miteinander verglichen werden, um anschließend die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten im Musikunterricht im Rahmen der Zentralabiturvorgaben hervorzuheben.

Die Wahl der Beispielf Verfahren fiel auf die Länder Bayern, Sachsen und Niedersachsen, da in diesen Ländern zum einen das Zentralabitur zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten eingeführt wurde: in Bayern nach dem Zweiten Weltkrieg (1946), in Sachsen (erneut) nach der Wiedervereinigung (1993), in Niedersachsen nach dem „PISA-Schock“ (2006). Zum anderen spielten bei der Auswahl die verschiedenen Verfahren in Bezug auf die inhaltlichen Vorgaben, die Anonymisierung der Schülerinnen und Schüler und die Korrektur eine Rolle. Für einen ersten Überblick wurden in der folgenden Tabelle die Eckdaten zu den unterschiedlichen Zentralabiturverfahren zusammengestellt.

Bundesland	Bayern	Sachsen	Niedersachsen
Verfahren			
Einführung des Zentralabiturs	1946	1993	2006
Bekanntgabe der Schwerpunktthemen	keine Schwerpunktthemen; allgemeiner Lehrplan verbindlich	keine Schwerpunktthemen; allgemeiner Lehrplan verbindlich	Schwerpunktthemen; Bekanntgabe 3 Jahre vor der Prüfung (darüber hinaus gelten die „Rahmenrichtlinien für das allgemeinbildende Schulwesen“ als verbindlich)
Erstellung der Prüfungsaufgaben	ausgewählte Lehrer ohne Abiturklasse in diesem Jahrgang	Kommission: 8 Fachlehrer aus der Praxis; erstellt auch Schwerpunktthemen	ausgewählte Lehrer ohne Abiturklasse
Auswahl der Prüfungsaufgaben	Fachreferenten des Ministeriums	Kultusministerium	Oberste Schulbehörde
Anonymität der Prüflinge	keine Anonymität	Kennziffern statt Namen	keine Anonymität
Korrektoren	1. Kurslehrer 2. Lehrer derselben Schule	1. Kurslehrer 2. vom Schulamt ausgewählter Lehrer einer anderen Schule	1. Kurslehrer 2. Lehrer derselben Schule
Bewertung	durch Korrektoren nach zentral vorgegebener Musterlösung und Rohpunktverteilung; bei Nichteinigung: Dritter aus der Schule	durch Korrektoren; bei Abweichung von 3 Punkten entscheidet Beauftragter des Oberschulamtes	Fachprüfungsleiter (anschließend übergeben diese die Arbeiten an den Schulleiter)

Tabelle 2: Übersicht über die Zentralabiturverfahren in Bayern, Sachsen und Niedersachsen.
Quelle: van Ackeren (2003); Kultusministerien der Länder (2008)

3.2 Drei Verfahren im Vergleich

Betrachtet man die Zeitpunkte der Einführung der zentralen Abiturverfahren, so fällt auf, dass die ausgewählten Länder über unterschiedlich lange Erfahrungen mit dem Zentralabitur verfügen. In Bayern wird bereits seit 1946 zentral geprüft. Damit gehört Bayern mit zu den Ländern, die sich durch den Einfluss der Besatzungsmächte bereits nach dem Ende des zweiten Weltkrieges für eine zentrale Form der Abiturprüfung ent-

schieden haben. Seitdem werden dort die Abiturprüfungen zentral organisiert. Auf eine nahezu vergleichbar lange Tradition kann Sachsen zurückgreifen. Zu Zeiten des DDR-Regimes wurde in der ganzen Republik zentral geprüft. Nach der Wiedervereinigung orientierte Sachsen sich zunächst um, entschied sich aber 1993 erneut für ein Zentralabitur. Niedersachsen steht dagegen noch am Beginn, sich mit den einheitlichen Prüfungen vertraut zu machen. Wie bereits in Kapitel 1.1.1 erwähnt, sehen sich nun sowohl die Verantwortlichen in Schulbehörde und Kultusministerium, als auch die betroffenen Lehrer und Schüler seit 2006 erstmals mit diesem System konfrontiert und befinden sich nun in einem Umstrukturierungsprozess.

Neben dem Zeitpunkt der Einführung ist der Vergleich der unterschiedlichen Vorgaben für den vorbereitenden Unterricht auf die Prüfungen besonders interessant. Prinzipiell gibt es zwei Formen der Unterrichtsvorgaben für das Zentralabitur. Entweder gilt der allgemeine Lehrplan als verbindlich, oder aber es werden (darüber hinaus) für jeden Jahrgang Schwerpunktthemen formuliert, auf die sich die Abiturprüfungen anschließend beziehen. Für die Schwerpunktthemen werden Vorschläge von erfahrenen Lehrkräften eingefordert, auf Grundlage derer die Vertreter des Kultusministeriums oder der Schulbehörde anschließend die thematischen Schwerpunkte formulieren. Diese Schwerpunktthemen werden entweder zwei oder drei Jahre vor der Prüfung veröffentlicht.⁸⁴

Die unterschiedlichen Verfahren bringen nicht nur organisatorische Differenzen mit sich, sondern es lassen sich auch unterschiedliche Inhalte in den Vorgaben ausmachen. Wie groß diese Unterschiede sein können soll im Folgenden dargestellt werden. Bereits eine erste Annäherung über die tabellarische Kurzdarstellung lässt Kontraste zwischen den Unterrichtsvorgaben deutlich werden.

⁸⁴ Mittlerweile sind die Schwerpunktthemen auch über das Internet abrufbar, sodass sie sowohl den Schülern und Lehrern als auch der breiten Öffentlichkeit leicht zugänglich sind.

Bundesländer	Bayern⁸⁵	Sachsen⁸⁶	Niedersachsen⁸⁷
	Lehrplan Gymnasium Musik Jahrgangsstufen 12/13 Leistungskurs	Lehrplan Gymnasium Musik Jahrgangsstufen 11/12 Leistungskurs	Thematische Schwer- punkte für die schriftli- che Abiturprüfung 2006
unterrichtliche Vorgaben	<u>Jahrgangsstufe 12</u> <ul style="list-style-type: none"> • Mittelalter • Renaissance • Barock • „Vorklassik“ und Wiener Klassik • Früh- und Hoch- romantik <u>Jahrgangsstufe 13</u> <ul style="list-style-type: none"> • Die Romantik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhun- derts • Musik im „Dritten Reich“ • Musik nach 1945 • Aspekte der aktu- ellen Musik 	1) Musizierpraxis 2) Musik hören und er- schließen WP 1) Regionale Musiktraditionen WP 2) Arbeit mit Musik- programmen WP 3) Grenzüberschrei- tungen WP 4) Musik und Wirt- schaft	1) Die Sinfonie im Spannungsfeld zwi- schen Konvention und individueller Ausprägung 2) Einsamkeit und Tod in den Liedern Franz Schuberts 3) Alban Bergs „Woz- zeck“ – die For- menwelt, die Kom- positionsstruktur, die Musik als Psy- chogramm

Tabelle 3: Geltende Vorschriften für das Zentralabitur 2006

Dieser Kurzüberblick bezieht sich auf die geltenden Vorgaben für die Abiturjahrgänge der ausgewählten Bundesländer für das Jahr 2006. Dieser Jahrgang wurde ausgewählt, um die Kontextbedingungen der in dieser Studie durchgeführten Interviews zu beleuchten. Bei der Zusammenstellung wurde beachtet, dass jene Vorgaben verglichen

⁸⁵ Vgl. Bayrisches Kultusministerium 1994, S. 542-549.

⁸⁶ Vgl. Sächsisches Kultusministerium 2004, S. 23 f.

⁸⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006a.

wurden, die zum selben Zeitpunkt gültig waren. Dabei haben sich die Vorgaben sowohl in Bayern als auch in Niedersachsen mittlerweile verändert. In Bayern gelten seit 2006 neue Lehrpläne für die Jahrgangsstufen, die nach 12 Schuljahren ihren Abschluss machen (erster G8⁸⁸ Jahrgang in Bayern im Jahr 2011).

In Niedersachsen sind zwar die Rahmenrichtlinien von 1985 noch gültig, aber der Unterricht in der Oberstufe bezieht sich durch die Setzung von *Thematischen Schwerpunkten* für jeden Jahrgang auf neue Unterrichtsinhalte. Die Rahmenrichtlinien fungieren dabei, ebenso wie die Einheitlichen Prüfungsanforderungen, als konstante Grundlage. Im Folgenden sollen die Verfahren der ausgewählten Bundesländer kurz erläutert werden.

3.2.1 Bayern

In den Vorbemerkungen des Fachlehrplans für Musik wird die *Musische Bildung* als ein wesentliches Ziel benannt, zu dem ausnahmslos alle Inhalte beitragen sollen.⁸⁹ In den Leistungskurstufen 12 und 13 wird dieses Ziel verfolgt, in dem sich die Schüler sowohl instrumental als auch analytisch den Inhalten nähern sollen. Bei sechs Stunden Leistungskursunterricht erhalten die Schüler fünf Stunden Kurs- und eine Stunde Instrumentalunterricht. Drei Bereiche sind übergreifend genannt⁹⁰:

Instrumentalspiel: Darunter fällt sowohl das solistische als auch das gemeinsame Musizieren. Die Schüler sollen über das eigene Musizieren sowohl mit Werken aus verschiedenen Epochen vertraut werden als auch sich einen stilgerechten Einsatz musikalischer Gestaltungsmittel aneignen und bei der Gestaltung das Umsetzen von theoretischen Kenntnissen lernen. Darüber hinaus wird im Instrumentalunterricht das Einordnen in ein Ensemble geübt und auch das schnelle Erfassen von musikalischen Gegebenheiten beim „Vom-Blatt-Spiel“.

⁸⁸ G8 ist eine Abkürzung für das achtjährige Gymnasium. Seit 2001 wurde in vielen Bundesländern die Schulzeit am Gymnasium von 9 auf 8 Jahre gekürzt. Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. März 2008 kann die Hochschulzugangsberechtigung über das Abitur in allen Bundesländern sowohl nach acht als auch nach neun Jahren erworben werden. Der Beschluss und ein Überblick über die Umsetzung der Länder sind auf den Seiten der Kultusministerkonferenz zu finden. Vgl. Kultusministerkonferenz 2008b; Kultusministerkonferenz 2008a.

⁸⁹ Vgl. Bayerisches Kultusministerium 1994, S. 503.

Analyse und Interpretation (in Verbindung mit Musikgeschichte): Die Analyse und Interpretation muss zusammen mit den Inhalten der Musikgeschichte gesehen werden und umfasst den Umgang mit Notentexten, das Kennen lernen und Anwenden von Fachbegriffen, das Vertrautsein mit den Grundprinzipien der Harmonielehre und der Formanalyse, die Beschäftigung mit Texten zur Musik und mit Grundlagen der Musikästhetik und das Nachdenken über Hörverhalten.

Musikgeschichte: Instrumentale und analytische Lernprozesse finden bei der Betrachtung von Musikwerken aus der abendländischen Musiktradition statt. Eigene Kompositionsversuche sollen die Kenntnisse über Stilmittel und Satztechniken praktisch erproben und anwenden. Zur Zusammenführung von theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen mit Musik heißt es dazu abschließend unter diesem Punkt:

Die Schüler werden mit der Entwicklung der abendländischen Musik vom Mittelalter bis zur Gegenwart vertraut, sowohl durch eigenes Musizieren als auch durch das Hören und Analysieren von Werken aller Epochen. Sie sollen die Zusammenhänge zwischen der Musikentwicklung und dem jeweiligen politisch-gesellschaftlichen und geistesgeschichtlichen Hintergrund erkennen und lernen, musikalische Werke bestimmten Epochen und Stilrichtungen sicher zuzuordnen. Das sachgerechte Argumentieren wird ebenso geschult wie das Gehör und das instrumentale Können.⁹¹

In den beiden Jahrgangsstufen 12 und 13 wird ein Streifzug durch die Epochen der abendländischen Musikgeschichte gemacht. Wie in der Kurzdarstellung in Tabelle 4 zu ersehen ist, reicht dieser Streifzug vom Mittelalter bis zu den Aspekten der aktuellen Musik. Da an dieser Stelle nicht auf die Ausführungen zu jeder Epoche eingegangen werden kann, soll exemplarisch nur die „Früh- und Hochromantik“ herausgenommen werden.

⁹⁰ Vgl. Bayerisches Kultusministerium 1994, S. 540.

⁹¹ Bayerisches Kultusministerium 1994, S. 541.

Lehrplanbeispiel für die „Früh- und Hochromantik“⁹²

Die Schüler erhalten einen Überblick über die Stilvielfalt des 19. Jahrhunderts und sollen die Kontinuität der Musikentwicklung nach der Epoche der Klassik erkennen. Die bisher erworbenen Kenntnisse und Techniken sollen bei Analyse und Interpretation und beim solistischen und gemeinsamen Musizieren sicher angewandt werden.

<i>Inhalte aus der Sicht des Faches</i>	<i>Inhalte aus der Sicht des Lehrens</i>
Bürgerliche Musikkultur im 19. Jahrhundert <ul style="list-style-type: none"> • Laienchorbewegung • der Komponist als freischaffender Künstler • Virtuosität • Historismus (z. B. Bachrenaissance) 	Gespräche über die geistes- und kulturgeschichtliche Situation in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und ihre Auswirkungen auf die Musikentwicklung (6 G, D 12) ⁹³ , Verknüpfung mit Biographien einzelner Komponisten; Studium von Texten zur Musikästhetik
Stilmittel der Romantik: Erweiterung und Differenzierung von <ul style="list-style-type: none"> • Harmonik, Melodik, Rhythmik • Dynamik, Agogik, Instrumentierung • Form • Spieltechnik 	Aufzeigen und Deuten typisch romantischer Stilmittel an Hör- und Musizierbeispielen; Bedeutung der differenzierten Anweisungen des romantischen Komponisten für die Interpretation
Musikalische Kleinformen der Romantik <ul style="list-style-type: none"> • Charakterstücke 	Untersuchung der musikalischen Mittel zur Darstellung von Stimmungen und poetischen Ideen; Formanalyse; ggf. Aufzeigen von Einflüssen der nationalen Folklore
Romantisches Lied (Lieder von Schubert, Schumann, Brahms, Wolf) <ul style="list-style-type: none"> • charakteristische Formen, Zusammenfassung zu Liederzyklen 	Aufzeigen der vielfältigen Stilmittel zur Textausdeutung (6 D; 6 DS); Untersuchen der formalen Anlage; Vergleich von Liedern verschiedener Komponisten (Umgang mit der Textvorlage, Rolle des Klavierparts)

Tabelle 4: Tabellarische Darstellung des Lehrplanbeispiels „Früh- und Hochromantik“ aus dem bayrischen Lehrplan⁹⁴

⁹² Bayerisches Kultusministerium 1994, S. 545.

⁹³ Die in Klammern eingefügten Zahlen und Abkürzungen verweisen auf Anknüpfungspunkte mit anderen Fächern und bezeichnen fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben.

⁹⁴ Bayerisches Kultusministerium 1994, S. 545.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich wie mit der Verknüpfung von Instrumentalspiel, Analyse/Interpretation und Musikgeschichte verfahren wird. Alle drei Bereiche sind miteinander verwoben und sollen zu einer umfassenden Auseinandersetzung mit der Epoche beitragen. Die inhaltliche Gliederung nimmt eine Dreiteilung vor, indem unter der Überschrift „bürgerliche Musikkultur im 19. Jahrhundert“ zunächst der geschichtliche Kontext und einige wichtige Musiker und Komponisten in den Fokus gerückt werden, um daraufhin musikalische Stilmittel dieser Zeit zu besprechen. In einem dritten Schritt werden typische musikalische Kleinformen der Romantik auf Stilmittel und formale Anlagen hin untersucht. Es findet dadurch eine zunehmende Konkretisierung statt, die vom allgemein geschichtlichen Kontext zu konkreten Musikbeispielen führt. Dabei werden im Lehrplan keine speziellen Musikwerke vorgegeben, sondern lediglich mögliche Komponisten genannt (bspw. unter „romantisches Lied“ sollen Lieder von Schubert, Schumann, Brahms, Wolf thematisiert werden).

In dieser Form des Lehrplans steht demnach die Vermittlung eines möglichst umfassenden Einblicks in die einzelnen Epochen samt Kenntnissen über die Stilmittel und Analyse-/ bzw. Interpretationsansätze im Vordergrund. Die Auswahl von Texten und Musikstücken, anhand derer die Vermittlung stattfinden soll, obliegt den jeweiligen Lehrern und Schülern. Mit dem Einbezug von musikpraktischen Anteilen wird versucht, den Erfahrungshorizont der Schüler durch den individuellen künstlerischen Ausdruck zu erweitern und damit das Verständnis für die thematisierte Musik (-epoche) möglicherweise zu vertiefen. Ein Blick auf die übrigen Epochen zeigt, dass auch dort ähnlich kompetenzorientiert und möglichst umfassend verfahren wird.

3.2.2 Sachsen

Auch im sächsischen Lehrplan werden keine Schwerpunktthemen vorgegeben. Die Bestimmungen für die Abitursekurse werden im allgemeinen Lehrplan für Musik⁹⁵ aufgeführt und gelten für jeden Jahrgang. Besonders hervorgehoben wird bei den vorangehenden Bemerkungen⁹⁶, dass Musik einen wesentlichen Beitrag zur allgemeinen Bildung leiste und zu den Grunderfahrungen eines jeden Menschen gehöre. Sowohl das Musizieren als auch das Musikhören trage zur Werteorientierung und zur Herausbildung

⁹⁵ Sächsisches Kultusministerium 2004.

⁹⁶ Sächsisches Kultusministerium 2004, S. 2.

kultureller Identität bei. Auf Grund der Vorstellung, dass die Ausprägung künstlerisch-praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten die Entwicklung von Kompetenzen und die Werteorientierung eine Einheit bilden⁹⁷, soll im Musikunterricht und auch in der Oberstufe die theoretische Auseinandersetzung mit einem „handelnden Umgang mit Musik“ verknüpft sein. Allgemeine fachliche Ziele, die aus dem Beitrag des Faches zur allgemeinen Bildung abgeleitet werden, lauten:

- Die Schüler entwickeln vielseitige musizierpraktische Fertigkeiten und erfahren die Vielfalt der Wechselbeziehungen zwischen Musik und anderen Künsten.
- Die Schüler entwickeln Fähigkeiten zur mehrdimensionalen Erschließung von Musik.

Auch wenn diese Anmerkungen sehr allgemein erscheinen, so wird der hohe Stellenwert deutlich, der dem Fach Musik in Bezug auf die allgemeine Bildung zugesprochen wird und die Notwendigkeit, praktische und theoretische Auseinandersetzungen mit Musik miteinander zu verbinden.

Konkreter wird diese Idee der Verknüpfung in den Lehrplänen der einzelnen Jahrgangsstufen. Die Vorgaben sind jeweils in zwei Lernbereiche und einige Wahlpflichtbereiche aufgeteilt. Der Lernbereich 1 beinhaltet die „Musizierpraxis“ und der Lernbereich 2 „Musik hören und erschließen“. Der Stundenpool für diese beiden Lernbereiche ist für jede Jahrgangsstufe individuell festgelegt. Aus den Wahlpflichtbereichen ist einer auszuwählen und mit der angegebenen Stundenzahl zu unterrichten.

Selbst in der Abiturvorbereitung der Jahrgangsstufen 11 und 12 wird die „Musizierpraxis“⁹⁸ nicht zugunsten einer wissenschaftspropädeutischen Unterrichtsgestaltung außen vor gelassen. Durch Reproduktion und Produktion sollen die Schüler ihre vokalen und instrumentalen Fertigkeiten bei der Interpretation von Musikstücken anwenden und lernen, sich durch das Beherrschen eines breiten Repertoires an Gestaltungsmitteln subjektiv künstlerisch auszudrücken. Ergänzend dazu ist der Lernbereich 2 „Musik hören und erschließen“⁹⁹ zu sehen, in dem die Schüler aufgrund vertiefter Kenntnisse zu musikalischen Gattungen und Formen, Epochen und Stilen sowie Funktionen Wirkungen von Musik erfahren und Bedeutungen erschließen. Das Stundenkontingent für beide

⁹⁷ Sächsisches Kultusministerium 2004, S. 2.

⁹⁸ Sächsisches Kultusministerium 2004, S. 23.

⁹⁹ Sächsisches Kultusministerium 2004, S. 23.

Lernbereiche beträgt jeweils 120 Stunden. Hinzu kommen 10 Unterrichtsstunden, die sich mit einem der Wahlpflichtbereiche befassen. Schüler und Lehrer müssen sich an folgenden Angaben zu den Lernbereichen orientieren, die im Folgenden in ganzer Länge aufgeführt sind.

Lernbereich 1: Musizierpraxis

Musizieren von Liedern und Musikstücken in eigenständiger und stilgerechter Gestaltung

- Musikalisch vielfältiges deutsches und internationales Liedgut
- Gestalteter Gesang in verschiedenen begleiteten Formen und a cappella
- Singen im mehrstimmigen Satz
- Tänze in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen
- Instrumentale Musizierpraxis
- Improvisieren
- Komponieren
- Arrangieren einfacher Sätze

Gestalten von Programmen und Programmteilen

Lernbereich 2: Musik hören und erschließen

- Kennen von Musik in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen
- Gattungen und Formen im historischen Kontext
- Aspekte musikhistorischer Entwicklungen
- Musik im 20./21. Jahrhundert
- Musik anderer Völker und Kulturen – Eigenständigkeit und Wechselbezüge
- Musik im Zusammenwirken mit anderen Künsten
- Beurteilen von Musik in ihrer Vielfalt
- Interpretation als Einheit von Analyse und mehrdimensionaler Deutung
- Höranalyse
- Notationsanalyse und Orientierung in Partituren
- Sachgerechte Darstellung in fachspezifischer Terminologie
- Wort-Ton-Beziehungen

- Spannungsverläufe
- Funktionen von Musik
- Erörtern musikbezogener Texte
- Verfassen von Musikkritik
- Konzertbesuch

Wahlpflicht 1: Regionale Musiktraditionen

Wahlpflicht 2: Arbeit mit Musikprogrammen

Wahlpflicht 3: Grenzüberschreitungen

Wahlpflicht 4: Musik und Wirtschaft

Vier übergeordnete Anforderungen werden demnach in den Lernbereichen 1 und 2 formuliert: *Musizieren* von Liedern und Musikstücken, *Gestalten* von Programmen oder Programmteilen, *Kennen* von Musik in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen, *Beurteilen* von Musik in ihrer Vielfalt. Diese Anforderungen beziehen sich auf die Lernziele, die in den Vorbemerkungen näher erläutert sind. Dabei bleiben die Erläuterungen und die Lernziele auf einer abstrakten Ebene und bezeichnen Kernkompetenzen, wie zum Beispiel „begründete Sach- und/oder Werturteile entwickeln“¹⁰⁰, die nicht nur auf den Musikunterricht anzuwenden sind. Konkrete Musikwerke werden weder beispielhaft genannt noch als verbindlich vorgegeben.

3.2.3 Niedersachsen

In Niedersachsen wurde ein Zentralabiturverfahren gewählt, bei dem thematische Schwerpunktthemen vorgegeben werden, auf die sich die zentral gestellten Prüfungsaufgaben beziehen. Dabei rotieren die vorgegebenen Themen in der Weise, dass pro Jahrgang ein Thema wiederholt aufgenommen wird und dieses mit zwei neuen thematischen Schwerpunkten ergänzt wird. Demnach gelten für jeden abiturrelevanten Musikkurs in der Qualifikationsphase mit dem Ziel einer schriftlichen Abiturprüfung drei Schwerpunkte als verbindlich. Die Veröffentlichung der Schwerpunkte findet jeweils zwei Jahre vor der Abiturprüfung statt, sodass die Schüler sich mit Eintritt in die Ober-

¹⁰⁰ Sächsisches Kultusministerium 2004, S. V.

stufe vorab über die verbindlichen Inhalte informieren können. Erste zentrale Prüfungen haben im Jahr 2006 stattgefunden.

Die thematischen Schwerpunkte sind auf der Grundlage der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung im Lande Niedersachsen – Musik (1985) und der Rahmenrichtlinien (RRL) für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe – Musik (1985) formuliert worden und im Unterricht weiterhin jeweils auf diese zurückzuführen. Sie stellen nach Angaben des Kultusministeriums keine Kursthemen und Kursfolgen dar und treten auch nicht an die Stelle der geltenden Richtlinien¹⁰¹. Es bleibt Aufgabe der Fachkonferenzen und der Fachlehrkräfte, Kursthemen zu formulieren und die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse zu planen. Dabei muss sichergestellt werden, dass die Behandlung der drei thematischen Schwerpunkte in unterschiedlichen Semestern stattfindet. Hinweise zu möglichen Bezügen zu in den Rahmenrichtlinien vorgeschlagenen Kursthemen und deren teilweiser Ausarbeitung im Rahmen von Kursfolgen sind als Anregungen jeweils am Ende der einzelnen Schwerpunktthemen zu finden. Im Anschluss an die thematischen Schwerpunkte sind „Sonstige Hinweise“¹⁰² aufgeführt, in denen Standards aufgeführt sind, die als verbindliche einheitliche Grundlage in Bezug auf die handwerkliche Analysekompetenz der Schüler zu sehen ist. Unter diesem Punkt sind auch Hinweise zu Nachschlagewerken zu finden, die „als Vorschläge für die Grundlegung handwerklicher Analysekompetenz“¹⁰³ (Hervorhebung im Zitat) gedacht sind.

Zur Veranschaulichung sollen im Folgenden die thematischen Schwerpunkte des Jahres 2006 kurz dargestellt werden. Die drei Themen lauteten für das Jahr 2006:

1. Die Sinfonie im Spannungsfeld zwischen Konvention und individueller Ausprägung
2. Einsamkeit und Tod in den Liedern Franz Schuberts
3. Alban Bergs „Wozzeck“ – die Formenwelt, die Kompositionsstruktur, die Musik als Psychogramm

Die Vorgaben zu den einzelnen Themen sind so aufgebaut, dass nach einem einleitenden Satz zu den Zielen des jeweiligen Schwerpunkts die zu vermittelnden Grundkenntnisse und Fähigkeiten in Spiegelstrichen aufgeführt sind. Abschließend wird, wie oben bereits

¹⁰¹ Bade 2004.

¹⁰² Niedersächsisches Kultusministerium 2006a.

¹⁰³ Niedersächsisches Kultusministerium 2006a.

erwähnt, auf die möglichen Bezüge zu den Rahmenrichtlinien verwiesen. Exemplarisch sei hier der zweite thematische Schwerpunkt vorgestellt, bei dem Lieder von Franz Schubert im Mittelpunkt stehen. Dieses Beispiel lässt inhaltliche Parallelen zu dem bayrischen Lehrplanbeispiel über die Früh- und Hochromantik zu und veranschaulicht gleichzeitig große Differenzen in der Herangehensweise. Lernziele sowie zu vermittelnde Grundkenntnisse und Fähigkeiten werden wie folgt aufgeführt:

Der zweite thematische Schwerpunkt zu „Einsamkeit und Tod in den Liedern Franz Schuberts“ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern exemplarische Erfahrungen sowohl mit einer musikalischen Gattung als auch mit einer musikalischen Epoche. Wesentliche Elemente der musikalischen Analyse und Interpretation werden insbesondere in der Untersuchung der Verhältnisse von Text und Musik erfahrbar. Dabei werden folgende **Grundkenntnisse** und **Fähigkeiten** vermittelt:

- Kenntnisse der unterschiedlichen Liedformen vom Strophenlied bis zum durchkomponierten Lied
- Methoden der Analyse des Wort-Ton-Verhältnisses, d.h. zum Beispiel Bezug der unterschiedlichen Gestaltungsmittel im Bereich Melodik, Rhythmik, Dynamik, Harmonik, Periodizität, Artikulation auf den Text; zur Harmonik vergleiche auch den Katalog im Abschnitt „Sonstige Hinweise“
- Kenntnisse der Texte der „Winterreise“ und/oder thematisch verwandter Lieder, ihre Interpretation auch im Zusammenhang mit den geschichtlichen Bedingungen ihrer Entstehungszeit
- Liedanalyse anhand von exemplarischen Analysen und Interpretationen zum Beispiel von „Der Lindenbaum“, „Der Leiermann“, „Gute Nacht“, „Frühlingstraum“ sowie (außerhalb der „Winterreise“) „Der Wanderer“

Im Anschluss an diese Angaben befinden sich Hinweise auf mögliche Anknüpfungspunkte in den Rahmenrichtlinien.

Die thematischen Schwerpunkte enthalten demnach neben den zu erwerbenden Kompetenzen auch konkrete Musikwerke. Dies unterscheidet die Vorgaben von Niedersachsen maßgeblich von denen der anderen Länder. Auch in den folgenden Schwerpunkten seit 2006 sind die einzelnen Schwerpunktthemen immer eng an eine bestimmte Musik-

auswahl geknüpft.¹⁰⁴ Obwohl die dort angegebenen Musikwerke als Beispiele angegeben und somit für die Vermittlung nicht bindend sind, so wird den Lehrern in Niedersachsen gleichsam die Aufnahme bekannter oder ähnlicher Musikwerke in den Prüfungen versichert. Je genauer sich die Lehrer demnach an die empfohlenen Beispiele halten, desto wahrscheinlicher wird eine optimale Vorbereitung. Um den Unterricht durch die thematischen Schwerpunkte inhaltlich nicht zu sehr einzuschränken, soll die Behandlung der Schwerpunktthemen lediglich die Hälfte eines Semesters in Anspruch nehmen. In der verbleibenden Zeit können von der Lerngruppe selbst gewählte Gegenstände in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden.

3.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Verfahren

Vergleicht man nun die Vorgaben von Bayern, Sachsen und Niedersachsen, so werden die Unterschiede schnell deutlich. Im Folgenden sollen die wesentlichen Unterschiede zusammengefasst werden, um beispielhaft zu zeigen, dass mit dem Begriff Zentralabitur unterschiedlichste Abiturverfahren bezeichnet werden. Dies erscheint u.a. deshalb bedeutsam, da mit der Einführung des Zentralabiturs eine erhöhte Vergleichbarkeit der gymnasialen Schulabschlüsse, auch über die Landesgrenzen hinaus, intendiert wird. Betrachtet man jedoch die stark voneinander abweichenden inhaltlichen und organisatorischen Bestimmungen, speziell im Fach Musik, so wirkt das Argument der Vergleichbarkeit als wenig stichhaltig. Die Unterschiede sollen zunächst auf inhaltlicher und anschließend auf organisatorischer Ebene dargestellt werden.

Zielformulierungen:

In den bayrischen Vorgaben beispielhaft zum Thema Früh- und Hochromantik heißt es einleitend: „Die Schüler erhalten einen Überblick über die Stilvielfalt nach der Epoche der Klassik.“¹⁰⁵ Der Lehrplan in Bayern (noch geltend für den gymnasialen Abschluss nach 13 Jahren) ist stark epochal ausgerichtet. Anhand der einzelnen Epochen werden die unterschiedlichen Musikstile erarbeitet und epochenübergreifend miteinander ver-

¹⁰⁴ Vgl. dazu die Thematischen Schwerpunkte auf den Internetseiten des Niedersächsischen Kultusministeriums: Niedersächsisches Kultusministerium 2008.

¹⁰⁵ Bayrisches Kultusministerium 1994, S. 545.

glichen. Auch wenn in Sachsen und Niedersachsen die Epochen ebenfalls eine Rolle spielen, so ist die Themenabfolge in diesen Ländern nicht vergleichsweise chronologisch angeordnet wie in Bayern. Weiter heißt es in der Einleitung zur Früh- und Hochromantik: „Die bisher erworbenen Kenntnisse und Techniken sollen bei Analyse und Interpretation und beim solistischen und gemeinsamen Musizieren sicher angewandt werden.“¹⁰⁶ An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass auch in den Abiturvorbereitungen in Bayern die musikalische Praxis eine wesentliche Rolle spielt.

In Sachsen wird der Musikpraxis eine ähnlich wichtige Bedeutung beigemessen. Da die sächsischen Vorgaben grundsätzlich unterschiedlich aufgebaut sind, ist kein direkter Vergleich zu einem einzelnen Thema wie „Früh- und Hochromantik“, oder „Einsamkeit und Tod in den Liedern Franz Schuberts“ möglich. Dennoch sind die allgemeinen Zielformulierungen für den Leistungskursunterricht in Musik aussagekräftig und zeigen die sächsischen Schwerpunktsetzungen an. Die Ziele werden wie folgt formuliert: „Die Schüler pflegen und erweitern ein musikalisch vielfältiges Liedrepertoire aus verschiedenen Ländern und Kulturkreisen. Sie wenden ihre vokalen und instrumentalen Fertigkeiten bei der Interpretation von Musikstücken an und vermögen sich (...) künstlerisch auszudrücken.“¹⁰⁷ Erst an zweiter Stelle wird der Erwerb vertiefter Kenntnis zu musikalischen Gattungen und Formen, Epochen und Stilen sowie Funktionen genannt.

Die thematischen Schwerpunkte in Niedersachsen legen dagegen ihren Fokus vollständig auf die theoretische Auseinandersetzung mit der Musik. In der Einleitung zum Thema „Einsamkeit und Tod in den Liedern Franz Schuberts“ werden folgende Ziele aufgeführt: „Der thematische Schwerpunkt ermöglicht den Schülerinnen und Schülern exemplarische Erfahrungen sowohl mit einer musikalischen Gattung als auch mit einer musikalischen Epoche. Wesentliche Elemente der musikalischen Analyse und Interpretation werden insbesondere in der Untersuchung des Verhältnisses von Text und Musik erfahrbar. Dabei werden folgende Grundkenntnisse und Fähigkeiten entwickelt: (...)“¹⁰⁸ Ein musikpraktischer Anteil wird auch in den weiteren Ausführungen zu diesem Thema nicht deutlich. Dazu ist jedoch zu vermerken, dass für die Schüler, die im Jahr 2006 auf Grundlage dieses thematischen Schwerpunktes ihre Abiturprüfung abgelegt haben, ein musikpraktischer Prüfungsteil noch nicht möglich war. Somit ist die Konzentration auf

¹⁰⁶ Bayrisches Kultusministerium 1994, S. 545.

¹⁰⁷ Sächsisches Kultusministerium 2004, S. 23.

¹⁰⁸ Niedersächsisches Kultusministerium 2006a.

die theoretische Auseinandersetzung mit den Themen einleuchtend. Mittlerweile ist jedoch eine Ergänzung der schriftlichen Prüfung um eine praktische Prüfung auch in Niedersachsen möglich. Dabei fließen beide Prüfungsteile jeweils zu 50% in die Wertung mit ein. Erstmals wurde dieses Verfahren 2008 durchgeführt.

Unterrichtshinweise:

Auch bei dem Vergleich der Unterrichtshinweise sollen in Bayern und Niedersachsen die ähnlichen Themen „Früh- und Hochromantik“ und „Einsamkeit und Tod in den Liedern Franz Schuberts“ gegenübergestellt werden. Für das Land Sachsen werden vergleichbare inhaltliche Aspekte herausgestellt.

Im bayrischen Lehrplan ist zum Thema „Früh- und Hochromantik“¹⁰⁹ ein Aufbau zu erkennen, der vom Allgemeinen zum Speziellen führt. An den Anfang wird eine Auseinandersetzung mit dem Thema anhand musikgeschichtlicher und musikästhetischer Texte gestellt. Die geistes- und kulturgeschichtliche Situation in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und ihre Auswirkungen auf die Musikentwicklung stehen dabei im Vordergrund. Daran schließt sich die Vermittlung typischer Stilmittel der Romantik an. Die Schüler werden dabei mit Fachtermini und speziellen Ausdrucksformen in der Romantik vertraut gemacht. Konkretisiert wird das Erlernte abschließend anhand der Betrachtung romantischer Lieder beispielsweise von Schubert, Schumann, Brahms und Wolf. Die vielfältigen Stilmittel zur Textausdeutung und die formale Anlage werden dabei untersucht. Dabei sollen auch die Lieder verschiedener Komponisten miteinander verglichen werden. In der Auseinandersetzung mit dem beispielhaft herausgegriffenen Thema spielen demnach sowohl eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Hintergrund dieser Epoche sowie auch musiktheoretische und formanalytische Aspekte eine Rolle. Die Musikbeispiele können frei gewählt werden. Der Vergleich unterschiedlicher Komponisten ist dabei ausdrücklich gewünscht.

Sachsen sieht wie bereits oben beschrieben zwei Lernbereiche und vier Wahlpflichtbereiche¹¹⁰ vor. Die beiden Lernbereiche sind aufgeteilt in „Musizierpraxis“ und „Musik hören und erschließen“. Damit wird der sächsische Lehrplan eher nach den Tätigkeitsfeldern aufgeteilt als nach Themen. Sowohl für die Musizierpraxis als auch für die theo-

¹⁰⁹ Bayrisches Kultusministerium 1994.

¹¹⁰ Sächsisches Kultusministerium 2004, S. 23 f.

retische Auseinandersetzung mit Musik sind jeweils 120 Stunden vorgesehen. Auch in Sachsen werden keine speziellen Musikwerke vorgeschrieben. Besonders hervorzuheben sind dagegen die Hinweise auf die lokalen Musiktraditionen. Die Schüler sollen nicht nur allgemein Musik in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen kennen lernen, sondern explizit auch Bezüge zur Musikkultur Sachsens und der Region herstellen. Einen derartigen Verweis auf die Musik des eigenen Bundeslandes ist in Bayern und Niedersachsen nicht zu finden.

Die zu vermittelnden Grundkenntnisse und Fähigkeiten in dem niedersächsischen thematischen Schwerpunkt „Tod und Einsamkeit in den Liedern Franz Schuberts“¹¹¹ sind auf vier Spiegelstriche verteilt und lauten in Kurzform: Kenntnisse der unterschiedlichen Liedformen, Methoden der Analyse des Wort-Ton-Verhältnisses, Kenntnisse der Texte der „Winterreise“ und/oder thematisch verwandter Lieder, Liedanalyse anhand von exemplarischen Analysen. Im Vergleich zu dem verwandten Thema in Bayern „Früh- und Hochromantik“ lässt sich feststellen, dass in Bayern die romantischen Lieder als ein wesentlicher Bestandteil der Musik einer Epoche neben anderen Werken besprochen werden sollen, während in Niedersachsen die Lieder an sich im Vordergrund stehen. Die Fokussierung auf die Lieder Schuberts stellt darüber hinaus noch eine weitere Konzentration auf ein bestimmtes zentrales Musikwerk dar.

Inhaltlich sind demnach große Unterschiede zwischen den landesspezifischen Abiturvorschriften zu erkennen. Die organisatorischen Abläufe sind dabei nicht weniger differenziert. Einige Beispiele:

- In Bayern und Niedersachsen können die schriftlichen Abiturprüfungen durch fachpraktische Teilprüfungen ergänzt werden. Allerdings erhalten die bayrischen Schüler auch in der Oberstufe, curricular festgelegt, einmal in der Woche fachpraktischen Unterricht. In Niedersachsen findet der Instrumental- oder Gesangsunterricht privat statt. In Sachsen erhalten die Schüler ebenfalls an der Schule Instrumentalunterricht.
- Der Pool an Aufgaben, die von den Schülern während der Prüfung ausgewählt werden können, ist ebenfalls unterschiedlich groß. In Bayern können die Schüler aus vier Aufgaben aussuchen, in Sachsen aus zwei und in Niedersachsen auch aus zwei.

¹¹¹ Niedersächsisches Kultusministerium 2006a.

- Eine Anonymität bei der Korrektur der Prüfungen ist nur in Sachsen gegeben. In Bayern und Niedersachsen versehen die Prüflinge die Prüfungsbögen mit ihrem Namen.
- Bei der Korrektur der Klausuren wird in Sachsen durch die Anonymisierung eine vermehrte Objektivität angestrebt. Die erste Korrektur wird vom Kurslehrer, die zweite Korrektur von einem Lehrer einer anderen Schule übernommen. In Bayern und Niedersachsen findet die Korrektur schulintern statt. Erstkorrektor ist ebenfalls der Kurslehrer (mit dem Unterschied zu Sachsen, dass er die Klausuren seinen Schülern zuordnen kann), Zweitkorrektor ist ein Lehrer derselben Schule.
- Durch die langjährige Erfahrung mit dem Zentralabitur verfügt Bayern über ein umfangreiches Angebot für die Schüler, sich auf die Prüfungen vorzubereiten. Auf den Internetseiten des „Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung“¹¹² werden umfangreiche Materialien zur Verfügung gestellt, mittels derer sich die Abiturienten im Klassenverband, aber auch privat zu Hause vorbereiten können. Ein vergleichbares Angebot konnte für Sachsen und Niedersachsen nicht gefunden werden.

Dies sind nur einige Punkte, die die Unterschiede in den Bundesländern verdeutlichen. Die Liste an Differenzen könnte noch erheblich verlängert werden. An diesem Überblick wird jedoch bereits erkennbar, dass mit dem Wort Zentralabitur vor allem eines bezeichnet wird: ein System, bei dem die generellen Bestimmungen und speziellen Aufgaben von staatlicher Seite aus zentral geregelt und erstellt werden. Die Gestaltung der Vorschriften, Abläufe und Inhalte ist dagegen, selbst im Rahmen der KMK-Vorgaben, sehr variabel.¹¹³ Welche Form des Abiturs am sinnvollsten ist, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Durch die Gegenüberstellung sollten vielmehr einige Möglichkeiten aufgezeigt werden, die bei der Konzeption eines Zentralabiturs bestehen. Insbesondere im Musikunterricht sind unterschiedliche Vorgehen und Schwerpunktsetzungen denkbar. Welche Erfahrungen in Niedersachsen von den dort unterrichtenden Lehrern gemacht werden konnten und welche Konsequenzen sich daraus ergeben haben

¹¹² Vgl. <http://www.isb.bayern.de/isb/index.aspx> (letzter Zugriff: 31.05.09).

¹¹³ Auf Grund dieser doch erheblichen Unterschiede in den einzelnen Verfahren ersetzt Gabriele Bellenberg in ihrem Artikel „Zur Nutzung von zentralen Abschlussprüfungen als Bausteine eines umfassenden Qualitätssicherungs- und –entwicklungskonzept – ein Baustellenbericht“ den Begriff Zentralabitur durch „teilzentrale Prüfungselemente in Abschlussprüfungen“. Obgleich diese Formulierung etwas umständlich erscheint, so beschreibt sie doch gut die vorliegende Situation. Für ihre Darstellung der Unterschiede in den Verfahren siehe Bellenberg 2008, S. 224.

wird bei der Ergebnisdarstellung deutlich werden. Vor allem in Bezug auf die Akzeptanz des Zentralabiturs spielt die Konzeption der Vorgaben eine entscheidende Rolle. Wie unterschiedlich diese sein können und welche Möglichkeiten für das Fach Musik bestehen sollte in diesem Kapitel dargestellt werden.

In Kapitel 2 und 3 wurde versucht den Hintergrund der Zentralabitureinführung und wichtige Aspekte des Verfahrens zu erläutern, um damit den inhaltlichen Rahmen dieser Studie zu verdeutlichen. Es folgt nun die Darstellung der methodischen Herangehensweise, bevor die Ergebnisse in Kapitel 5 präsentiert werden sollen.

4 Die empirische Untersuchung

4.1 Methodische Grundlagen

In der vorliegenden Studie wurde der methodische Ansatz der Grounded Theory nach Anselm L. Strauss und Juliett Corbin gewählt. Bei der Grounded Theory handelt es sich um einen Stil der qualitativen Datenanalyse, mit deren Hilfe soziale Phänomene untersucht und erklärt werden sollen. Im Zuge des Analyseverfahrens soll eine Theorie nicht überprüft, sondern anhand der vorhandenen Phänomene generiert werden. Aus diesem Grund wird dem untersuchten Feld eine besondere Stellung und Priorität eingeräumt, während theoretische Vorannahmen zunächst zurück gestellt werden. Im Unterschied zu hypothesenprüfenden Untersuchungen geht man bei einer Theoriebildung, die gegenstands begründet sein soll, nicht von einem Basissatz aus, dessen Geltung als allgemeiner Satz auch für andere Sachverhalte überprüft werden soll, sondern die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes ergibt sich erst im Verlaufe des Forschungsprozesses durch die Forschungssubjekte und dient der Erklärung eines bestimmten Phänomens. „Die verzögerte Strukturierung bedeutet Verzicht auf Hypothesenbildung ex ante. Zwar wird die Fragestellung der Forschung unter theoretischen Aspekten umrissen (...). Die Ausarbeitung der Fragestellung gipfelt jedoch nicht (...) im Hypothesensatz.“¹¹⁴ Das besondere Anliegen der Grounded Theory ist es, die gewonnenen Theorien in den Daten zu begründen.

Für die Untersuchung der subjektiven Wahrnehmungen von Veränderungen durch das Zentralabitur versprach ein qualitativer Forschungsansatz die Komplexität der subjektivi-

¹¹⁴ Hoffmann-Riem 1980, S. 345, zit. n. Flick 2007, S. 124.

ven Sichtweisen eher widerspiegeln zu können als eine Datenerhebung mit quantitativen Messtechniken.

Um die subjektiven Sichtweisen der Lehrer möglichst individuell herausarbeiten und rekonstruieren zu können, erschien der Ansatz der Grounded Theory als hilfreich. Es sollte keine vorab entwickelte Theorie oder Hypothese anhand der Daten überprüft werden, sondern die Einführung eines zentral gesteuerten Prüfungssystems auf die Ausführenden in ihren Auswirkungen untersucht werden. An zentraler Stelle sollten dabei die Einstellungen der Lehrer stehen. Eine Theorie sollte sich im Idealfall durch die Analyse erst ergeben. Das Ziel einer möglichst detaillierten Erfassung der sozialen Phänomene deckte sich mit dem Ansatz der Grounded Theory Methodologie, komplexe Daten zu erfassen und zu analysieren. Ein verstehender Zugang zum Untersuchungsfeld wird nach Strauss möglich, wenn „sowohl die vielschichtigen Interpretationen als auch die Datenerhebung geleitet werden von den sukzessiv sich entfaltenden Interpretationen, die im Verlauf der Studie entstehen.“¹¹⁵ Dabei sei es notwendig „eine detaillierte, intensive, sehr genaue Untersuchung der Daten vorzunehmen, um die erstaunliche Komplexität aufzudecken, die in, hinter und jenseits der Daten vorhanden ist.“¹¹⁶ Die sich daraus ergebende Theorie sollte vereinfachte Darstellungen vermeiden und konzeptionell „dicht“ sein, indem viele Konzepte mit ihren Querverbindungen erarbeitet werden.

Bei der Erhebung der Daten spielt demnach die Unvoreingenommenheit des Forschers eine wesentliche Rolle. Der Grad der Unvoreingenommenheit ist jedoch nicht einfach zu bestimmen und führte selbst bei den Gründern der Grounded Theory Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss zu heftigen Kontroversen. Auch wenn an dieser Stelle nicht auf die Differenzen der Sichtweisen von Glaser und Strauss ausführlicher eingegangen werden soll, so soll der Unterschied zwischen den beiden Autoren zumindest skizziert werden, um anschließend die Forschungshaltung in diesem Forschungsprojekt zu erläutern.¹¹⁷

Glaser und Strauss gelten als Begründer der Grounded Theory. Mit ihrer gemeinsamen Veröffentlichung „The Discovery of Grounded Theory“¹¹⁸ im Jahre 1967 haben sie den

¹¹⁵ Strauss 1998, S. 36.

¹¹⁶ Strauss 1998, S. 36.

¹¹⁷ Eine ausführliche Darstellung der Kontroverse zwischen Glaser und Strauss findet sich in Mey et al. 2007.

¹¹⁸ Glaser; Strauss 1967.

Grundstein gelegt für eine heute weit verbreitete Methodologie der gegenstandsbegründeten Theoriebildung. Im Zuge der Weiterentwicklung der Methodologie und weiteren Veröffentlichungen kam es jedoch zunehmend zu unterschiedlichen wissenschafts- und sozialtheoretischen Auffassungen, so dass sich beide Autoren bald trennten und unterschiedliche Richtungen einschlugen. Nach Strübing¹¹⁹ sind nicht zuletzt die verschiedenen intellektuellen Traditionen Grund für die Entzweigung. Glaser befindet sich in der Linie einer eher kritisch-rationalistisch orientierten, vorwiegend quantifizierenden Forschungsmethodik der Columbia School, wogegen Strauss durch seine Ausbildung an der Chicago School als Vertreter eines pragmatisch reformulierten Interaktionismus bezeichnet werden kann.¹²⁰ Trotz dieser unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Traditionen hatten Glaser und Strauss sich dennoch gefunden, indem sie eine „positivistisch-funktionalistische, an den Kriterien „objektiver“ Wissenschaft orientierte Sozialforschung“ kritisierten und im Zuge dessen einen Gegenentwurf entwickeln wollten.¹²¹ Auch wenn ihnen ein Gegenentwurf mit der „Entdeckung“ der Grounded Theory gelungen ist, so setzen sie jedoch unterschiedliche Akzente. Nach Strübing waren zwei Streitpunkte ausschlaggebend für die Spaltung. Zum einen bezog sich der Konflikt auf die Ablehnung bzw. die Zulassung theoretischen Vorwissens in der Phase der Datenerhebung und der ersten Datenauswertung und zum anderen hatten die beiden Wissenschaftler unterschiedliche Meinungen in Bezug auf die Frage der Verifikation von empirisch begründeten Theorien.

Glaser vertritt die Position, dass die erste Phase der Datenerhebung bzw. –auswertung rein induktiv erfolgen sollte. Dies bedeute, dass der Forscher sich dem Forschungsgegenstand mit wenig oder gar keinem Vorwissen nähern sollte. Seiner Meinung nach ergäben sich die ersten vorläufigen Kategorien in der ersten Phase des Kodierens beim so genannten Offenen Kodieren und emergierten somit aus den Daten.¹²² „GLASER maintains that researchers following the „true path“ of Grounded Theory methodology have to approach their field without any precise research questions or research problems.“¹²³ Er beharrt damit auf die Anwendung eines induktiven Verfahrens. Erst bei der Auswertung in der Phase des theoretischen Kodierens, das dem offenen und selektiven Kodie-

¹¹⁹ Vgl. Strübing 2007, S. 160.

¹²⁰ Vgl. Strübing 2007, S. 160.

¹²¹ Strübing 2007, S. 161.

¹²² Vgl. Mey; Muck 2007, S. 33.

¹²³ Kelle 2007, S. 141.

ren nachgeordnet ist, können seiner Meinung nach die bereits gewonnenen Kategorien mit theoretischen Konzepten verdichtet und erweitert werden.

Demgegenüber ist Strauss der Meinung, dass ein völlig voraussetzungsloses Hineingehen in ein Forschungsfeld gar nicht möglich sei. Jeder Mensch sei durch Vorwissen geprägt und könne sich selbst mit Vorsatz nicht von diesem freimachen. Bei Strauss finden sich, vor allem in seinen späteren Ausführungen in Zusammenarbeit mit Juliet Corbin, Verweise darauf, dass Theoriebezüge auch in der ersten Phase der Datenerhebung und –auswertung nicht auszublenden seien. Der Forscher sollte sich deren bewusst sein und sie reflektierend in den Analyseprozess mit einbeziehen. Auch wenn theoretisches Vorwissen Teil jedes Forschungsvorhabens sei („Wir alle bringen in die Untersuchung ein beachtliches Hintergrundwissen aus der fachlichen und wissenschaftlichen Literatur mit.“¹²⁴), so sollte dieses das kreative Denken bei der Auswertung nicht behindern. („Wir wollen uns nicht so sehr in die Literatur vergraben, dass wir in unseren kreativen Bemühungen durch unsere Literaturkenntnis eingeschränkt oder sogar erstickt werden!“¹²⁵)

Nach dem Ende der Zusammenarbeit von Glaser und Strauss veröffentlichte Glaser 1992 im Eigenverlag eine Monographie mit dem Titel „Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis“.¹²⁶ In diesem Buch kritisiert er Strauss’ und Corbins Verwendung eines Kodierparadigmas und das Verfahrens des axialen Kodierens. „Glaser’s critique is that by using concepts such als „axial coding“ and „coding paradigms“ researchers would „force“ categories on the data instead of allowing the categories to „emerge““.¹²⁷

In Bezug auf die Frage nach der Verifikation der empirisch begründeten Theorien gehen Glaser und Strauss ebenfalls zwei unterschiedliche Wege. Strauss versteht unter Verifikation eine „Überprüfung der Plausibilität und der praktisch-experimentellen Funktionsfähigkeit der an der Empirie entwickelten Theorien“ und bezieht sich damit auf einen „Dreiklang von Induktion, Deduktion und Verifikation.“¹²⁸ Dabei schließt er die Verifikation in den Prozess der Theoriegenerierung mit ein. Dagegen vertritt Glaser die Mei-

¹²⁴ Strauss; Corbin 1996, S. 31.

¹²⁵ Strauss; Corbin 1996, S. 33.

¹²⁶ Vgl. dazu Glaser 1992.

¹²⁷ Kelle 2007, S. 141.

¹²⁸ Strübing 2007, S. 167.

nung, dass die Verifikation außerhalb des Generierungsprozesses stattfinden solle. Dafür benennt er Kriterien und Qualitätsmerkmale, an denen sich Forschungsarbeiten im Sinne der Grounded Theory messen lassen müssen (u.a. „fit“, „relevance“, „work“, „modifiability“¹²⁹). Dies sind jedoch Kriterien und keine Methoden zur Verifikation.¹³⁰ Ein spezielles Verfahren zur Verifikation ist bei Glaser nicht zu finden. Nach Strübing bietet Glaser statt einer systematischen Überprüfung der Theorien eine Einladung an, „den Ergebnissen schon deshalb zu trauen, weil sie mit der Methode des ständigen Vergleichens erarbeitet wurden. Auf diese Weise re-etabliert er jenen objektivistischen Methodenglauben, der davon ausgeht, dass „richtige“ Methoden“anwendung“ praktisch automatisch zu korrekten Ergebnissen führt.“¹³¹

Für das vorliegende Forschungsprojekt erscheint ein methodisches Vorgehen nach Strauss sinnvoll. In Bezug auf die verschiedenen Richtungen, die Glaser und Strauss bei den Fragen nach dem Vorwissen und der Verifikation gehen, erscheint die Position von Strauss mit seinen realistischen Ausführungen zur Existenz und zum notwendigen Gebrauch von Vorwissen¹³² und seinen konkreten Hinweisen zur Verifikation der gewonnenen Daten als nachvollziehbarer und dem Forschungsprojekt angemessen.

Die Offenheit, mit der man sich dem Forschungsgegenstand nähert, bringt die Schwierigkeit mit sich, eine Fragestellung an den Anfang zu stellen, die die Untersuchungen vorab nicht einschränkt. Auch den Personen, die Gegenstand der Forschung sind, muss während des Forschungsprozesses Raum gegeben werden, möglichst natürlich und alltäglich zu handeln. Eine qualitative Untersuchung hat nur dann Sinn, wenn der Gegenstand der Forschung authentisch ist und nicht künstlich konstruiert wird. Zu diesem Zweck wurde bei der Untersuchung auf einen einheitlichen Fragebogen verzichtet und stattdessen ein Leitfaden für die Befragung konstruiert. Der Aufbau dieses Leitfadens wird in Kapitel 4.4.1 näher beschrieben.

In Diskussionen um die Tragweite der Ergebnisse qualitativer Studien werden zumeist Kriterien quantitativer Methoden hinzugezogen. Die Bestimmung der Gültigkeit der Untersuchung wird jedoch nach Flick „unter Bezug auf den Gegenstand vorgenommen

¹²⁹ Strübing 2007, S. 168 f.

¹³⁰ Strübing merkt dazu an, dass dies Qualitätsmerkmale sind, „die dem Verfahren der Grounded Theory *an sich* eigen sind und die aus diesem Grund deren Ergebnisse prägen.“ Strübing 2007, S. 168.

¹³¹ Strübing 2007, S. 169.

¹³² Vgl. Strübing 2007, S. 170.

und folgt nicht – wie bei quantitativer Forschung – ausschließlich abstrakten Kriterien der Wissenschaftlichkeit“.¹³³ Kennzeichnend für die qualitative Forschung ist demnach, dass der Forscher in die Kommunikation mit denjenigen tritt, die Gegenstand der Forschung sind. Daraus ergibt sich, dass sowohl die Subjektivität von den Untersuchten als auch die der Untersucher Bestandteil des Forschungsprozesses sind. Der Forscher sollte deshalb seine Handlungen, Beobachtungen, Eindrücke, Irritationen und andere Variablen, die in die Interpretation mit einfließen, reflektieren und auch dokumentieren.¹³⁴ In der vorliegenden Untersuchung wurden bis zum Abschluss der Arbeit Memos verfasst, in denen u.a. meine eigenen Wahrnehmungen, Ideen und Fragen dokumentiert wurden. Diese Memos sind ein wichtiger Bestandteil der Daten, die zur Analyse hinzugezogen werden. Das Memoschreiben begleitet den gesamten Forschungsprozess. Bereits zu Anfang werden Ideen, Planungen, konzeptionelle Idee, Kode-Notizen in Memos festgehalten und systematisch sortiert. Je weiter die Analysen voranschreiten, desto mehr gewinnen die Memos an Dichte und Komplexität. Strauss und Corbin betonen, dass das permanente Schreiben von Memos unerlässlich ist, um bei der Generierung einer Theorie zum einen eine analytische Distanz zum Material einnehmen zu können und zum anderen die Fundierung in der empirischen Realität nicht zu verlieren. Memos begleiten die Pendelbewegungen zwischen den Daten und dem abstrakten Denken.¹³⁵ Ergänzend dazu und bestätigend hält Strübing fest, dass die Qualität der zu generierenden Theorie nicht allein von der Qualität der analytischen Arbeit am Datenmaterial abhängt, sondern mindestens ebenso sehr vom Prozess der schriftlichen Ausarbeitung.¹³⁶

Nach Strauss verfügt jeder Forschende über intuitive Kompetenzen der Theoriebildung, die es auszuschöpfen, zu systematisieren und weiterzuentwickeln gilt. Vor allem bei der Generierung von neuen Theorien kommt es darauf an, dass die Forschenden in Verbindung sowohl mit Rationalität als auch mit Kreativität den Mut haben, in neuen Bahnen zu denken. Wie in Kapitel 5.2 deutlich werden wird, wurde in diesem Forschungsprojekt eine neue Theorie generiert, indem auf der Grundlage einer bereits bestehenden Theorie eine erweiternde Theorie entwickelt wurde.

¹³³ Flick 1998, S. 14.

¹³⁴ Vgl. Flick 1998, S. 16.

¹³⁵ Vgl. Strauss; Corbin 1996, S. 170.

¹³⁶ Vgl. Strübing 2004, S. 35.

Ziel der Theoriegenerierung im Sinne Strauss' ist die Darstellung einer Version von Welt, die sich ihrer Vorläufigkeit bewusst ist und dadurch einer ständigen Revision, Überprüfung, Konstruktion und Rekonstruktion unterliegt. Kommt es durch einen theoriegenerierenden Forschungsprozess zu einer Formulierung einer (neuen) Version von Welt, so werden die Wahrnehmungen und sozialen Konstruktionen innerhalb dieses Feldes wiederum beeinflusst. Theorien bekommen nach Flick dadurch den Charakter der Vorläufigkeit und Relativität und tragen durch ihre Weiterentwicklung zu einer zunehmenden Gegenstands begründung bei. Doch trotz dieser Vorläufigkeit der Theorien und Offenheit dieses Ansatzes ist der Forschungsprozess nicht unstrukturiert. Er beginnt nicht in einem luftleeren Raum, sondern hat als einen Ausgangspunkt ein Vorverständnis des zu untersuchenden Gegenstandes bzw. Feldes¹³⁷. In diesem Sinne formuliert auch Kleinig die „erste Regel“ für qualitative Forschung: „Das Vorverständnis über die zu untersuchende Gegebenheit soll als vorläufig angesehen und mit neuen, nicht kongruenten Informationen überwunden werden.“¹³⁸

An den Anfang stellt Strauss die *generative Fragestellung*, die den Forschungsprozess einleitet und Offenheit des Vorgehens gewährleistet.¹³⁹ Auf Grund der oben bereits erwähnten Vorannahmen können in der Anfangsphase zunächst interessante und vorläufige Zusammenhänge erstellt werden. Durch das Kodieren von Daten, die man daraufhin erhoben hat, können diese Vorannahmen überprüft werden. Dabei sollte das Kodieren stets mit der Erhebung von neuen Daten verknüpft sein. Ein wesentliches Kennzeichen für die gegenstands begründete Theoriebildung ist die Zirkularität, die sich durch den „untrennbaren Zusammenhang von Theorie und Beobachtung bzw. Theorie und Erfahrung“¹⁴⁰ ergibt.

¹³⁷ Vgl. Flick 1998, S. 60.

¹³⁸ Zit. n. Flick 1998, S. 61.

¹³⁹ Vgl. Strauss 1998, S. 44.

¹⁴⁰ Strauss 1998, S. 28.

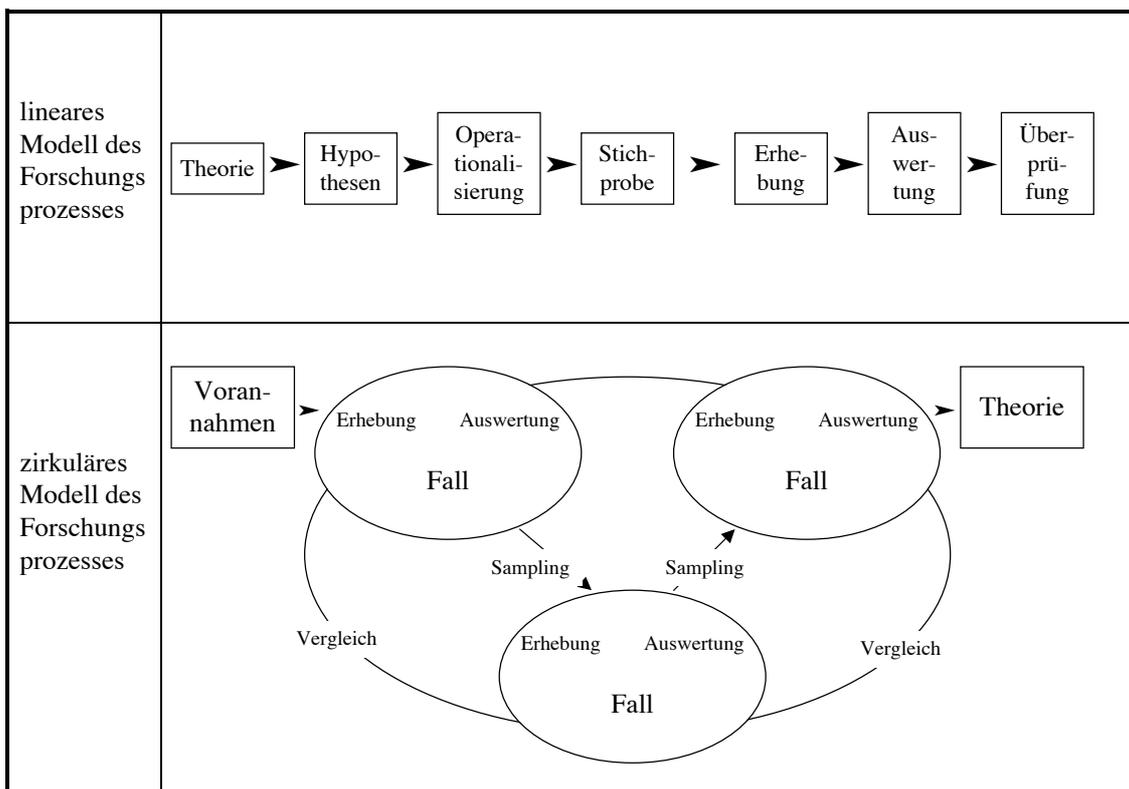


Abbildung 3: Prozessmodelle nach Flick¹⁴¹

Die Interpretationen der erhobenen Daten stellen die Grundlagen dar für weitere Auswahlentscheidungen in Bezug auf weitere Fälle, aber auch im Hinblick auf die Art der Daten oder die Methode.¹⁴² Der Vorteil bei einer solchen Vorgehensweise ist die permanente Reflexion des Prozesses und der einzelnen Teilschritte.

4.2 Auswahl des Untersuchungsraums

4.2.1 Niedersachsen als örtlicher Bezugsrahmen

Die Entscheidung, die Untersuchung in Niedersachsen durchzuführen, beruht auf folgenden Überlegungen:

- Niedersachsen gehört zu den Ländern, in denen auch im Fach Musik ein Zentralabitur eingeführt wurde.

¹⁴¹ Flick 2007, S.128.

¹⁴² Vgl. Flick 1998, S. 59.

- Die Befragung der Musiklehrerinnen und Musiklehrer sollte innerhalb eines Bundeslandes stattfinden, um gleiche Kontextbedingungen in Bezug auf die gesetzlichen Vorgaben zum Zentralabitur der Interviewten voraussetzen zu können.
- Die Untersuchung wurde im Jahr 2006 begonnen. In diesem Jahr wurden in Niedersachsen zum ersten Mal zentrale Prüfungsaufgaben gestellt. Die Interviews beziehen sich demnach auf Erfahrungen, die in den ersten Zentralabitur-Durchläufen gemacht wurden. Da es in der Fragestellung u.a. um wahrgenommene Veränderungen seit Einführung des Zentralabiturs geht, ist der frühe Zeitpunkt der Erhebung von besonderer Bedeutung.

Bei der Auswahl des Bundeslandes war die Frage entscheidend, welche Veränderungen sich durch die Einführung des Zentralabiturs ergeben. Die Untersuchung sollte in einem Bundesland durchgeführt werden, in dem die Musiklehrer noch keine bzw. erste Erfahrungen mit dem Zentralabitur sammeln konnten. Dies sollte gewährleisten, dass die Befragten etwas über die Auswirkungen des Wechsels auf ihre Person und ihren Unterricht berichten könnten. Niedersachsen bot sich deshalb für die Untersuchung an.

4.2.2 Niedersächsische Abiturvorschriften als inhaltlicher Bezugsrahmen

Mit der Einführung des Zentralabiturs traten auch neue niedersächsische Abiturvorschriften in Kraft. Für den Unterricht bedeutet dies, dass sich die Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung- und durchführung seitdem an zwei Richtlinien zu orientieren zu haben. Zum einen gelten nach wie vor die Rahmenrichtlinien für Musik in der gymnasialen Oberstufe von 1985¹⁴³ und zum anderen werden pro Jahrgang *thematische Schwerpunkte* vom Ministerium vorgegeben, die die Inhalte für die Vorbereitung noch konkretisieren. In den thematischen Schwerpunkten sind drei Themen vorgeschrieben, die jeweils in einem Halbjahr behandelt werden sollen. Durch sie werden die Schüler unmittelbar auf die schriftliche Abiturprüfung vorbereitet. Verfügbar sind sie über die Internetseiten des niedersächsischen Kultusministeriums und somit einfach zugänglich sowohl für Lehrer wie auch für Schüler. Im Folgenden sollen nun die Rahmenrichtlinien und die thematischen Schwerpunkte kurz erläutert werden.

¹⁴³ Niedersächsischer Kultusminister 1985.

4.2.2.1 Rahmenrichtlinien

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien enthalten zwei wesentliche Leitlinien. Zum einen werden Lernziele des Musikunterrichts formuliert und zum anderen werden vier verschiedene Inhaltsbereiche aufgeführt. Die Lernziele werden nach den Aspekten Objekt, Subjekt und Umwelt geordnet und lauten¹⁴⁴:

1. Musik als Klanggestalt (objektbezogen)
2. Musik als Möglichkeit der Persönlichkeitsbildung (subjektbezogen)
3. Musik in ihrem historischen und gesellschaftlichen Bezug (umweltbezogen)

Die unter diesen Punkten aufgeführten Lernziele sollen jeweils in den vier zu thematisierenden Inhaltsbereichen erreicht werden. Die vier Inhaltsbereiche, die bei der Planung der Unterrichtsinhalte berücksichtigt werden müssen, lauten:

- A) Musik als Gestalt und Ausdruck
- B) Musik in Verbindung mit Sprache, Bild, Bewegung
- C) Musik in ihren historischen und gesellschaftlichen Bezügen
- D) Musikpraxis

In den Ausführungen zur Umsetzung dieser Inhaltsbereiche in der Vor- und Kursstufe werden jeweilig verbindliche Inhalte formuliert. Diese beziehen sich nicht auf konkrete Musikwerke, sondern verbleiben auf abstrakter Ebene mit Empfehlungen für eine geeignete Musikauswahl. So heißt es zum Beispiel zu den verbindlichen Unterrichtsinhalten in der Kursstufe im Inhaltsbereich A (Musik als Gestalt und Ausdruck)¹⁴⁵:

Untersuchung komplexer musikalischer Zusammenhänge im Bereich von Material und seiner Gestaltung, von Form und Struktur und von Satztechnik an einem größeren Werk (z. B. an einer Symphonie [...]) und an mehreren einzelnen Stücken unterschiedlicher Ausprägung (z. B. an Charakterstücken [...]).

In Zusammenhang damit:

- Ausdruck und Wirkung
- Notation und Interpretation
- Instrument und Klanggestalt

¹⁴⁴ Vgl. Niedersächsischer Kultusminister 1985, S. 6 f.

Grundfragen der Musikästhetik: phänomenologisches und hermeneutisches Verfahren zur Erschließung von Musik.

Im Anschluss an die Auflistung der Lernziele und Inhaltbereiche befinden sich Beispiele für Unterrichtsthemen und Kursfolgen, in denen auch exemplarische Musikwerke aufgeführt werden. Die Auswahl der Kursthemen obliegt den Fachkonferenzen und den jeweiligen Musiklehrern und soll nach dem Prinzip des Exemplarischen erfolgen. Dabei soll das Spektrum der ausgewählten Unterrichtsgegenstände der gegenwärtigen musikalischen Wirklichkeit entsprechen und die Interessen der Schüler berücksichtigen¹⁴⁶.

4.2.2.2 Thematische Schwerpunkte

Die thematischen Schwerpunkte sind Grundlage für die zentral gestellten Prüfungsaufgaben. Pro Jahrgang gibt es drei thematische Schwerpunkte, die in drei unterschiedlichen Semestern behandelt werden sollen. Diese Schwerpunkte sind auf Basis der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) und der Rahmenrichtlinien (RRL) für Musik erstellt worden und beziehen sich vor allem auf die eben dargestellten Inhaltsbereiche der Rahmenrichtlinien. Die einzelnen Schwerpunkte sind mit Hinweisen zu möglichen Rahmenrichtlinienbezügen versehen, die als Anregungen für die Fachkonferenzen und die unterrichtenden Lehrer gedacht sind. Wie auch in den Rahmenrichtlinien bleibt die Formulierung von Kursthemen sowie die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Kurse die Aufgabe der Fachkonferenzen und Fachlehrkräfte.

Die Ausführungen zu den Schwerpunkten beinhalten ein Thema, einleitende Worte zu diesem Thema, Angaben zu den zu vermittelnden Grundkenntnissen und Fähigkeiten in Verbindung mit ausgewählten Musikwerken sowie Hinweise zu Anknüpfungsmöglichkeiten an die Rahmenrichtlinien.

Im Anschluss an die Schwerpunktthemen sind „sonstige Hinweise“ zu finden, die zum einen die Angaben zur geforderten Analysekompetenz der Schüler konkretisieren und zum anderen darauf verweisen, dass die thematischen Schwerpunkte inhaltlich in gleicher Weise für Grund- und Leistungskurs verbindlich sind. Abschließend wird eine

¹⁴⁵ Vgl. Niedersächsischer Kultusminister 1985, S. 16.

¹⁴⁶ Niedersächsischer Kultusminister 1985, S. 14.

Liste von Nachschlagewerken aufgeführt, die als Vorschläge für die Grundlegung handwerklicher Analysekompetenzen zu verstehen sind.

4.2.2.3 Vereinbarkeit der thematischen Schwerpunkte mit den Rahmenrichtlinien

Auch wenn sich die Thematischen Schwerpunkte auf die Rahmenrichtlinien beziehen sollen, so sind nicht alle Vorgaben der Rahmenrichtlinien in einem Unterricht nach den Schwerpunkten umsetzbar. Es finden sich beispielsweise in den Rahmenrichtlinien Hinweise zu Unterrichtsverfahren¹⁴⁷. Diese verweisen u.a. auf zwei unterschiedliche Herangehensweisen an die Gegenstände im Musikunterricht. Demnach kann der Unterricht entweder ausgehen von Fragestellungen, Methoden und Techniken, wie sie in der Musikwissenschaft und in benachbarten Wissenschaften entwickelt worden sind, oder beim Schüler und seinem musikbezogenen Verhalten ansetzen und von daher zu Erkenntnisgewinnung und Problemlösung führen¹⁴⁸. Wenn durch die Thematischen Schwerpunkte die Gegenstände und die Lernziele bereits vorgegeben sind, ist zu vermuten, dass die zweite Herangehensweise, die vom Schüler und seinen Musikerfahrungen ausgeht, in den Hintergrund tritt.

Auch die Hinweise auf die Wichtigkeit des „entdeckenden Lernens“¹⁴⁹ in der gymnasialen Oberstufe sind nicht problemlos mit den thematischen Schwerpunkten zu vereinbaren. In den RRL heißt es, dass das entdeckende Lernen verstärkt Gruppen- und Einzelarbeit, also einen deutlich individualisierenden Unterricht, erfordere.¹⁵⁰ Die Schüler sollen im Zuge dessen auch in planerische Arbeit mit einbezogen werden:

Dies kann geschehen, indem der Lehrer Themen und Unterrichtsgebiete vorschlägt, aus denen die Schüler Einzelthemen auswählen. Es können auch Ziele vorgegeben werden, deren thematische Erschließung mit den Schülern gemeinsam entwickelt wird. Die sorgfältig durchgeführte, dabei aber offen gehaltene Planung soll die Arbeitsmotivation des Schülers erhalten und den Lernerfolg fördern.¹⁵¹

¹⁴⁷ Niedersächsischer Kultusminister 1985, S. 35 ff.

¹⁴⁸ Vgl. Niedersächsischer Kultusminister 1985, S. 35.

¹⁴⁹ Niedersächsischer Kultusminister 1985, S. 36.

¹⁵⁰ Niedersächsischer Kultusminister 1985, S. 36.

¹⁵¹ Niedersächsischer Kultusminister 1985, S. 36.

Eine gemeinsame Planung der Schüler und Lehrer kann sich im Rahmen der thematischen Schwerpunkte nur auf ergänzende Themen und Unterrichtsmethoden und Unterrichtsgestaltung beziehen. Die Gegenstände und auch die Lernziele sind dabei bereits vorgegeben. Die Freiräume für entdeckendes Lernen sind somit stark eingeschränkt.

Auch die damit verbundene besondere Rolle des Lehrers, der eher als Berater und Betreuer fungieren sollte, erfährt durch die thematischen Schwerpunkte wieder eine leichte Verschiebung. Er steht als Mittler zwischen den abiturrelevanten Inhalten und den Schülern. Durch den umfangreichen Katalog an Lernzielen ist es möglich, dass er wieder verstärkt die Rolle des Wissensvermittlers und die Planung des Unterrichtsprozesses übernimmt. Darüber hinaus ist es nur noch schwer realisierbar, den einzelnen Schülern individuelle Hilfestellungen bei der Wahl und Erarbeitung von Schwerpunkten zu leisten. Diese individuellen Schwerpunkte treten durch die Vorgaben in den Hintergrund und können durch den Umfang der zentralen Festlegungen kaum mehr ausreichend berücksichtigt werden.

4.3 Auswahl der Untersuchungspersonen

Eine theoriegeleitete Datenerhebung nach der Grounded Theory sieht vor, dass die relevanten Untersuchungsorte, Zeitpunkte und Personen nicht vor der Feldphase festgelegt werden, sondern dass die Untersuchungseinheit *während* der Analyse des Datenmaterials anhand der Kategorien einer sich entwickelnden Theorie ausgewählt wird.¹⁵² Die Phasen der Datenerhebung, Datenanalyse und die der Theoriebildung finden demnach nicht nacheinander statt, sondern parallel, wobei sie in einem Wechselverhältnis der funktionalen Abhängigkeit stehen. Nach Strübing geht damit die Vorstellung einer Steuerung des „Prozesses aus sich selbst heraus“¹⁵³ einher, bei dem sich die Entscheidungskriterien der reflexiven Prozesssteuerung in den vorangegangenen Prozessetappen finden. Auf Grundlage der vorhergehenden Datenanalyse werden Kategorien ausgewählt, die für eine weitere Datenerhebung bestimmend sind. Dieses Vorgehen wird „theoretical sampling“¹⁵⁴ genannt.

¹⁵² Vgl. Kelle 1994, S. 296.

¹⁵³ Vgl. Strübing 2004, S. 14 f.

¹⁵⁴ Vgl. u.a. Strauss 1998, S. 70f.

Bei der Frage der Fallauswahl steht die Idee des permanenten Vergleichs im Vordergrund. Dabei werden die untersuchten Ereignisse miteinander verglichen und auf Unterschiede und Ähnlichkeiten hin überprüft¹⁵⁵. Leitend für die Entscheidung über die noch heranzuziehenden Fälle ist die Frage nach ihrer „theoretischen Relevanz“ für die Ausarbeitung emergenter Kategorien. „Der Forscher wählt so viele Gruppen, wie ihr Vergleich ihm dabei hilft, möglichst viele Eigenschaften von Kategorien miteinander zu generieren und diese aufeinander zu beziehen.“¹⁵⁶ Der Vergleich der Gruppen wird nach den Methoden der Minimierung (minimization) und Maximierung (maximization) vollzogen.¹⁵⁷ Zunächst wird eine Schlüsselkategorie und ihre Eigenschaften etabliert, indem die Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen minimiert werden¹⁵⁸. Das Finden und Herausstellen der minimalen Differenzen der Daten führt nach Glaser und Strauss zu¹⁵⁹:

1. Verifikation der Brauchbarkeit einer Kategorie
2. Generierung von grundlegenden Eigenschaften
3. Formulierung einer Reihe von Bedingungen für die Abstufung einer Kategorie.

Die anschließende Maximierung der Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen dient der Generierung theoretischer Eigenschaften der Kategorien: „Mittels der Maximierung steckt er den größtmöglichen Geltungsbereich seiner Theorie ab; und auf diese Weise ist er in der Lage, deren Reichweite, Grade, Typen und Charakteristika zu bestimmen sowie nach Variationen, Gründen, Bedingungen, Konsequenzen und Wahrscheinlichkeiten von Beziehungen, Strategien, Prozessen und strukturellen Mechanismen zu forschen. Er hält damit alles in der Hand, dessen er zur Ausarbeitung seiner Theorie bedarf.“¹⁶⁰ Der Prozess des theoretischen Samplings endet dann, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist, das heißt, wenn keine neuen Daten mehr gefunden werden können, die das Spektrum an Eigenschaften einer Kategorie noch erweitern können.¹⁶¹

¹⁵⁵ Vgl. Kelle 1994, S. 297.

¹⁵⁶ Glaser; Strauss 1998, S. 57.

¹⁵⁷ Vgl. auch Kelle 1994, S. 297.

¹⁵⁸ Vgl. Glaser; Strauss 1998, S. 64.

¹⁵⁹ Strauss 1998, S. 65.

¹⁶⁰ Strauss 1998, S. 64.

¹⁶¹ Vgl. Strauss 1998, S. 69.

Der erste Zugang zum Feld fand über eine Evaluationsveranstaltung zum Zentralabitur im Juni 2006 statt. Die ersten zentralen Abiturprüfungen waren gerade abgelegt worden. Die Lehrer konnten in dieser Evaluationsveranstaltung von ihren Erfahrungen im Umgang mit den Vorgaben im Unterricht und in den Prüfungen berichten. Mit Einverständnis aller Beteiligten konnte ich an der Veranstaltung teilnehmen und im Anschluss daran die Lehrer um Beteiligung an meiner Untersuchung bitten. Sechs Interviewpersonen erklärten sich bereit, an der Studie teilzunehmen und eröffneten mir damit einen ersten Zugang zum Feld.

Während der ersten Transkriptionen, Kodierungen und Analysen konnte bereits ein komplexes Kategoriensystem erstellt werden. Dennoch fielen folgende Phänomene auf, die eine Suche nach weiteren Fällen notwendig machte:

- Die thematischen Schwerpunkte für das Jahr 2006 bezogen sich ausschließlich auf Werke aus den Epochen der Klassik, Romantik und der Neuen Musik. Auch wenn sich die interviewten Lehrer zu dem ein oder anderen Thema kritisch äußerten, so war dennoch eine große Akzeptanz mindestens der ersten zwei Schwerpunkte zu erkennen. Die Erfahrungen mit Alban Bergs „Wozzeck“ waren different. Auffällig war jedoch, dass niemand den Einbezug noch jüngerer Kompositionen vermisste. Die Beschränkung auf Werke, die bis spätestens 1925 entstanden sind, wurde von den interviewten Lehrern der ersten Erhebungsphase begrüßt. An diesem Punkt erschien die Gruppe der Interviewten erstaunlich homogen und es erschien notwendig, nach einer gegensätzlichen Meinung zu suchen. Es war zu vermuten, dass auch kontrastierende Einstellungen zu dieser Auswahl existieren.
- Unter den Lehrern der ersten Datenerhebung war keine eindeutige Befürwortung des Zentralabiturs zu erkennen. Zwar wurden einzelne Aspekte mitunter als positiv bewertet, aber eine ausdrückliche Zustimmung konnte nicht identifiziert werden.

Die Kriterien „Zustimmung/Ablehnung des Zentralabiturs“ und „Bewertung der Musikauswahl“ spielten in den bereits vorliegenden Interviews eine hervorgehobene Rolle. Um den Merkmalsraum dieser Kriterien weiter ausbauen und konkretisieren zu können, sollten kontrastierende Fälle hinzugezogen werden. Die Suche weiterer Interviewpersonen richtete sich demnach auf Lehrer, die entweder das Zentralabitur nach ihren ersten Erfahrungen eindeutig befürworteten, oder auf diejenigen, die in ihrem bisherigen Unterricht nicht nur „klassische“ Musik thematisiert hatten, sondern auch Musik aus dem aktuellen Musikleben.

Neue Kontakte zu potentiellen Interviewpartnern wurden zum einen gezielt über bereits bestehende Kontakte oder so genannte „Gatekeeper“¹⁶² gesucht. Zum anderen bot sich erneut eine Fortbildung zum Zentralabitur im darauf folgenden Jahr (2007) für weitere Kontaktaufnahmen an.

Auf der Suche nach Einstellungen, die den oben genannten Kriterien entsprachen, wurden mehrere Interviews geführt, die zum einen die bereits erhobenen Daten kontrastieren und zum anderen die entwickelten Codes weiter untermauern konnten. Mehrere Interviews wurden zu diesem Zweck geführt, so dass sich der folgende Untersuchungsablauf ergab:

- Besuch einer Evaluationsveranstaltung zum Zentralabitur (Juni 2006): erste Kontaktaufnahme zu Interviewpersonen

Erste Phase der Datenerhebung (Juni/Juli 2006):

- 6 Interviews mit Musiklehrerinnen und Musiklehrern
- (zusätzlich ein Telefoninterview mit einem niedersächsischen Ministerialrat über Hintergründe zum Zentralabitur)
- erste Datenauswertung und Suche nach weiteren Fällen

Zweite Phase der Datenerhebung (Juni/Juli 2007)

- 3 Interviews (Suche nach Zustimmung und/oder Affinität zu Musik aus dem aktuellen Musikleben)
- weitere Datenauswertung und Suche nach ergänzenden Fällen
- Besuch einer Fortbildung zum Zentralabitur (November 2007)

Dritte Phase der Datenerhebung (Oktober/Dezember 2007)

- 2 Interviews (Suche nach Zustimmung und/oder Affinität zu Musik aus dem aktuellen Musikleben)
- abschließende Datenauswertung/Theoriegenerierung/Ergebnisdarstellung

¹⁶² Mit Gatekeeper werden Schlüsselpersonen in einer Institution bezeichnet. In meinem Fall waren diese Schlüsselpersonen Fachleiter, Fachberater und Professoren aus Niedersachsen.

4.4 Methoden der Datenerhebung

Die ausgewählten Methoden der Datenerhebung sollen im Folgenden dargestellt und ihre Auswahl begründet werden. Die zentrale Erhebungsmethode ist die Befragung von Musiklehrern mittels eines halb-strukturierten/ offenen Leitfadens. Ganz im Sinne der Grundprinzipien qualitativer Forschung sollen auf diese Weise subjektive Sichtweisen rekonstruiert werden. Die Befragung ist in dem Bewusstsein geschehen, dass der subjektiv dargestellte Sinn bereits eine Interpretation der Wirklichkeit ist. Damit ist der Sinn in zweifacher Art durch Interaktion bestimmt: zum einen durch die früheren Erlebnisse und Erfahrungen der Interviewten und zum anderen durch die konkrete Interaktion im Interview selbst.¹⁶³ Auch wenn die Äußerung demnach abhängig ist vom Kontext, in dem sie hervorgebracht wird, ist sie zwar variabel, aber nicht zufällig. Sie verweist vielmehr als „Indikator“ auf ein zugrunde liegendes Konzept oder Muster. Hierin liegt eine Grundannahme qualitativer Forschung. Durch die Einzeläußerungen hindurch sind die dahinter liegenden Muster und Konzepte identifizierbar, „denn einerseits sind die Einzeläußerungen Ausdruck dieses zu Grunde liegenden Musters, andererseits wird das Muster durch die Vielzahl seiner Äußerungen erfasst, es ist demnach keine dauerhaft fixierte Struktur.“¹⁶⁴

In dem vorliegenden Forschungsprojekt zu den wahrgenommenen Veränderungen durch den Einfluss des Zentralabiturs wurde bedacht, dass es sich dabei nicht um eine objektive und verallgemeinerbare Aussage zu den tatsächlichen Verschiebungen durch die Neuregelungen handeln kann. Dies war jedoch auch nicht Ziel der Untersuchung. Die subjektiven komplexen Sichtweisen der Lehrer sollten im Zentrum stehen, um auf diese Weise mehr über die individuellen Wahrnehmungen zu erfahren, die über die persönliche Ebene hinaus Auskunft geben können über Anforderungen, Problembereiche und musikunterrichtliche Alltagswirklichkeit. So soll in Anknüpfung an die Erhebung der Individualkonzepte von Musiklehrern¹⁶⁵ der Blick auf die tägliche Unterrichtspraxis erweitert werden. Dies geschieht mittels der Konzentration auf die besondere Unterrichtssituation im Fach Musik, hervorgerufen durch die neue Zentralisierung der Abiturprüfungen.

¹⁶³ Vgl. Helfferich 2005, S. 20.

¹⁶⁴ Helfferich 2005, S. 20.

¹⁶⁵ Vgl. Niessen 2006b.

4.4.1 Erstellung eines Leitfadens

Aufgrund der Forschungsfrage nach individuellen Sichtweisen von Musiklehrern und der sich daraus ergebenden Theorien und Konzepte erschien die Erhebungsmethode über ein halbstrukturiertes Leitfadeninterview als sinnvoll. Diese Form von Interview sollte gewährleisten, dass zum einen subjektive Sichtweisen und Alltagstheorien der interviewten Personen durch die möglichst große Offenheit des Interviewleitfadens zur Sprache kommen konnten und zum anderen es dem Interviewer möglich sein sollte, in den offenen Erzählraum strukturierend eingreifen zu können.¹⁶⁶

Da die vorliegende Untersuchung anknüpft an die Forschungsarbeiten zu Individualkonzepten von Musiklehrern, war es wichtig, dass sich die Fragenkomplexe des Interviews auch am Leitfaden von Niessens Erhebungen zu den Individualkonzepten orientieren. Dabei sollten die zentralen Aspekte des bereits vorhandenen Leitfadens unter einem neuen Fokus in das Interview mit eingebracht werden. Die Musiklehrer wurden angehalten demnach nicht „nur“ über individuelle Ziele, Methoden etc. zu berichten, sondern darüber, welchen Einfluss das Zentralabitur auf ihre individuellen Ziele, Methoden etc. ausübt bzw. welchen Einfluss sie wahrnehmen. Auf Grundlage dieser Vorüberlegungen wurde ein Leitfaden konstruiert, der sich zum einen an den Leitfaden zur Erhebung von Individualkonzepten anlehnte und zum anderen diesen mit einer neuen Fragestellung und einer Zentralabitur-Perspektive versah.

Der entwickelte Leitfaden sah eine Eingangsfrage, detailliertere Nachfragen und abschließende Bilanzierungsfragen vor. Mit der Eingangsfrage sollte das Interview eröffnet werden, indem der interessierende Fokus der Fragestellung zwar deutlich wurde, dem Interviewten jedoch die Möglichkeit gelassen wurde, offen und individuell darauf zu reagieren und zu erzählen. Je nach Gesprächsverlauf sollten die detaillierteren Nachfragen von dem Interviewer eingebracht werden, sofern sie nicht bereits von der interviewten Person angesprochen wurden. Da diese Nachfragen je nach Gesprächsverlauf unterschiedlich zu formulieren und einzusetzen waren, wurden sie im Leitfaden nur mit Stichworten aufgeführt. In einer ausführlichen Fassung des Leitfadens waren diese zur Vorbereitung auf das Interview zusätzlich einmal in Fragesätze umgewandelt worden, um über mögliche Formulierungen nachzudenken. Während des Interviews lag der In-

¹⁶⁶ Vgl. Helfferich 2005, S. 159.

terviewerin der Leitfaden jedoch nur in Kurzform vor. Die abschließende Bilanzierungsfrage sollte den Interviewten auffordern, das Gespräch und die ihm bedeutsam erscheinenden Punkte zu resümieren und noch einmal in eigenen Worten zusammenzufassen.

Demnach gestaltete sich der Leitfaden wie folgt:

Eingangsfrage:

Welche Veränderungen ergeben sich zurzeit für Ihren Musikunterricht durch die Einführung des Zentralabiturs?

Detailliertere Nachfragen:

Welche Auswirkungen haben die Veränderungen durch das Zentralabitur auf Ihren/Ihre:

- Unterricht
 - Methoden
 - Materialien
 - Medien
 - Planungsablauf
 - Unterrichtsablauf (Unterrichtsvorbereitung; Einstellung zu neuen Themen; Bewertung)
 - fachspezifische Besonderheiten (zum Beispiel Musikpraxis, Legitimation des Musikunterrichts im Fächerkanon)
- Verhältnis zu/Umgang mit Schülerinnen und Schülern
- Verhältnis zu/Umgang mit Kolleginnen und Kollegen
- Organisation des Schulalltags/Arbeitsbelastung
- eigene Person
 - persönliche Überzeugungen (Musikvermittlung, Lehrziele)
 - Arbeitsbelastung
 - Zufriedenheit/Motivation

Bilanzierungsfrage:

Können Sie zum Abschluss des Gesprächs ein kurzes Resümee über die von Ihnen wahrgenommenen Veränderungen durch die Einführung des Zentralabiturs ziehen?

Ein Probeinterview¹⁶⁷ mit einem vorläufigen Leitfaden hatte im Vorfeld noch einige Schwachstellen aufzeigen können, die anschließend korrigiert wurden und zu der vorliegenden Version führten. Bei den folgenden Interviews erwies sich der Leitfaden als eine gute Orientierung für die Gespräche und musste nicht noch weiter verändert werden. Besonders bemerkenswert bei der Interviewdurchführung war, dass bereits auf die Eingangsfrage zumeist ein engagierter Redebeitrag der Interviewten folgte. Daran wurde deutlich, wie sehr sich die Interviewten durch das Zentralabitur betroffen sahen und dass sie einiges über die neue Situation berichten konnten.

Das offene Leitfadeninterview wurde darüber hinaus ergänzt durch einen Fragebogen über die bisherigen Berufserfahrungen und Unterrichtstätigkeiten. In diesem Fragebogen wurden Angaben erbeten zum Alter der Lehrperson und Ausbildungsort, zur Dauer der Berufserfahrung mit Abiturklassen, zu weiteren Unterrichtsfächern und musikunterrichtlichen Aktivitäten.¹⁶⁸ Das Ausfüllen dieses Fragebogens war freiwillig. Er sollte dazu dienen, personenbezogene Daten zu erhalten, die für die Einordnung der Personen relevant sind, aber nicht durch ein offenes Interview erhoben werden müssen. Dadurch, dass diese Fragen entweder vor oder nach dem Interview beantwortet wurden (indem die Lehrer den Fragebogen schriftlich ausfüllten) konnte sich das offene Interview auf die Fragen zum Zentralabitur konzentrieren.

4.4.2 Durchführung der Interviews

Wie oben bereits beschrieben, fand die erste Kontaktaufnahme im Rahmen einer Evaluationsveranstaltung zum Zentralabitur statt. Einige der dort anwesenden Lehrer hatten sich bereit erklärt, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Nach einem Austausch der Kontaktdaten erhielten diese Personen zunächst eine E-Mail oder einen Brief, in dem das Forschungsprojekt noch einmal kurz umrissen wurde. Bei der Erstellung dieses Vorstellungsbriefes wurde darauf geachtet, dass die Fragestellung nur so knapp wie möglich erläutert wurde, um dem Interview nicht bereits im Vorhinein eine Richtung zu geben. Den Interviewten wurde lediglich der Kontext der Fragestellung erläutert

¹⁶⁷ Durch die Überprüfung der Leitfäden an Probeinterviews und die anschließenden Überarbeitungen kann die Reliabilität der Interviewdaten erhöht werden. Vgl. dazu auch Flick 2007, S. 489 ff.

¹⁶⁸ Dieser Fragebogen befindet sich im Anhang.

und es wurde darauf hingewiesen, dass es bei dem Gespräch um ihre subjektive Sichtweise auf das Zentralabitur gehen würde.

Dem Ankündigungsbrief folgte eine telefonische Kontaktaufnahme, bei der noch offene gebliebene Fragen in Bezug auf das Forschungsprojekt geklärt werden konnten und ein Termin für das Interview vereinbart wurde. Den zu Interviewenden wurde es freigestellt den Ort zu wählen, wo das Interview stattfinden sollte. Damit sollte gewährleistet werden, dass sie einen Platz aussuchen konnten, an dem sie sich wohl, oder doch zumindest frei fühlten zu reden¹⁶⁹. Die Erfahrung zeigte allerdings, dass der Ort meist von dem Zeitpunkt des Treffens abhängig war und nach dem Kriterium der Praktikabilität gewählt wurde. Demnach fanden die Gespräche sowohl in den Räumen der Schule statt als auch zu Hause bei den Interviewten und in einem Fall in einem Café. Leider gestaltete sich die Terminabsprache mit den Lehrern durch ihre vielen Verpflichtungen zum Teil sehr schwierig, so dass nicht immer eine optimale Gesprächssituation hergestellt werden konnte. Störungen waren in einigen Fällen in Kauf zu nehmen. In den Schulen kam es in den Pausen zu einem Anstieg des Lärmpegels und Kollegen schauten ab und zu zur Tür herein. In den privaten Räumen kam es mitunter zu Unterbrechungen durch Familienangehörige und auch im Café wurde das Gespräch ab und zu durch die Bedienung unterbrochen. Trotz dieser Einschränkungen waren intensive Interviews möglich, in denen die Lehrer auch sehr persönlich werden konnten.

Eine Ausnahme stellt ein Interview mit einem Lehrer dar, der während des Gesprächs seinen dreijährigen Sohn zu beaufsichtigen hatte. Unbemerkt hatte dieser nach 10 Minuten das Netzkabel des Aufnahmeapparates aus dem Stecker gezogen, so dass nach dem eineinhalbstündigen Gespräch anschließend kein Tondokument vorlag. Das Gespräch mit diesem Lehrer wurde wiederholt und fand beim zweiten Mal in einem abgeschlossenen Raum ohne größere Störungen statt. Im Nachhinein stellte sich diese zunächst ärgerliche Begebenheit als besonders interessant heraus. Denn in dem zweiten Gespräch, das eine Woche später stattfand, hatte der befragte Lehrer eine neue Bewusstseinsebene erreicht. Das erste Interview hatte ein Nachdenken über die Situation mit dem Zentralabitur und über seinen eigenen Unterricht angeregt, wodurch er seine Einstellungen in einem zweiten Gespräch sehr viel konkreter beschreiben konnte und sogar einiges revidierte.

¹⁶⁹ Vgl. dazu auch Helfferich 2005, S. 157.

Die Dauer der Interviews variierte zwischen 30 und 90 Minuten. Auch wenn alle interviewten Lehrer den Eindruck vermittelten, das Zentralabitur als ein wichtiges Thema zu betrachten, so waren doch die Redebeiträge sehr unterschiedlich. Bei einigen waren die von ihnen ausgewählten wichtigsten Punkte schon nach 30 Minuten angesprochen, bei anderen hätte man über die 90 Minuten hinaus noch lange sprechen können. Ebenso wie die Ortsauswahl sollten die Interviewten auch die Dauer des Gesprächs bestimmen dürfen. Es wurde versucht, den Interviewten zu vermitteln, dass es um ihre Person ginge und dass sie das Interview wesentlich gestalten könnten. Je nach Charakter wurde entweder die Gelegenheit genutzt wirklich frei zu sprechen, oder aber um Fragen gebeten.

In der folgenden Tabelle werden die Interviews chronologisch in einem Überblick dargestellt. Die Namen wurden anonymisiert. Das Alter, die Berufsjahre und die Dauer der Erfahrungen mit Abiturjahrgängen gelten für das Jahr 2006:

	Nr.	Name	Datum	Alter	Berufsjahre	Abitur- erfahrung
Pretest		Herr X	Mai 2006	-	-	-
Phase 1	1	Herr A	Juni 2006	48	17	14
	2	Herr B	Juni 2006	39	7	4
	3	Frau C	Juli 2006	54	28	26
	4	Frau D	Juli 2006	37	9	3
	5	Herr E	Juli 2006	40	10	9
	6	Herr F	Juli 2006	44	7	6
Phase 2	7	Herr G	Juni 2007	51	26	21
	8	Frau H	Juni 2007	35	7	7
	9	Herr I	Juli 2007	44	13	4
	10	Herr J	Oktober 2007	43	10	7
	11	Herr K	Dezember 2007	45	8	8

Tabelle 5: Überblick über die Interviews¹⁷⁰

Ergänzend zu den Lehrerinterviews wurden Experteninterviews durchgeführt, um an Hintergrundinformationen zum Zentralabitur zu gelangen. Für diesen Zweck wurde sowohl ein Mitglied der Kommission, die für die Gestaltung der Zentralabitur-Schwerpunkte und der Zentralabitur-Klausuren im Fach Musik verantwortlich ist, befragt (Experte 1) als auch ein Verantwortlicher auf administrativer Ebene aus dem Kultusministerium (Experte 2). Diese Experteninterviews nehmen in der Untersuchung jedoch eine Randstellung ein, da sie lediglich zum Kontextwissen beitragen und eher explorativ-felderschließend eingesetzt werden sollten. Sie wurden jeweils am Ende der

beiden Erhebungsphasen am Telefon durchgeführt und als „komplementäre Informationsquelle“¹⁷¹ genutzt. Nach Bogner und Menz ist diese Art von Experteninterview „explorativ“ zu nennen¹⁷². Experte 1 hatte darüber hinaus die wichtige Funktion, Kontakte zu möglichen Interviewpartnern herzustellen. Durch seine Funktion als Lehreraus- und -fortbilder konnte er einen Zugang zum Feld über die von ihm durchgeführten Evaluationsveranstaltungen zum Zentralabitur für das Fach Musik ermöglichen.

4.5 Methoden der Datenauswertung

Wie bereits in Kapitel 4.1 erläutert, wurden die erhobenen Daten im Sinne der GTM in einem dreiphasigen Kodierverfahren analysiert und miteinander verglichen. In einem ersten Schritt erfolgte das *offene Kodieren*, bei dem die Daten zum ersten Mal „aufgebrochen“ und in kleine Sinneinheiten eingeteilt werden. Dabei wurden einzelnen Abschnitten erste Überschriften zugeordnet, die man in der GTM auch Konzepte, Kodes oder Kategorien nennt.

Das offene Kodieren vollzog sich bei den ersten Interviews noch sehr kleinschrittig, da die relevanten Kodes nicht vorab gebildet und auf die Interviews angewendet worden waren, sondern sich erst durch die Analyse ergeben sollten. Im Sinne der GTM wird damit angestrebt, dass die individuellen Ideen und Konzepte der befragten Personen möglichst unverfälscht zum Ausdruck kommen können und nicht durch ein vorab theoretisch angelegtes Kategorienschema gefiltert und in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Auch wenn eine vollständige Unwissenheit oder Naivität beim Forschenden nicht erzeugt werden kann, so sollte sich der Analysierende dennoch beim offenen Kodieren von seinen theoretischen Vorkenntnissen so weit es ihm möglich ist frei machen und sich auf die Äußerungen der Interviewten einlassen. Eine besondere Nähe zum Interviewtext kann dadurch hergestellt werden, indem *natürliche Kodes* verwendet werden. Diese ergeben sich aus dem Gesagten und werden in ihrem ursprünglichen Wortlaut übernommen. Diese Art von Kodes hängt jedoch stark von den Formulierungen der

¹⁷⁰ Die Angaben des Alters und den Jahren an Berufs- und Abiturerfahrung beziehen sich jeweils auf den Zeitpunkt der Erhebung (Phase 1: 2006; Phase 2: 2007).

¹⁷¹ Bogner; Menz 2005, S. 37.

¹⁷² Bogner; Menz 2005, S. 37

Interviewten ab und ist nicht immer möglich. Aus diesem Grund werden darüber hinaus auch theoretisch konstruierte Codes verwendet, die sich aus dem Fachwissen des Forschenden und seiner Kenntnis des Forschungsfeldes ergeben¹⁷³. Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese Codes zwar einerseits bereits analytisch gehaltvoll und begrifflich gut entwickelt sein können, dass dies aber auch die Gefahr einer nicht zutreffenden allgemeinen Bedeutungszuweisung bergen kann. Strauss und Corbin geben dazu zu bedenken, dass auch der Forschende von einer „gewohnten Bedeutung“ beeinflusst sein kann und dass der Auswertungsprozess dadurch möglicherweise eher behindert als geöffnet wird. Sie empfehlen daher sehr sorgfältig und peinlich genau mit den Bedeutungen der Codes umzugehen.¹⁷⁴

Um diese Problematik wissend wurde beim offenen Kodieren so vorgegangen, dass die ersten transkribierten Interviewtexte Satz für Satz nach Sinneinheiten und natürlichen Codes hin untersucht wurden. Schnell ergab sich daraus ein Kategoriensystem, das zum einen die Inhalte des Interview-Leitfadens widerspiegelte zum anderen aber auch neue Themen und Aspekte hervorbrachte. Bei der Vergabe der Codes wurde auf möglichst neutrale Formulierungen geachtet, um vorschnelle Deutungen zu vermeiden. Die Anzahl der Codes wuchs schnell an, wobei bereits in der Phase des offenen Kodierens zwischen Kategorien und deren Subkategorien unterschieden werden konnte. Bei den letzten Interviewauswertungen betrug das Kategoriensystem ca. 300 Codes, die jedoch unterschiedlich inhaltlich und theoretisch gesättigt waren. Einige Codes bezeichneten lediglich *ein* Phänomen, das von einem Interviewten wahrgenommen worden war, andere Codes waren mit allen Interviews verknüpft und verwiesen gleichzeitig auf diverse andere Kategorien und Subkategorien. Für einen Überblick kann das Kategoriensystem wie folgt zusammengefasst werden:

Überblick über das Kategoriensystem (in Kurzfassung):

subjektive Einstellungen/Ressourcen

- Berufsverständnis
- allgemeines (Musik-)Unterrichtsverständnis
- Lehrer-Schüler-Verhältnis
- Selbsteinschätzungen

¹⁷³ Vgl. Strauss 1998, S. 65.

¹⁷⁴ Vgl. dazu Strauss; Corbin 1996, S. 50.

schulische Bedingungen

- bildungspolitische Entwicklungen
- Profilbildung
- Grundlagen/Voraussetzungen
- Stellenwert Musik an der Schule
- Musikklassen
- Schüler
- Lehrer (-professionalität)
- Arbeitsbelastung

Zentralabitur

- politische Idee
- formale Anlage
- Vorgaben (konzeptionell)
- Inhalte
- Klausur
- Korrekturverfahren
- Niveau
- Spielräume
- Organisation

individuell wahrgenommene Konsequenzen für den Unterricht

- Unterrichtsplanung
- Unterrichtsinhalte
- Unterrichtsmethoden
- Unterrichts(inter)aktionen
- Unterrichtsorganisation

Selbstkonzept (subjektbezogene Konsequenzen/Reaktionen)

- persönliche Einstellung/Bewertung
- individuelle Strategien
- psychische Reaktionen

- Lehrerrolle
- besondere Erfahrungen
- Einschätzung der Schülermeinungen

Ausblick

- Prognose für das Zentralabitur
- Vorschläge für das Zentralabitur
- Wünsche an das Zentralabitur

Auf Grund der stark ansteigenden Zahl der Kodierungen und der dadurch zunehmenden Verdichtung der Zusammenhänge zwischen den Codes kam es schnell zu fließenden Übergängen zwischen dem offenen Kodieren und dem bereits abstrakteren, *axialem Kodieren*. Beim axialen Kodieren werden Codes auf ihre Kontexte und auf ihre Bezüge zu anderen Codes hin untersucht. Dazu werden einzelne Kategorien in den Mittelpunkt gestellt und mit Hilfe eines Kodierparadigmas¹⁷⁵ hinterfragt. Durch die Fragen an die jeweilige Kategorie nach Bedingungen, Interaktionen, Strategien/Taktiken und Konsequenzen verdichtet sich die Kategorie inhaltlich und es werden Bezüge zu anderen Codes sichtbar. So stellte sich zum Beispiel die Kategorie *Lehrer-Schüler-Interaktion* bereits sehr früh als relevant dar und wurde im Rahmen des Kodierparadigmas genauer analysiert.

¹⁷⁵ siehe Kodierparadigma in Kapitel 5.5.1 und Strauss 1998, S. 57 f.

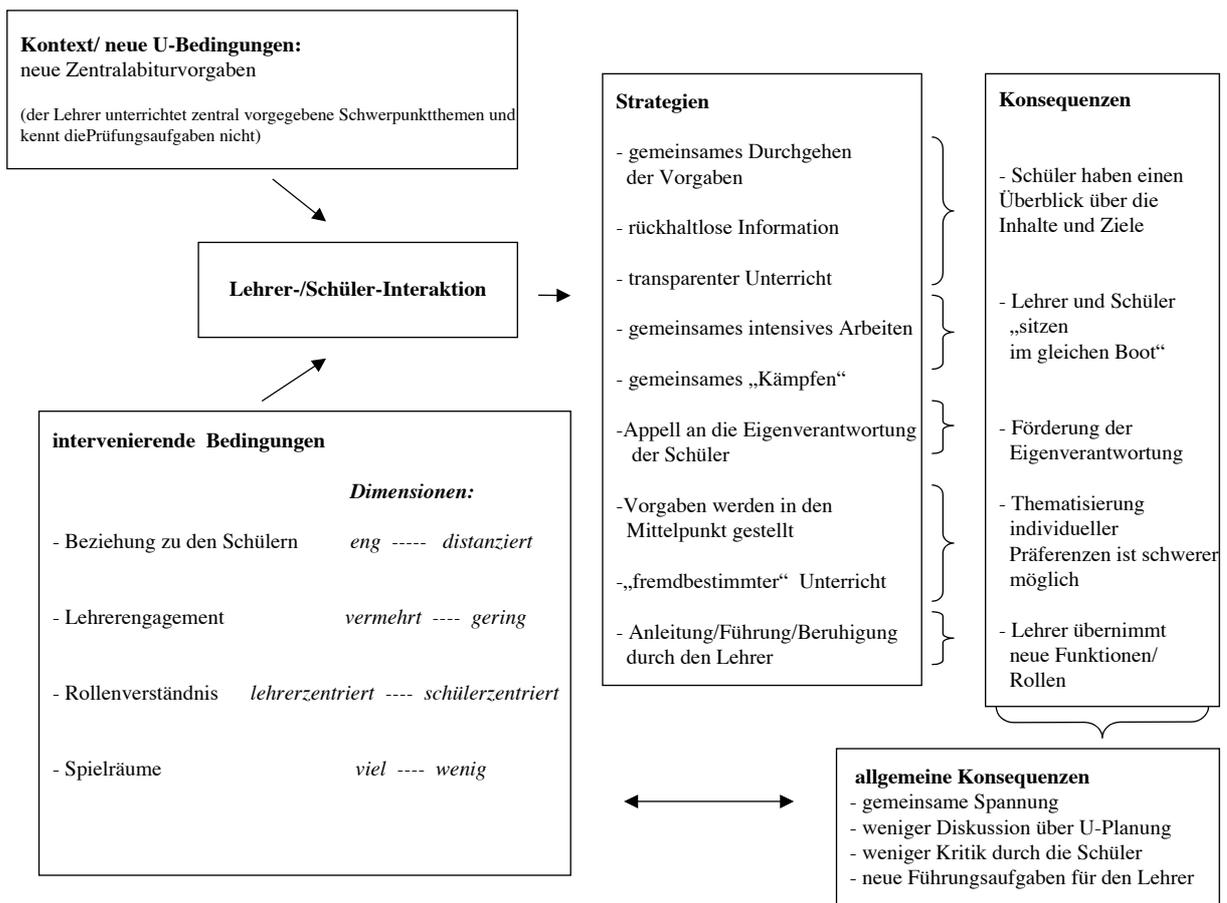


Abbildung 4: Schematische Darstellung der Lehrer-/Schülerinteraktion

Grafiken in ähnlicher Form wurden ebenfalls für weitere zentral erscheinende Kategorien erstellt. Die sich daraus ergebenden Konzepte wurden in ihren Beziehungen zu anderen Konzepten überprüft, um an den Kern der Aussagen und somit an den Kern der Untersuchung zu gelangen. Dabei gingen die unterschiedlichen Phasen des Kodierens ineinander über. Dort wo es notwendig erschien wurde noch einmal offen kodiert, während sich das Bedingungsgefüge eines Konzepts durch das axiale oder selektive Kodieren weiter verdichtete. Das selektive Kodieren unterscheidet sich im Vorgehen nicht stark vom axialen Kodieren. Es wird lediglich auf einer höheren Abstraktionsebene durchgeführt.¹⁷⁶ Ziel ist es, die wesentlichen Aussagen der Untersuchung in einer Theorie zusammenzufassen. Für diesen Zweck wurden, wie bereits oben beschrieben, die hervortretenden Kategorien mit Hilfe des Kodierparadigmas ausgearbeitet und miteinander in Beziehung gesetzt. Während dieses Prozesses zeichneten sich Strukturen ab,

¹⁷⁶ Vgl. Strauss; Corbin 1996, S. 95.

die immer wieder in Memos festgehalten wurden. Weitere Kodierungen in allen drei Modi (offen, axial und selektiv) ließen die Strukturen schärfer werden und führten u.a. zu einer Kernkategorie, die in Kapitel 5.5 näher beschrieben wird. Darüber hinaus konnten Ergebnisse auf mehreren Ebenen erzielt werden, die helfen, die Auswirkungen des Zentralabiturs auf unterschiedliche Weise zu beleuchten. So konnte das Modell von Niessen um neue Erkenntnisse erweitert, der Einfluss des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte anhand ausgewählter Beispiele beschrieben, zentrale Kategorien herausgegriffen und eine Kernkategorie identifiziert werden. Während der Untersuchung zeigte sich, dass eine Typenbildung sinnvoll sein könnte, um die unterschiedlichen Reaktionen auf das Zentralabitur zu verdeutlichen. Als eine mit der Grounded Theory Methodologie vereinbare Methode wurde die empirisch begründete Typenbildung von Susann Kluge¹⁷⁷ angewandt. Auch diese Auswertungsschritte sollen vor der Ergebnisdarstellung in Kürze beschrieben werden.

4.6 Empirisch begründete Typenbildung

Um komplexe Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und heterogene Untersuchungsbereiche zu strukturieren, ist es in der qualitativen Sozialforschung möglich, eine empirisch begründete Typenbildung vorzunehmen¹⁷⁸. Eine Typenbildung kann dabei helfen, die soziale Realität zu beschreiben, indem die Daten strukturiert und Informationen reduziert werden. Die Einteilung eines Gegenstandsbereichs in wenige Gruppen oder Typen erhöht dessen Übersichtlichkeit, wobei sowohl die Breite und Vielfalt des Bereichs dargestellt als auch charakteristische Züge, eben das „Typische“ von Teilbereichen, hervorgehoben wird. Somit kann komplexe soziale Realität greifbarer und damit auch begreifbarer gemacht werden.¹⁷⁹

Im vorliegenden Forschungsprojekt erschien eine Typenbildung sinnvoll, um die komplexen Handlungsmuster, die sich im Umgang mit dem Zentralabitur ergaben, zu strukturieren und den Einfluss des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte zu verdeutlichen. Während der Auswertung wurde deutlich, dass die befragten Lehrer nach ihren Einstellungen dem Zentralabitur gegenüber grob eingeteilt werden konnten. Innerhalb

¹⁷⁷ Vgl. u.a. Kluge 1999; Kelle; Kluge 1999; Kelle; Kluge 1999.

¹⁷⁸ Vgl. Kluge 1999, S. 14.

¹⁷⁹ Vgl. Kluge 1999, S. 85.

der Gruppierungen wurden ähnliche Handlungsmuster deutlich, so dass ein Zusammenhang zwischen den Bewertungen und den Handlungsstrategien vermutet werden konnte. Um diesem Zusammenhang auf den Grund zu gehen, wurde eine Typenbildung nach Susann Kluge¹⁸⁰ vorgenommen. Diese Typenbildung wird als Strukturierungshilfe angesehen und beansprucht zunächst lediglich die Funktion eines Erklärungsmusters im Sinne einer vorläufigen Hypothese. Auf Grund der Darstellung von möglichen Sinnzusammenhängen in dieser Form soll dazu beigetragen werden, das Modell zu den Individualkonzepten weiter zu spezifizieren und die Auswirkungen des Zentralabiturs auf die unterschiedlichen Typen genauer zu beleuchten.

Die Entscheidung, sich bei der methodischen Herangehensweise an Susann Kluges Verfahren der empirisch begründeten Typenbildung zu orientieren, begründet sich in der Vereinbarkeit dieses Ansatzes mit den Prinzipien der Grounded Theory Methodologie. In ihrem „Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung“ stellt sie in den einzelnen Auswertungsstufen unterschiedliche Auswertungsmethoden und –techniken vor, die an das jeweilige Forschungsprojekt angepasst werden können. Für die Entwicklung dieses Stufenmodells hatte Susann Kluge bereits bestehende und detailliert beschriebene Typenbildungen von Uta Gerhardt¹⁸¹ und Udo Kuckartz¹⁸² im Hinblick auf ihre Auswertungsschritte untersucht und verglichen. In Ergänzung dazu wurde diesen beiden qualitativ ausgerichteten Forschungsansätzen noch der quantitativ orientierte Typenbildungsansatz nach Barton und Lazarsfeld¹⁸³ gegenübergestellt und ebenfalls auf seine Vorgehensweise hin überprüft. Mit dieser Auswahl bezieht sich Susann Kluge auf zentrale Methoden der 1980er Jahre. Seit ihrer Publikation sind vermehrt Forschungsarbeiten zu finden, die sich ihres Stufenmodells bedienen.¹⁸⁴ Kluges Verdienst besteht darin, eine allgemeine Definition von Typen und Typologien für die qualitative Sozialforschung formuliert und auf Grundlage umfangreicher Recherchen und Vergleiche Regeln für eine systematische und nachvollziehbare Bildung von Typen aufgestellt zu haben. Da ihr Stufenmodell auf jeder Stufe unterschiedliche Auswertungsverfahren zur Verfügung stellt, besteht eine große Flexibilität, um die Typenbildung auf die individuelle Fragestellung und Vorgehensweise abzustimmen. Diese Offenheit bei gleichzeitiger

¹⁸⁰ Vgl. Kluge 1999.

¹⁸¹ Vgl. Kluge 1999, S. 110 ff.

¹⁸² Vgl. Kluge 1999, S. 178 ff.

¹⁸³ Vgl. Kluge 1999, S. 91 ff.

¹⁸⁴ Vgl. z.B. Carell 2002; Ahrend 2002; Bauer 2006; Wissing 2004.

Systematisierung der Teilschritte macht Kluges Stufenmodell anwendbar für diverse qualitative Forschungsansätze. Einige Leitgedanken bei der Typenbildung nach Kluge sollen im Folgenden erläutert werden. Die Darstellung der Umsetzung im vorliegenden Forschungsprojekt erfolgt im Rahmen der Ergebnisdarstellung in Kapitel 5.6.

Ein Ziel der Typenbildung ist es, die Fälle so zu gruppieren, dass sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind und dass sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden. Man spricht dabei von „interner Homogenität“ und¹⁸⁵ „externer Heterogenität“.¹⁸⁶ Kluge weist auf die Unterscheidung der beiden Ebenen „Typus“ und „Typologie“ hin. Auf der Ebene eines Typus werden die Gemeinsamkeiten der Interviewten extrahiert und untersucht, die diesem Typus zugeordnet werden. Dabei wird eine möglichst große interne Homogenität innerhalb einer Gruppe angestrebt. Auf der übergeordneten Ebene der Typologie wird der gemeinsame Rahmen der einzelnen Typen hervorgehoben. Dazu gehört es, die Differenzen zwischen den Typen herauszuarbeiten, um durch die Diversität der Typen voneinander deren Existenz zu rechtfertigen. Ein Typus zeichnet sich also dadurch aus, dass er in sich möglichst geschlossen ist und sich eindeutig von anderen Typen unterscheidet.

Die Bildung von Typen kann je unterschiedliche Arten von Typen und Typologien zum Ziel haben. Bei einer Erläuterung und Gegenüberstellung von eher theoretisch oder eher empirisch gebildeten Typen (wie z.B. Realtypen, Idealtypen, Extremtypen, Durchschnittstypen, etc.), konnte Kluge zeigen, dass es nicht um eine Entscheidung zwischen Empirie oder Theorie geht. „Sollen die gebildeten Typen die untersuchte soziale Realität möglichst umfassend abbilden, müssen sich empirisch und theoretisch ausgerichtete Auswertungsschritte vielmehr ergänzen, so daß eine abduktive Vorgehensweise befürwortet wird.“¹⁸⁷ Die Entscheidung für eine Typenbildung hängt von der Forschungsfrage ab. Dabei ist zu prüfen, welche Funktion eine Typisierung für das jeweilige Forschungsprojekt erfüllen könnte. Danach entscheidet sich auch die Art des Typus, der gebildet werden soll. Typologien können auch als „Heuristiken der Theoriebildung“ dienen: Indem sie die zentralen Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial deutlich machen, regen sie die Formulierung von Hypothesen über allgemeine kausale Beziehungen und Sinnzusammenhänge an. Typologien können also nicht nur die Struktu-

¹⁸⁵ Kluge 1999, S. 27.

¹⁸⁶ Kluge 1999, S. 27.

¹⁸⁷ Kluge 1999, S. 84.

rierung eines Untersuchungsbereichs ermöglichen, sondern auch die Generierung von Hypothesen und die (Weiter-) Entwicklung von Theorien in vielfältiger Weise unterstützen.

Soll mit einer Typenbildung das untersuchte soziale Phänomen möglichst umfassend dargestellt werden, muss demnach sowohl eine Analyse der empirischen Daten vorgenommen wie auch theoretisches (Vor-)Wissen mit einbezogen werden. Kluge führt aus, dass eine Typenbildung, die die Empirie und die Theorie gleichermaßen berücksichtigt, sogar als „Bindeglied“ zwischen beiden Bereichen verstanden werden kann. Der Anspruch an eine solche Typenbildung besteht darin zu zeigen, „wie *komplexe* Typen *systematisch, intersubjektiv nachvollziehbar* und *empirisch begründet* gebildet werden, die *generelle*, also möglichst raum- und zeitungebundene Aussagen, ermöglichen, *Sinnzusammenhänge* zwischen den Merkmalen berücksichtigen und eine *hohe Evidenz der Merkmale* besitzen.“¹⁸⁸(Hervorhebungen im Text). Kluge hat auf der Grundlage dieser Überlegungen ein Auswertungsverfahren entwickelt, das sie „empirisch begründete Typenbildung“ nennt. Sie betont dabei zum einen die gegenseitige Bedingtheit von Empirie und Theorie und deren Bedeutung für den gesamten Auswertungsprozess und zum anderen die wichtige Funktion einer Typenbildung als Übergang „von der Analyse und dem Vergleich einzelner Fälle („Einzahl“) über die Bildung von „Gruppen“ und „Typen“ zu generellen Aussagen („das Generelle“) (...), mit deren Hilfe Theorien (weiter)entwickelt und die Ausgangsfragen schließlich beantwortet werden können.“¹⁸⁹ Dazu schlägt sie vier Auswertungsstufen vor:

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung
4. Charakterisierung der gebildeten Typen

Auf welche Weise diese Schritte in der vorliegenden Untersuchung vollzogen wurden und zu welchen Ergebnissen sie führten wird im Kapitel 5.6 dargestellt.

¹⁸⁸ Kluge 1999, S. 87.

¹⁸⁹ Kluge 1999, S. 87.

5 Ergebnisse

5.1 Überblick über die Ergebnisse und Kernaussage

Um bereits zu Anfang dieses Kapitels einen Überblick über die Ergebnisse der Untersuchung zu bekommen, fasse ich die zentralen Aussagen zunächst kurz zusammen:

In der vorliegenden Studie wurden Musiklehrer zu ihrem Umgang mit dem in Niedersachsen neu eingeführten Zentralabitur befragt. Dabei sollten die individuellen Sichtweisen der Lehrer auf Unterricht, ihre Handlungsstrategien und Planungsprozesse im Vordergrund stehen. Vermutet wurde, dass sich das neue Abitursystem spürbar auf den Musikunterricht und auf deren Akteure auswirken würde. Für die Untersuchung wurde die Gruppe der Lehrer ausgewählt. Die Beobachtung des Unterrichts und auch die Reaktionen der Schüler wurden dabei außen vor gelassen. Die zentrale Frage war, inwieweit sich das Zentralabitur verändernd auf grundsätzliche musikunterrichtbezogene Einstellungen, Planungsprozesse und Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern auswirkt.

Veränderungen finden durch das Zentralabitur statt. Sowohl in den konkreten Unterrichtssituationen als auch bei der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und den Handlungsstrategien der Lehrer. Die befragten Lehrer stellen u.a. fest, dass sich ihre Rolle als Lehrer verschiebt. Dadurch, dass auch sie die Aufgaben der Abschlussklausur nicht kennen, rücken sie näher mit den Schülern zusammen und können sie rückhaltlos über ihren eigenen Kenntnisstand informieren. Dies hat, neben der zentralen Vorgabe von thematischen Schwerpunkten, u.a. zur Konsequenz, dass die Lehrer neue Planungs- und Handlungsstrategien entwickeln.

In den Befragungen wurden unterschiedliche Bewertungen des Zentralabiturs deutlich. Diese reichten von Befürwortung bis Ablehnung. Eine Mehrheit der Interviewten befand sich jedoch in der Mitte dieser beiden Extrempole. Es wurde deutlich, dass die Wahrnehmung des Zentralabiturs sehr stark von den individuellen Einstellungen und dem Individualkonzept abhängt. Je nach subjektiven Kriterien für guten Musikunterricht und je nach individuellen Handlungsstrategien wird das neue System als positiv oder negativ bzw. als einengend oder unterstützend wahrgenommen.

Als zentral für die Akzeptanz bzw. Ablehnung erscheinen die wahrgenommenen Spielräume, die durch das Zentralabitur entweder ermöglicht oder verhindert werden. Verfügen die Lehrer über Strategien, Spielräume nutzen zu können, wird von ihnen das Zent-

ralabitur als weniger einengend empfunden. Inwieweit jedoch Freiräume genutzt werden können, hängt jeweils von den Erfahrungen und Kompetenzen der Lehrer ab. Dadurch wird das neue Abitursystem sehr unterschiedlich wahrgenommen und hat verschiedene Auswirkungen auf die Individualkonzepte der Lehrer.

Ein großes Maß an Handlungsspielraum nehmen die Lehrer einheitlich vor allem durch das dezentrale Korrekturverfahren wahr. Dieser Punkt erscheint bedeutsam, da die Lehrer durch die von ihnen vorgenommene Korrektur und die großen Interpretationsspielräume den Sinn des Zentralabiturs in Frage stellen. Dennoch befürworten sie diesen Freiraum und nehmen die dezentrale Korrektur als Relativierung der Vorgaben wahr.

Folgende **Kernaussage** auf abstrakter Ebene kann auf Grundlage der Interviews formuliert werden:

Unter den Bedingungen des neuen zentralen Abiturverfahrens greifen die Lehrer zu Strategien, um die Vorgaben, die zunächst als beschränkend wahrgenommen werden, mittels ihrer Erfahrungen, möglichst reibungslos in ihr Individualkonzept zu integrieren. Dabei spielt die individuelle Wahrnehmung der Vorgaben und der Spielräume eine zentrale Rolle. Eine Relativierung der Vorgaben wird einheitlich durch das dezentrale Korrekturverfahren wahrgenommen. Die darin offensichtlich enthaltenden Interpretationsspielräume werden genutzt und tragen zur Entspannung im Hinblick auf weitere Abiturdurchläufe bei. Die jeweils unterschiedlichen Strategien, die Vorgaben in das eigene Individualkonzept zu integrieren, sollen dazu beitragen, weiterhin motiviert und den eigenen Vorstellungen entsprechend unterrichten zu können.

Wie sich das Zentralabitur auf die Musiklehrer auswirkt, ist also je nach Individualkonzept und Schwerpunktsetzung unterschiedlich. Die Ergebnisse der Untersuchung spiegeln die vielfältigen Reaktionen wider und sollen in vier Schritten dargestellt werden.

- Zunächst wird das Modell zu den Individualkonzepten von Niessen um die Aussagen der vorliegenden Interviews, unter Berücksichtigung des speziellen Zentralabiturkontextes, ergänzt.

- Anschließend werden anhand von fünf Beispielen unterschiedliche Wirkungsweisen des neuen Abitursystems auf die Individualkonzepte von Musiklehrern dargestellt.
- Diese zunächst fallbezogenen Ergebnisse werden in einem dritten Schritt um Aussagen über wesentliche fallübergreifende Kategorien und um die Darstellung der Schlüsselkategorie erweitert. Über die Schlüsselkategorie können Kriterien abgeleitet werden, die Aufschluss über die unterschiedlichen Bewertungen des Zentralabiturs geben.
- In einem abschließenden vierten Schritt sollen die Zusammenhänge von Bewertungen und Handlungsstrategien anhand einer Typenbildung veranschaulicht werden.

5.2 Erweiterung des Modells zu den Individualkonzepten

In der Auseinandersetzung mit den erhobenen Interviews zum Zentralabitur haben sich neben den Faktoren, die Niessen bereits aufzeigte, weitere Aspekte ergeben, die bei der Konstituierung eines Individualkonzepts eine Rolle spielen. Das Modell von Niessen kann durch die vorliegenden Interviews bestätigt werden. Grundsätzlich ist unter den interviewten Lehrern die Auffassung erkennbar, dass sich bei der Planung von Unterricht (eher) veränderbare und (eher) unveränderbare Bereiche unterscheiden lassen. Die von Niessen genannten Konstanten, mit denen jeder Lehrer zu rechnen hat (Schule, Schüler, Material, Zeitbudget, Rahmenrichtlinien/Abitur¹⁹⁰) tauchten ebenso in den Ausführungen der hier befragten Lehrer auf, wie die bislang existierende Gestaltungsfreiheit bei der Auswahl der Inhalte und Methoden und der individuellen Zielsetzung. Biographische Daten sind sowohl aus dem schriftlichen Fragebogen als auch durch Äußerungen in den Interviews ersichtlich. Durch sie werden individuelle Prägungen deutlich. Auch der Lernprozess, der von Niessen im Zusammenhang mit der Vermittlung betont wird, bestätigt sich in den Interviews. Da eine Erweiterung des individuellen Repertoires besonders im Umgang mit den neuen Bestimmungen deutlich wird, soll dieser Prozesshaftigkeit in einer Erweiterung des Modells Rechnung getragen werden.

Neben den von Niessen aufgezeigten Faktoren können durch die vorliegenden Interviews weitere Bestandteile eines Individualkonzepts identifiziert bzw. die aufgeführten Punkte noch weiter aufgeschlüsselt werden. Eine neue Erkenntnis besteht darin, dass die

¹⁹⁰ Vgl. u.a. Niessen 2006b, S. 220.

Lehrer die äußeren Bedingungen, also die von Niessen sogenannten Konstanten, als Gegenpol zu ihren individuellen Einstellungen und Zielen wahrnehmen. Bei Niessen werden die individuellen Einstellungen und Ziele unter dem Punkt *biographische Erfahrungen* zusammengefasst. Diese haben Einfluss auf den Bereich der Vermittlung und auf die Ziele. In den zum Zentralabitur erhobenen Interviews haben sich diese biographischen Erfahrungen konkretisiert durch Aussagen über die individuellen Erfahrungen, Präferenzen, (Unterrichts-)Strategien, über das Verständnis der eigenen Rolle als Lehrer und über subjektive Kriterien für guten Musikunterricht. Je nach Lehrkraft gestalten sich die subjektiven Einstellungen anders. Sie hängen unmittelbar zusammen mit den persönlichen Erlebnissen und verändern sich durch neue Erfahrungen. Bei der Planung von Unterricht empfinden es die Lehrer als ihre Aufgabe, die äußeren Bedingungen und die individuellen Einstellungen bzw. Ziele zusammenzubringen. Strategien, die bei dem Prozess des Abgleichs zwischen objektiven und subjektiven Einflussgrößen entwickelt werden, zielen auf eine selbst verantwortete Vermittlung, bei der vor allem die Freiheit bei der Auswahl von Inhalten und Methoden als bedeutsam wahrgenommen wird. Die Erfahrungen, die sich bei der Vermittlung ergeben, können zum einen als Ergebnis eines Planungsprozesses gesehen werden, zum anderen aber auch als Lernfortschritt, der sich wiederum auf den Bereich der individuellen Einstellungen bzw. Ziele, auf die Strategieentwicklung und auf die Vermittlung auswirkt. Demnach erscheint es sinnvoll ein Modell zu Individualkonzepten als Prozessmodell darzustellen, in dem der Zusammenhang zwischen (der Vereinbarung der) äußeren und individuellen Gegebenheiten und den daraus resultierenden Konsequenzen deutlich wird.

Die Erweiterung des Modells von Niessen soll im Folgenden Schritt für Schritt erläutert werden. Zur Erinnerung sei hier das Grundmodell von Niessen noch einmal aufgeführt. Anschließend werden die zentralen Aspekte *Bedingungen*, *Vermittlung*, *Ziele* und *biographische Erfahrungen* einzeln hervorgehoben und inhaltlich ergänzt.

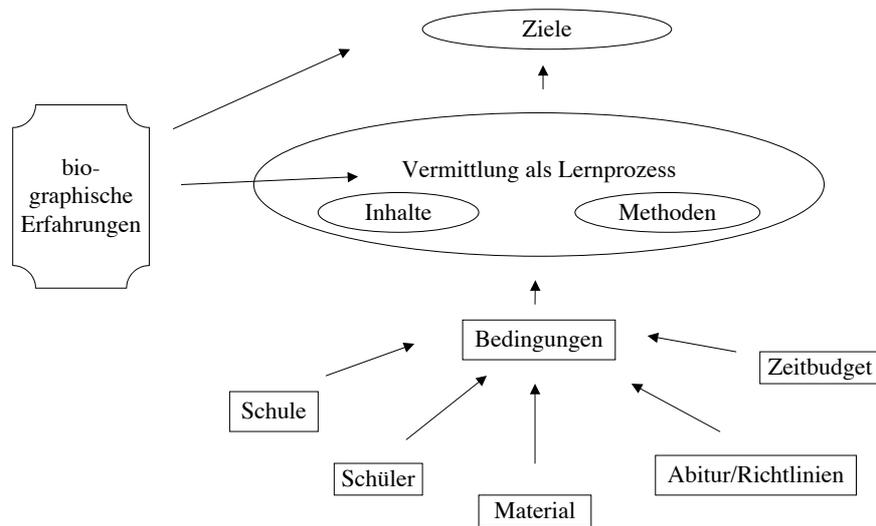
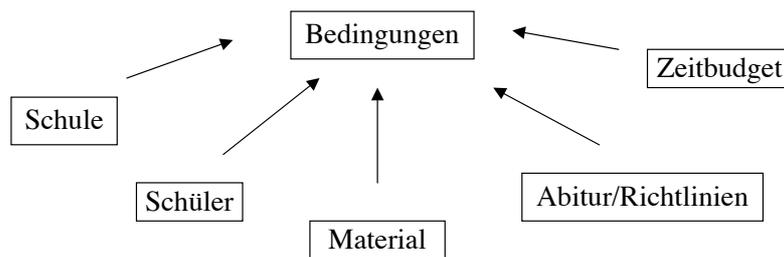


Abbildung 5: Theoretisches Modell zu Individualkonzepten nach Niessen¹⁹¹

Bedingungen:

Wie bereits oben erläutert, unterscheidet Niessen Konstanten und Variablen, die bei der Planung von Unterricht zum Tragen kommen. Die Konstanten fasst sie unter Bedingungen zusammen und benennt konkret Schule, Schüler, Material, Zeitbudget, Abitur/Richtlinien. Diese äußeren Gegebenheiten werden auch von meinen Interviewpersonen genannt. Dabei bekommt der Punkt Abitur/Richtlinien durch die zentralabiturbezogene Fragestellung ein besonderes Gewicht.

¹⁹¹ Niessen 2006b, S. 318.

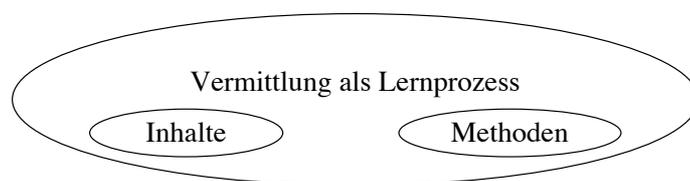


Inwieweit sich die neuen Abiturvorschriften auf den gesamten Unterrichtsplanungsprozess auswirken, wird in Kapitel 5.3 an den ausgewählten Beispielen näher erläutert. Auf eine interessante Beobachtung sei jedoch an dieser Stelle bereits hingewiesen. Nicht von allen Lehrern werden die Bedingungen als gesetzt angesehen. Sie sehen auch in den äußeren Umständen Gestaltungsspielraum. So engagieren sich einige der befragten Lehrer besonders für die Einrichtung von Musikklassen, um die musikalischen Fertigkeiten und bei den Schülern zu fördern und um den Stellenwert von Musik an der Schule anzuheben. Ein anderes Beispiel ist die Mitarbeit an der Entwicklung der Abiturvorgaben. Auch wenn die Richtlinien und die Bestimmungen zum Abitur zunächst als unveränderbar erscheinen, so ist es einem Lehrer dennoch möglich die Beschlüsse mit zu beeinflussen, indem er sich mit Vorschlägen zu den thematischen Schwerpunkten einbringt. An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Bedingungen zunächst den Kontext beschreiben, in dem sich der Unterricht abspielt. Wie stark dieser Kontext jedoch als gegeben und unveränderbar wahrgenommen wird, hängt von den jeweiligen Lehrern und ihren individuellen Einstellungen und Zielen ab. Diese Beobachtung soll hier noch einmal hervorgehoben werden. Sie stellt jedoch keine neue Erkenntnis dar, sondern deckt sich mit Niessens Ergebnissen. Sie hat bereits darauf hingewiesen, dass sich die „inhaltliche Füllung dieser Variablen sehr stark unterscheiden kann. [...] 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.“¹⁹²

¹⁹² Niessen 2007.

Vermittlung:

Der Bereich der Vermittlung gehört bei den von Niessen befragten Lehrern zu den Momenten der Unterrichtsplanung, die frei bzw. fast frei gestaltbar sind.¹⁹³ Zur Vermittlung gehören die Entscheidungen über Unterrichtsinhalte und –methoden. Diese wurden bislang durch die Rahmenrichtlinien und die Bestimmungen zum Abitur nur wenig eingeschränkt. Wie bereits in Kapitel 1.1.2 erläutert wurde, ist die Vermittlung als ein ständiger Lernprozess zu verstehen. Erfahrungen, die bei der Unterrichtsdurchführung gemacht werden, fließen wieder in spätere Planungen mit ein. Niessen beschreibt diesen Prozess als „Such- und Korrekturbewegung“ oder auch als Lernprozess.¹⁹⁴ Sie lehnt sich dabei an den Lernbegriff von Holzkamp¹⁹⁵ an, der die Überwindung einer Lerndiscrepanz mittels einer Lernschleife beschreibt, um die ursprüngliche Bezugshandlung nach einer Störung wieder aufnehmen zu können. Im Kontext der Vermittlung ist mit Unwägbarkeiten und situativen Herausforderungen zu rechnen, auf die sich die Lehrer immer neu einstellen müssen und die sich prägend auf weitere Unterrichtsplanungen und –durchführungen auswirken.



Die neuen Bestimmungen zum Zentralabitur wirken einschneidend auf diesen Punkt ein. So, wie das Zentralabitur in Niedersachsen angelegt ist, werden für jedes Jahr thematische Schwerpunkte herausgegeben, die u.a. Unterrichtsinhalte vorschreiben¹⁹⁶. Pro Semester muss ein Schwerpunkt behandelt werden. Daraus geht hervor, dass bei der Auswahl der Inhalte und der Musikwerke keine große Freiheit mehr besteht. Auch wenn das Ministerium betont, dass die Schwerpunkte nur etwa die Hälfte eines Semesters beanspruchen sollte, so sehen einige Lehrer keine Möglichkeit, diese Themen in so kurzer Zeit zu behandeln. Demnach stellen die zentral bestimmten Themen verbindliche

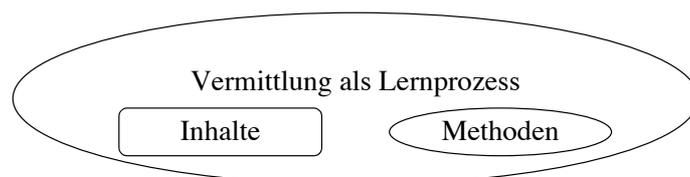
¹⁹³ Vgl. u.a. Niessen 2006a, S. 185.

¹⁹⁴ Niessen 2007.

¹⁹⁵ Vgl. Holzkamp 1995.

¹⁹⁶ Vgl. dazu auch Kapitel 3.2.3.

Unterrichtsinhalte dar, auf die kein Einfluss genommen werden kann. Auf die Wahrnehmung dieser Inhalte soll an späterer Stelle näher eingegangen werden. Wichtig für die Ergänzung von Niessens Modell ist die Bezeichnung der Inhalte als „eingeschränkt wählbar“. In der erweiterten Darstellung sollen demnach die Inhalte in einem abgerundeten Rechteck abgebildet werden, so dass sich das Oval der Vermittlung wie folgt verändert:

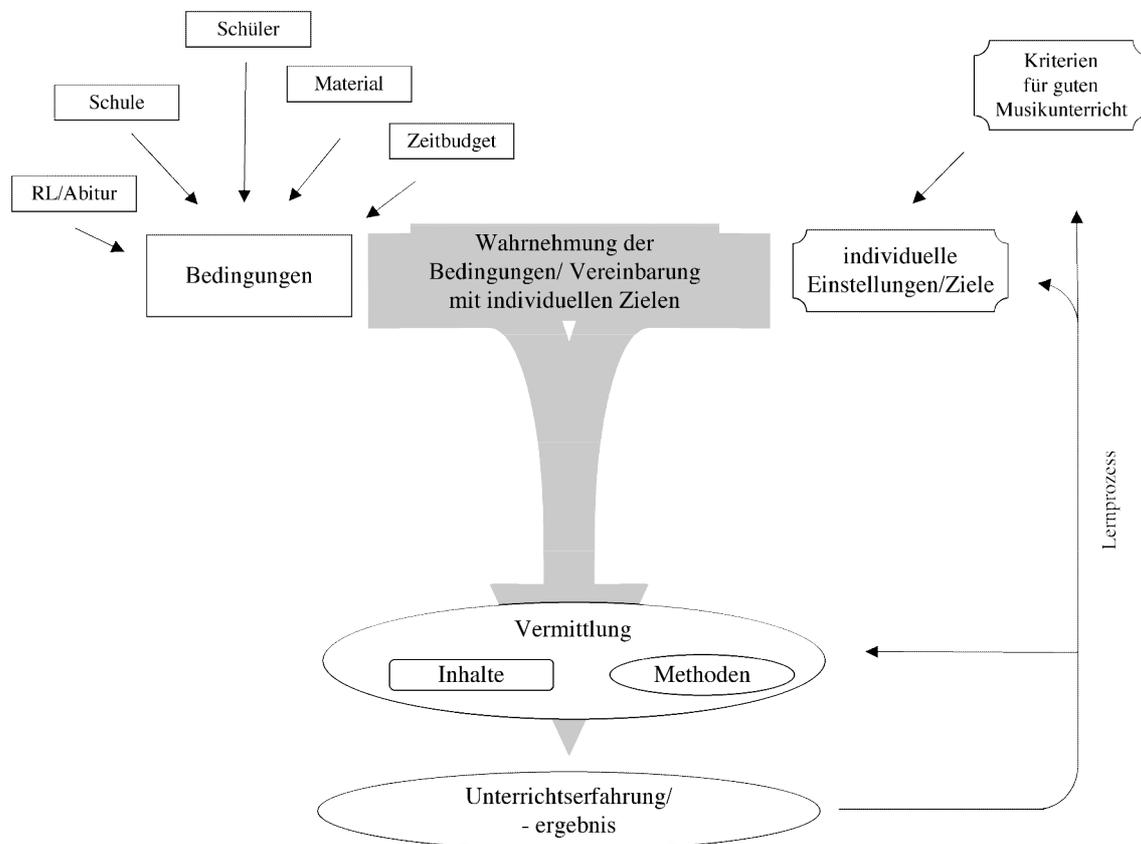


Ziele:

In ihrem Modell bezeichnet Niessen die Ziele, die ebenfalls als frei bzw. fast frei wählbar empfunden werden, als „Unterrichts- oder Lernziele, die die Lehrer als Ergebnis eigener Schwerpunktsetzungen bezeichnen, obwohl auch in den Richtlinien Zielformulierungen vorkommen.“¹⁹⁷ An dieser Stelle ergeben sich Abweichungen zwischen den von Niessen und mir erhobenen Interviews. Zwar nennen die zum Zentralabitur befragten Lehrer ebenfalls eigene Schwerpunktsetzungen im Unterricht, die bestimmten Zielen folgen. Es werden jedoch mehrere Arten von Zielen unterschieden. Zum einen sprechen sie von Zielen, die in den Rahmenrichtlinien und den thematischen Schwerpunkten formuliert sind. Dem gegenüber stehen ihre individuellen Zielvorstellungen in Bezug auf einen ‚guten Musikunterricht‘, die nach subjektiven Kriterien gebildet sind. Darin sind je nach Lehrer u.a. auch die Schüler mit ihren Zielen und Bedürfnissen enthalten. Diese zu berücksichtigen kann ein Kriterium für guten Musikunterricht sein. Individuelle Schwerpunktsetzungen spielen in der Unterrichtsplanung und –durchführung eine wichtige, aber auch eine stark beeinflussbare Rolle. Je stärker die äußeren Bedingungen als bestimmend für den Unterricht empfunden werden, desto weniger können individuelle Ziele umgesetzt werden. Die Vereinbarung der äußeren Gegebenheiten mit den individuellen Einstellungen ist also zentral für den gesamten Prozess der Unterrichtsgestaltung. Wie der Unterricht letztendlich gelingt ist zwar nicht

¹⁹⁷ Niessen 2006b, S. 185.

unabhängig von den konzeptionellen Überlegungen, kann aber zu völlig anderen Ergebnissen kommen, als vorher geplant. Demnach sind die in den Richtlinien formulierten Ziele von den individuellen Zielen und von den Unterrichtsergebnissen getrennt zu betrachten. Sie sind jedoch alle drei wichtiger Bestandteil des Individualkonzepts von Lehrern. Es kommt zu einem ständigen Abgleich der unterschiedlichen Ziele und Vorstellungen. Dabei fließen die gemachten Unterrichtserfahrungen wieder in die Vermittlung und in die individuellen Einstellungen und Ziele mit ein. An dieser Stelle wird ein Lernprozess deutlich, wie er bereits oben beschrieben wurde. Eine Erweiterung des bereits bestehenden Modells um die Aussagen der in dieser Studie erhobenen Interviews könnte wie folgt aussehen:

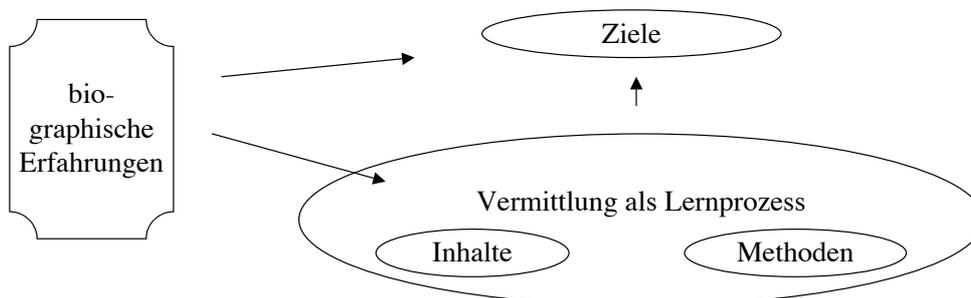


Auch bei der Erweiterung des Modells wird die Symbolik von Niessens Modell übernommen. Die Konstanten werden in Rechtecken, die Variablen in Ovalen und die biographischen Prägungen in nach innen abgerundeten Rechtecken dargestellt. Hinzu kommt das abgerundete Rechteck, das die eingeschränkte Freiheit bei der Auswahl der Inhalte zum Ausdruck bringen soll. Es beinhaltet sowohl konstante als auch variable

Momente. Die jeweiligen Anteile sind abhängig von den Wahrnehmungen und Handlungsstrategien der unterschiedlichen Lehrer.

Biographische Erfahrungen:

Ein Individuumkonzept ist immer stark mit der Biographie der jeweiligen Person verbunden. Erfahrungen, Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale u.v.m. prägen den Umgang mit Unterricht. Niessen beschreibt in ihrer Studie, dass die Lehrer positive oder negative Vorbilder als besonders bedeutsam für ihren eigenen Werdegang erlebt haben. Aber auch personenunabhängige Erfahrungen wurden als wichtig und bis heute wirksam benannt.¹⁹⁸ Durch die Interviews wurde deutlich, dass Individuumkonzepte nur im Kontext der jeweiligen Biographien zu verstehen sind. Dies wird besonders in den beeinflussbaren Bereichen des Unterrichts deutlich. In ihnen kommen das jeweilig Charakteristische der Lehrer und ihre ‚Geschichte‘ zum Ausdruck.



Die Zentralabiturbefragung kann dieses Ergebnis bestätigen. Die Beschreibung eines Individuumkonzepts ist nur unter Berücksichtigung der individuellen Prägungen möglich. Wie bereits oben erläutert, äußern sich die Lehrer dieser Studie sehr differenziert zu ihren eigenen Vorstellungen und zu ihren persönlichen Handlungsstrategien. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, den Aspekt *biographische Erfahrungen* zu konkretisieren. In den vorliegenden Interviews wird deutlich, dass die unterrichtsbezogenen, konzeptionellen Entscheidungen vor allem von folgenden Faktoren abhängen: *Erfahrungen, eigene Musikpräferenzen, individuelle Kriterien für guten Musikunterricht, Handlungsstrategien und Verständnis der Lehrerrolle.*

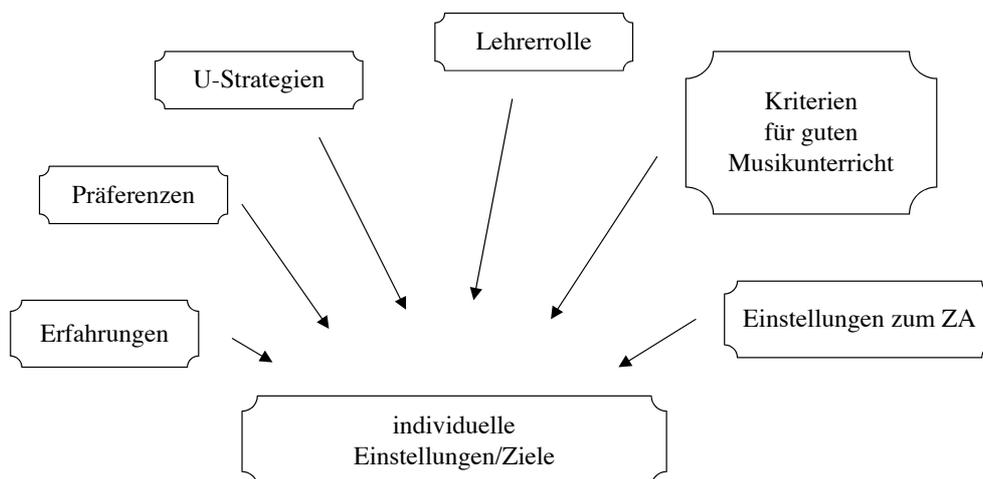
¹⁹⁸ Vgl. Niessen 2007.

Die befragten Lehrer sprechen von *Erfahrungen*, auf die sie bei der Unterrichtsplanung und –gestaltung zurückgreifen können. Diese werden zum Teil einzeln beschrieben, bleiben aber in den meisten Fällen eher abstrakt und werden nur unter dem Begriff *Erfahrungen* zusammengefasst. Weiterhin werden eigene *Musikpräferenzen* als wichtiger Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung bezeichnet. Selbst bei den Lehrern, die sich sehr stark auf die Schülerbedürfnisse und –wünsche einlassen, spielt der persönliche Musikgeschmack eine wichtige Rolle. Den Lehrern ist es wichtig, im Unterricht Musik zu behandeln, mit der sie selbst etwas anfangen können. Dieser Punkt bekommt in der Befragung zum Zentralabitur durch die vorab ausgewählten Themen und Musikwerke eine besondere Relevanz. Der Einfluss der vorgegebenen Inhalte auf die Motivation der Lehrer und auf Handlungsstrategien, damit umzugehen, wird in Kapitel 5.3 detaillierter beschrieben. Neben den Musikpräferenzen verfügen die Lehrer über *Kriterien*, nach denen sie einen Musikunterricht als ‚gelingen‘ bezeichnen würden. Wie unterschiedlich die Maßstäbe sein können, wird in den Interviews deutlich und soll ebenfalls in Kapitel 5.3 ausführlicher dargestellt werden. Festzuhalten ist, dass die individuellen Kriterien einen besonderen Stellenwert im Nachdenken über Musikunterricht einnehmen und meist deutlich identifizierbar sind, ohne dass nach ihnen direkt gefragt wird. Darüber hinaus verfolgen die Lehrer bei der Unterrichtsplanung und –durchführung je eigene Strategien, die zum Teil situationsbezogen angewendet werden oder aber auf grundlegendere Art im Denken der Personen verankert sind. Sehr unterschiedlich gestaltet sich auch das Selbstverständnis der Befragten im Hinblick auf ihre *Rolle als Lehrer*. Die Dimensionen der selbstgewählten Funktionen reichen, extrem formuliert, von „der Lehrer als Wissensvermittler und Prüfer“, über „der Lehrer als Vermittler und Unterstützer“ bis hin zu „der Lehrer als Freund und Helfer“. Auch diese Einstellungen wirken sich prägend auf die Unterrichtsgestaltung aus.

Da sich diese biographisch beeinflussten Faktoren gegenseitig bedingen und kaum isoliert betrachtet werden können, sollen sie in der Erweiterung des Modells unter *individuelle Einstellungen/Ziele* zusammengefasst werden. Damit wird darüber hinaus deutlich, dass sich aus den Einstellungen und Prägungen auch bestimmte Ziele ergeben. Diese sind, ebenso wie die unterschiedlichen Denkweisen, heterogen und personenabhängig.

Zu den individuellen Einstellungen und Zielen gehören ebenfalls die Aussagen der Befragten zu ihrer *Einstellung zum Zentralabitur*. Nach diesen wird durch die Ausrichtung des Forschungsinteresses auf die Wirkungsweisen des Zentralabiturs direkt und indirekt

gefragt. Die Auswertungen der Interviews haben gezeigt, dass sich die Bewertungen des Zentralabiturs und die Haltungen dem neuen System gegenüber stark auf alle weiteren Prozesse der Unterrichtsplanung auswirken. Deshalb sollen sie explizit in das Modell mit aufgenommen werden. Die Konkretisierung der biographischen Erfahrungen könnte demnach wie folgt abgebildet werden:



Abschließende Ergänzung:

Abschließend möchte ich noch auf einen Aspekt des Individualkonzepts eingehen, der in Niessens Modell zwar mitgedacht, aber nicht gesondert aufgeführt ist. In meinen Interviews nimmt er jedoch eine zentrale Stellung ein und ist Teil des handlungsbezogenen Umgangs mit dem Zentralabitur. Gemeint ist die *Entwicklung von Strategien* im Hinblick auf eine gelingende Vermittlung. Die Strategieentwicklung stellt den Übergang dar zwischen der theoretischen Auseinandersetzung mit den Vorgaben bzw. deren Abstimmung mit den eigenen Vorstellungen und der Vermittlung. Auf Grund der Entscheidungen, wie die äußeren Bedingungen mit den individuellen Einstellungen in Einklang gebracht werden können, wird über Strategien für die Umsetzung nachgedacht. Dieser Zwischenschritt zwischen der Wahrnehmung von Gegebenheiten und unterrichtlicher Realisierung ist bedeutsam für den Prozess der Unterrichtsplanung und kann Auskunft über Handlungsprinzipien geben, die Teil der individuellen Einstellungen und Ziele sind. An den Handlungsstrategien werden die Unterschiede zwischen den einzelnen Individualkonzepten besonders deutlich. Beispiele für Strategien im Umgang mit dem Zentralabitur werden in Kapitel 5.3 zur Sprache kommen. Mit der Hinzunahme des As-

pekts der Strategieentwicklung und der oben ausgeführten Erweiterungen des Grundmodells von Niessen ergibt sich abschließend folgendes Prozessmodell:

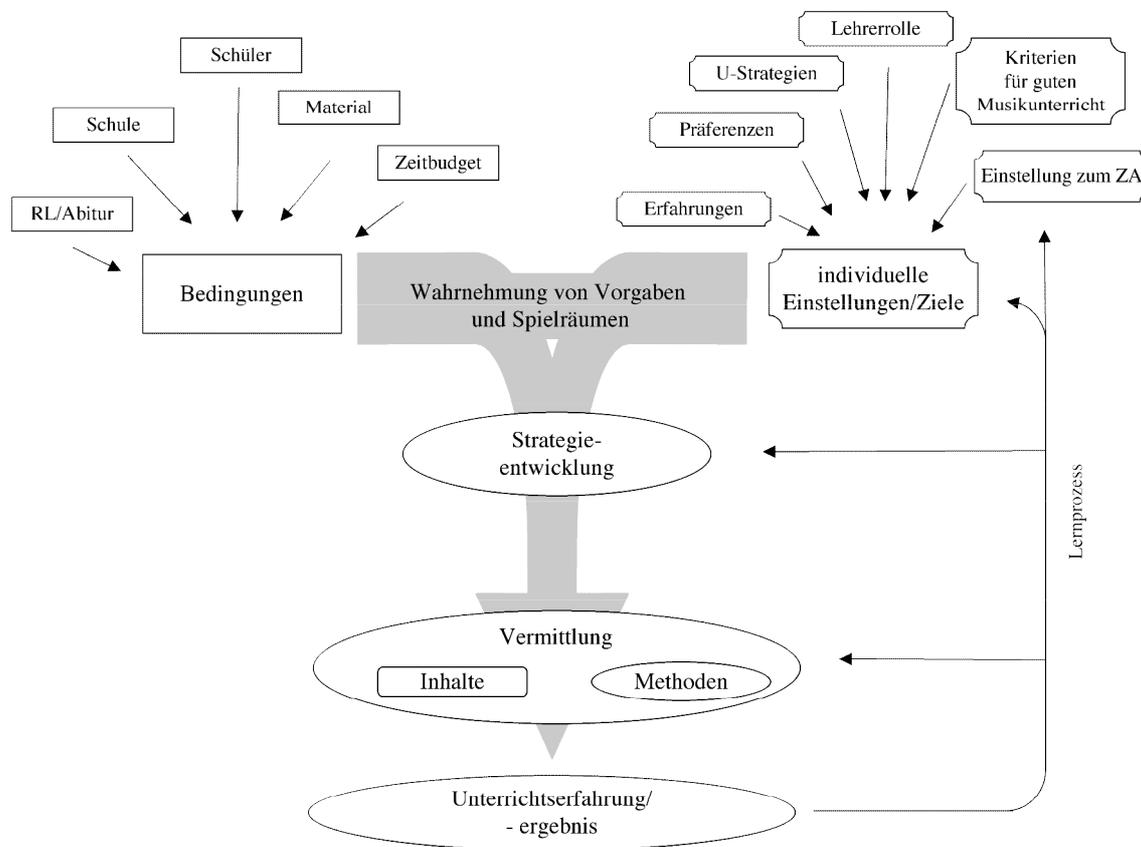


Abbildung 6: Prozessmodell zum Individualkonzept

Prozessmodell zum Individualkonzept

Die Interviews zum Zentralabitur bestätigen die Beobachtungen Niessens, dass die Lehrer eher beeinflussbare und eher unbeeinflussbare Bereiche bei der Unterrichtsgestaltung wahrnehmen und dass sich ihre biographischen Erfahrungen prägend auf ihren Umgang mit Unterricht auswirken. Diese Bestandteile des Individualkonzepts sind in der Erweiterung des Modells leicht modifiziert und konkretisiert wieder zu finden. Der bedeutende Unterschied zu Niessens Modell besteht jedoch darin, dass es sich bei dem neuen Modell um ein Prozessmodell handelt. Die Auswertung der Interviews hat deutlich gemacht, dass ein Individualkonzept nicht als etwas Konstantes zu verstehen ist, sondern als ein sich ständig wandelndes Gefüge. Die Bedeutung des Lernens, die bereits von Niessen betont wird, soll in der Erweiterung des Modells ebenso veranschaulicht

werden, wie auch das Zusammentreffen von äußeren Bedingungen und individuellen Einstellungen, die sich daraus ergebende Strategieentwicklung und Vermittlung und die Ergebnisse, die sich in den Unterrichtserfahrungen manifestieren. Eine (Re-) Konstruktion eines Individualkonzepts kann demnach nur ein momentanes Abbild eines Individualkonzepts sein. Durch neue Erfahrungen kann es zu neuen Handlungsstrategien, oder Einstellungen kommen. Modifikationen sind auf unterschiedlichen Ebenen möglich. Zum einen können Unterrichtserfahrungen direkt auf neue Strategieentwicklungen und Vermittlungsprozesse einwirken, ohne vorab ausführlich reflektiert zu werden. Zum anderen kann es aber auch zu grundlegenden Entwicklungen im Bereich der individuellen Einstellungen und Zielsetzungen kommen.

Bei der Darstellung der konstitutiven Elemente eines Individualkonzepts als Teile eines Prozesses werden meines Erachtens folgende wichtigen Aspekte deutlich: Ein Individualkonzept ist kein festes Konstrukt, sondern erweitert und verändert sich ständig auf der Grundlage immer neuer Erfahrungen. Dadurch befinden sich sowohl die individuellen Einstellungen bzw. Ziele als auch die Strategien und Vermittlung in einer permanenten Weiterentwicklung. Dieses „Dazulernen“ spielt bei der Bildung eines Individualkonzepts eine zentrale Rolle und wurde bei Niessen bereits ausführlich kommentiert.¹⁹⁹ Während dieser Lernprozess konstitutiv für jedes Individualkonzept ist, so unterscheiden sich die einzelnen Konzepte jedoch in der Art und Weise, wie gelernt wird und nach welchen Grundsätzen der Unterricht ausgerichtet wird.

Wie gezeigt werden konnte, gibt es benennbare Faktoren, die bei einem Individualkonzept eine Rolle spielen. Die inhaltliche Füllung dieser Faktoren ist zunächst personenabhängig. Die Bedingungen und die Freiräume zur individuellen Gestaltung werden unterschiedlich interpretiert und für den Unterricht nutzbar gemacht. Darüber hinaus sind die konzeptionellen Überlegungen auch situationsspezifisch. Je nach vorgefundenen Bedingungen und eigener Verfasstheit werden die Entscheidungen für den Unterricht getroffen. Somit enthält ein Individualkonzept sowohl ein eher beständiges als auch situatives Moment. Die individuellen Einstellungen und Ziele können als Grundlage für die jeweilige Prozessplanungen bezeichnet werden. In ihnen haben sich Erfahrungen bereits „gesetzt“ und dazu beigetragen, individuelle Kriterien zu entwickeln. Auch wenn die grundlegenden Einstellungen ebenfalls einer (mehr oder weniger stark ausgeprägten) steten Revision unterliegen, so vollziehen sich Veränderungen in diesem

Bereich nur langsam. Anders verhält es sich dagegen mit den alltäglichen Unterrichtsplanungen. Entscheidungen in diesem Bereich sind mitunter spontan und orientieren sich an den vorliegenden Gegebenheiten. Je nach Situation kommt es zu einer spezifischen Verschränkung zwischen den äußeren Bedingungen und individuellen Zielen. Der Prozess innerhalb eines Individualkonzepts kommt dadurch zustande, dass die daraufhin gewählten Handlungsstrategien zu einer jeweils einzigartigen Vermittlung und Unterrichtserfahrung führen, die wiederum auf Zielsetzungen, Strategieentwicklungen und Vermittlungen auswirken.

Das Modell zu den Individualkonzepten von Musiklehrern bezeichnet Elemente, die bei der Planung und Durchführung von Musikunterricht eine Rolle spielen. Damit bezieht es sich auf die je individuell ausgeprägten Denkprozesse und ist zu unterscheiden von „musikdidaktischen Konzepten“. In ihnen werden allgemein verfasste Lernziele für den Musikunterricht formuliert, die zwar in den Denkweisen der Lehrer aufscheinen, jedoch nicht vollständig übernommen werden. In den Interviews wurde vielmehr deutlich, dass musikdidaktische Konzepte kaum mehr in die Unterrichtsüberlegungen bewusst mit einbezogen werden. Als theoretischer Hintergrund waren sie im Studium und Referendariat von Bedeutung und wurden zum Teil verinnerlicht. Eine konkrete Bezugnahme auf diese Konzepte war in den Interviews jedoch nur selten auszumachen.

5.3 Einfluss des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte

Die Äußerungen der Lehrer über die Auswirkungen des Zentralabiturs auf ihre Person und ihren Unterricht sind nicht nur mit dem Konstrukt des Individualkonzeptes zu erfassen. Auch andere Bereiche werden von den Befragten angesprochen, die hier nicht außen vor gelassen werden sollen. Der Einfluss des Zentralabiturs auf ihr Lehrerhandeln und auf ihre Lehrerrolle hängt unmittelbar mit ihrer Einstellungen gegenüber dem neuen System und der politischen Idee dahinter zusammen. Darüber hinaus spielt für sie die Kommunikation zwischen Ministerium/Behörde und ihnen selbst im Hinblick auf eine gelingende Umsetzung der Vorgaben eine wichtige Rolle. Zum einen wünschen sich die Lehrer Transparenz, was die Ziele und die hinter dem Zentralabitur stehende Gründe angeht, und zum anderen halten sie eine verstärkte Phase der Begleitung durch Fortbil-

¹⁹⁹ Vgl. Niessen 2006b, S. 223 ff.; Niessen 2006a, S. 186 ff.

dungen gerade in der Einführungsphase des neuen Systems für äußerst wichtig. Auch im Bereich des persönlichen Umgangs mit den neuen Vorgaben und deren Auswirkungen auf subjektive Theorien und Handlungsstrategien werden Bereiche angesprochen, die nicht mit dem Modell des Individualkonzeptes erfasst werden können. Dabei geht es um Einschätzungen der Lehrer, wie sich das Zentralabitur allgemein auf den Musikunterricht auswirken und in welche Richtung sich eventuell das zentralisierte Verfahren hin entwickeln wird. Es ergeben sich also vier zentrale Aspekte, die von den Befragten angesprochen werden und die je individuellen Einfluss auf ihre Individualkonzepte, ihre Handlungsstrategien und ihren Unterrichtsalltag haben. Diese sind: Bewertungen des *Phänomens Zentralabitur* und der *Kommunikation dieses Systems* seitens des Ministeriums/der Behörde und Einschätzungen darüber, welche *Auswirkungen dieses auf sie persönlich* und *auf den Musikunterricht* generell hat.

Im Folgenden sollen die einzelnen Individualkonzepte der Lehrer und die empfundenen Veränderungen seit dem Zentralabitur in Kürze dargestellt werden. Die gerade genannten, ebenfalls einflussnehmenden Aspekte werden dabei in die Ausführung integriert.

5.3.1 Herr A

Herr A ist ein Lehrer im Alter von 48 Jahren und verfügt über 17 Jahre Berufserfahrung. Er unterrichtet an einer Schule, an der es Bläser- und Streicherklassen gibt. Den musikalischen Aktivitäten werden von der Schulleitung und dem Lehrerkollegium ein hoher Stellenwert eingeräumt. Herr A beschreibt sich selbst als motiviert und führt dies auf seine schulische Umgebung zurück, in der Musik eine besondere Rolle spielt. Ein großes Musikkollegium und ein möglichst kontinuierlicher Musikunterricht sind positive Konsequenzen des musikalischen Schwerpunktes der Schule und werden von Herrn A als Gründe für seine hohe Motivation angegeben. Er ist gerne Musiklehrer und bringt dies im Interview durch seine engagierten Äußerungen zum Ausdruck.

Ziel seines Musikunterrichts ist es, das Hörererlebnis der Schüler zu intensivieren. Im Vordergrund steht für ihn eine Erweiterung der Erfahrungswelt der Schüler auf einer möglichst ganzheitlichen Ebene. Der musikalische Bereich, auf den sich dieses Hörerlebnis bezieht, ist für Herrn A zunächst zweitrangig. Für ihn ist es wichtig, dass die Schüler nachher sagen zu können: „Ich habe mehr gehört. Ich habe intensiver gehört.“

Ich habe andere Erfahrungen gemacht. Ich habe neuere Erfahrungen gemacht.“²⁰⁰ Für ihn geht das Erfassen von Musik über den rein intellektuellen Zugriff hinaus. Dennoch erachtet er die Analyse für immens wichtig für den Umgang mit Musik. Ideal wäre es seiner Meinung nach, wenn sich die sinnliche Wahrnehmung und die analytische so ergänzten, dass man durch die Analyse eine intensivere sinnliche Wahrnehmung erfährt. Dies ist ein anzustrebendes Unterrichtsziel für Herrn A, unabhängig von schriftlichen Klausuren. Besonders für die Oberstufe hält er dies für wichtig. Analyse macht für ihn erst dann Sinn, wenn dies auch an eine Hörerfahrung, eine sinnliche Erfahrung gekoppelt ist.

Das zentrale Motiv der *Verzahnung von Theorie und Praxis* findet sich bei Herrn A in seinen Unterrichtskonzepten sowohl der Unterstufe als auch der Oberstufe. Dabei kommt ihm das Vorhandensein von Streicher- und Bläserklassen an seiner Schule sehr zu Gute. Seiner Meinung nach sollte der Hauptzugang zur Musik ein musikpraktischer sein. Auch in den „Nichtinstrumentalklassen“ sollte der Erstzugang über die Praxis oberstes Handlungsprinzip sein, an dem sich die Auswahl der Unterrichtsinhalte zu orientieren habe. Schüler sollten Notentexte auf der Grundlage eigener spielpraktischer Erfahrungen analysieren dürfen. Derjenige, der nicht über diese Kenntnisse musikalischer Prozesse verfüge, habe es nach Herrn A sehr viel schwieriger, da er nur auf der abstrakten Ebene arbeiten müsse.

Sein Unterricht basiert darauf, dass die Schüler in der Unterstufe in den Bläser- und Streicherklassen schon sehr viele praktische Erfahrungen sammeln können. Diese sind die Hauptgrundlage, auf die er die analytische Arbeit in der Oberstufe aufbauen kann. Auch wenn für Herrn A die Verflechtung von Theorie und Praxis in jeder Art von Musikunterricht eine entscheidende Rolle spielt, so macht er dennoch große *Unterschiede zwischen Unterstufen- und Oberstufenunterricht*. In der Unterstufe legt er viel Wert auf die praktischen Erfahrungen. Diese werden durch die Vermittlung musikalischer Grundbegriffe ergänzt. Die Musiktheorie nimmt also einen kleineren Platz ein als die Musikpraxis. In der Oberstufe verkehrt sich dieses Verhältnis in das Gegenteil. Dort beginnt wissenschaftspropädeutischer Unterricht, in dem die Theorie eine wichtige Rolle spielt.

Kurz gefasst beschreibt Herr A seinen musikpädagogischen Weg in der Schaffung von Räumen, Orten und Situationen, in denen die Schüler primäre musikalische Erfahrungen

²⁰⁰ Herr A, 183.

machen können. Unabhängig von den individuellen Fertigkeiten sollen die Schüler ihre musikalischen Erfahrungen intensivieren können. Dabei sieht er die musikalischen Aktivitäten als komplex an, indem auch soziale Kompetenzen gefordert werden.

Auch die *Unterrichtsvorbereitung* und die Auswahl von geeigneten *Methoden* orientieren sich bei Herrn A an seinem Grundsatz der Intensivierung von Hörerlebnissen. Er wählt seine Methoden abhängig davon, ob eine Intensivierung der eigenen Erfahrung durch sie möglich werden. Konkrete Beispiele nennt er jedoch nicht. Die Unterrichtsvorbereitung empfindet er als einen großen Spaß, da auch sein Hörerlebnis dadurch immer intensiver wird.

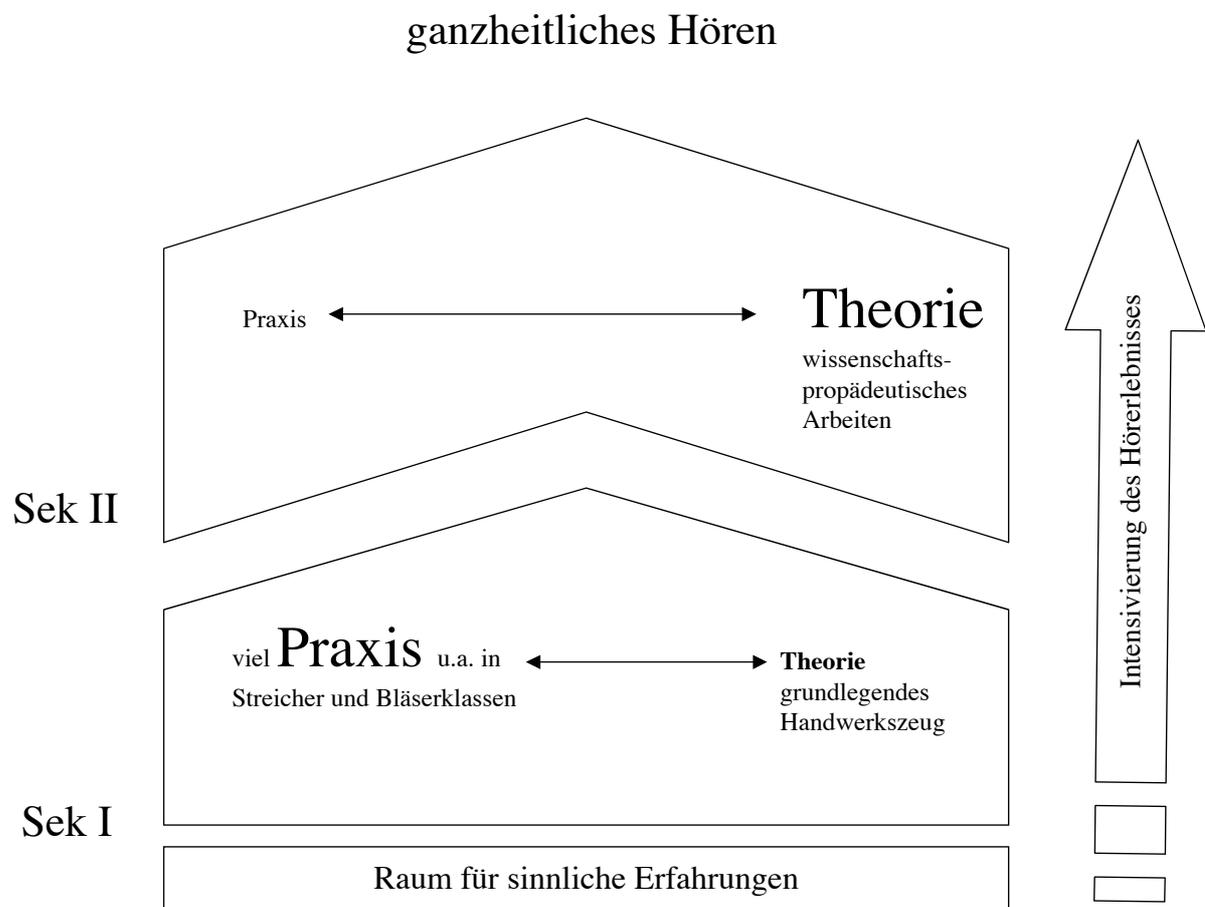


Abbildung 7: Individualkonzept von Herr A

Auffällig bei Herrn A ist, dass sein Individualkonzept stark von seinen eigenen Vorstellungen von gutem Musikunterricht geprägt ist. Seine Schwerpunkte der Verzahnung von Theorie und Praxis und der Intensivierung der Hörerlebnisse beeinflussen sowohl die äußeren Bedingungen, als auch seine Auswahl der Methoden und Inhalte. Basierend auf

seiner Grundeinstellung nimmt er also die Bedingungen nicht als unveränderlich wahr, sondern versucht diese aktiv mit- und umzugestalten. Daraus resultiert, dass er sich nur wenig abhängig von den äußeren Bedingungen fühlt, Gestaltungsfreiheiten für sich erkennt und diese auch zu nutzen weiß. Indem Herr A seine individuellen Einstellungen in Bezug auf einen guten Musikunterricht als Ausgangspunkt nimmt und versucht sich nicht abhängig zu machen von den äußeren Umständen, verfügt er über eine recht stabile innere Basis. Im Folgenden wird sich zeigen, dass die Einführung des Zentralabiturs seine Basis nicht wesentlich beeinflusst.

Auswirkungen des Zentralabiturs auf das Individuumkonzept von Herrn A

Die Einführung des Zentralabiturs hat auf das Individuumkonzept von Herrn A seiner Wahrnehmung nach keine starken Auswirkungen. Ihm gelingt es, die neuen Richtlinien mit seinen eigenen Vorstellungen zu vereinbaren. Seiner Meinung nach muss man sich zwar in einigen Bereichen umstellen, aber diese Veränderungen betreffen nicht im Wesentlichen seine Art zu unterrichten. Er empfindet das Niveau des Zentralabiturs mit seinem bisher angestrebten Niveau als kompatibel. Die Unterrichtsinhalte, u.a. die Stückauswahl, unterscheiden sich kaum von seinen bisher ausgewählten Inhalten. Neue Methoden hatte er in seinem vorherigen Unterricht auch immer wieder ausprobiert und mit ihnen experimentiert. In diesem Bereich fühlt er sich vom Zentralabitur ebenfalls nicht neu inspiriert.

Dennoch gab es auch für ihn Umstellungsbedarf durch die *vorgegebenen Schwerpunktsetzungen*. Neue thematische Schwerpunkte erschweren es auf Bewährtes zurückzugreifen. Vermehrt muss er sich auf Themen einlassen, die ihm eventuell neu sind. Damit wird ihm Routine genommen. Er sieht dies jedoch sowohl positiv als auch negativ. Negativ, da ihm dadurch ein Stück von seiner Sicherheit genommen wird, und positiv, da auf lange Sicht die Impulse von außen in seinem Unterricht eine größere Themenvielfalt bewirken könnten.

„Also auf lange Sicht gesehen ergibt sich natürlich schon eine Veränderung, weil die Gefahr nahe liegt, wenn man in einem bestimmten Geschäft ist, was sich über Jahre hinzieht, dass man sehr genau filtert, was sich bewährt, was sich nicht bewährt. Und dies natürlich auch

*von der thematischen Seite tut. Dazu zwingt mich jetzt das Zentralabitur, eigentlich jedes Mal umzuschalten.*²⁰¹

Als eindeutig negativ beschreibt Herr A die *Vorgaben für das Wozzeck-Thema*. Diese waren ihm zu ungenau und hätten gerade bei dem ersten Zentralabiturdurchlauf konkreter sein können. Um sicher zu sein die Schüler trotzdem gut vorzubereiten hat er sich mit gemeinsam mit dem Kurs intensiv mit diesem Thema auseinander gesetzt.

*„Wozzeck war zu viel.“*²⁰²

*„Da hat man auf Grund der Vorsicht zu viel gemacht. (...) hat mich zu Sachen verleiten lassen, dich ich sonst nicht so gemacht hätte.“*²⁰³

Besonders die Arbeit an Alban Bergs *Wozzeck* hat Herrn A gezeigt, wie sehr sich das Zentralabitur offenbar auf die Schüler und auf ihre *Unterrichtshaltungen* auswirkt. Er stellt fest, dass die Schüler sich nun viel mehr den Richtlinien und somit auch ihm als Lehrer ausgeliefert fühlen. Für ihn ist es nun einfacher geworden. Er muss nun nicht mehr begründen, warum er bestimmte Sachen macht.

*„Das funktioniert. Ich kann das ganz stumpf durchziehen. Die fressen das.“*²⁰⁴

Den Schülern werden nun Themen vorgelegt, die sie durchnehmen müssen. Schülerorientierung spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

*„Ich hätte ohne das Zentralabitur den Wozzeck nicht so doof machen können, wie ich ihn doof gemacht habe. (...) Die wären mir garantiert auf die Barrikaden gegangen. In diesem Fall haben sie es viel eher geschluckt.“*²⁰⁵

Einen Vorteil für die Schüler sieht er darin, dass sie mit den thematischen Schwerpunkten von Anfang an eine *klare Orientierung* an die Hand bekommen. Sie können während des Unterrichtsprozesses mitverfolgen, an welchen Punkten sie gerade stehen und was sie noch erwarten wird. Herr A vermutet, dass das Zentralabitur vor allem für die

²⁰¹ Herr A, 122.

²⁰² Herr A, 207.

²⁰³ Herr A, 205.

²⁰⁴ Herr A, 211.

²⁰⁵ Herr A, 219.

schwächeren Schüler, die verstärkt eine klare Orientierung brauchen, eine große Hilfe sein könnte. Durch die Vorgaben könnten sie viel besser ihre Kräfte bündeln. Allerdings hält Herr A es für problematisch, dass man die individuelle Gruppenausrichtung innerhalb eines Kurses nicht mehr berücksichtigen kann.

Auch die individuelle Vorgehensweise in Bezug auf die *Vertiefung* einzelner Sachverhalte sei durch das Zentralabitur beeinträchtigt. Die Unsicherheiten über die Aufgabenstellungen bei der Klausur ließen zumindest beim ersten Durchlauf kaum mehr individuelle Spezialisierungen zu. Dadurch, dass auch der Lehrer nicht wisse, welcher Bereich in der Klausur bearbeitet werden soll, müsse er alle Themen gleich umfangreich vorbereiten. Die Ausbildung der Schüler in der Oberstufe muss daher mit dem Zentralabitur breiter gefächert erfolgen als dass sie vertiefend stattfindet.

Herr A sieht damit auch eine Veränderung der Klausurqualität einhergehen. Klausuraufgaben könnten nun nicht mehr so in die Tiefe gehen. Dies bedeute, dass bei den Zentralabituraufgaben andere Leistungen mit 15 Punkten bewertet werden, als bei den vorherigen Klausuren.

„Das heißt nicht, dass man nicht trotzdem einen Maßstab festlegt, wofür 15 Punkte ok sind. Aber man hat vielleicht vorher für 15 Punkte etwas anderes angesehen.“²⁰⁶

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Herr A *keine großen Veränderungen* durch das Zentralabitur wahrnimmt. Betrachtet man jedoch genauer, was bei ihm tatsächlich in Umbruch gerät, so könnte diese Aussage erstaunen. Das neue System nimmt ihm seine Routine, er kann nicht mehr auf Bewährtes zurückgreifen, die Auswahl der Inhalte liegt nicht mehr vollständig in seiner Hand, individuelle Schwerpunktsetzungen sind nicht mehr möglich und die Qualität der Klausuren ist beim Zentralabitur eine andere. Und dennoch empfindet Herr A das Zentralabitur nicht als destabilisierend oder als besonders beeinträchtigend. Dies könnte darauf hinweisen, dass Herr A gelassen auf Veränderungen reagiert, auch wenn neue Wege gefunden werden müssen. Bestätigungen für diese Vermutung sind in seinen Äußerungen in Bezug auf seine Berufserfahrungen zu finden. Er hält es für die Unterrichtsplanung und –durchführung von Vorteil, wenn man schon 17 Jahre lang Erfahrungen in der Schule sammeln konnte. Er betont dabei vor allem auch die methodischen bzw. organisatorischen Abläufe. Neue Strukturen kann er

²⁰⁶ Herr A, 103.

schneller durchschauen und in sein Unterrichtskonzept integrieren, als dies vielleicht für einen jüngeren, unerfahreneren Lehrer der Fall ist.

„Irgendwo ändern sich die äußeren Bedingungen ständig. Und in dem Moment, wo man in der Lage ist, oder auch Erfahrungen so ein bisschen im organisatorischen Umfeld so hat, dass man vorweg schauend gewisse Möglichkeiten (...) im Blick hat und ein bisschen präventiv damit arbeitet, ist eigentlich die ganze Umstellerei gar nicht so ein Problem.“²⁰⁷

Die Fähigkeit, sich auf neue Situationen organisatorisch und methodisch schnell einzulassen zu können, ermöglicht es Herrn A mehr Zeit für inhaltliche Vorbereitungen zu haben. Damit vermittelt er Souveränität, die auch dadurch nicht in Frage gestellt wird, dass er die Möglichkeit eines Scheiterns erwähnt. Für ihn ist es nicht ausgeschlossen, dass er mit seiner Vorgehensweise und trotz seiner Erfahrungen „auf den Bauch“ fallen kann. Seiner Meinung nach ist ein Mislingen nie ausgeschlossen. Er bezieht diese Tatsache jedoch nicht ausschließlich auf sich persönlich, sondern hält dies für ein natürliches Phänomen.

„Ich kann immer auf den Bauch fallen, weil irgendetwas komisch an dem Tag ist, oder so. Ich falle auch immer noch auf den Bauch. Das gehört nach wie vor dazu.“²⁰⁸

Berufserfahrungen, Flexibilität, realistische Selbstwahrnehmung und eine musikpädagogische Grundidee sind bei Herrn A Faktoren, die ihm eine Umstellung auf ein neues System erleichtern. In seiner Wahrnehmung bringt das Zentralabitur keine überaus großen Veränderungen mit sich. Eine Vergleichbarkeit der Abiturergebnisse soll suggeriert werden, die aber durch eine dezentrale Korrektur gar nicht geleistet werden kann. Ihm ist es grundsätzlich wichtig, nicht „auf einem anderen Standard zu sein“, wie er jetzt zum Beispiel durch das Zentralabitur vorgeschrieben wird und er kann sich mit den neuen Vorgaben arrangieren. Zwei zentrale Punkte kommen jedoch im Interview zum Ausdruck, die ihm die Veränderungen als nicht so gravierend erscheinen lassen. Zum einen lässt ihm die dezentrale Korrektur noch große Freiheiten bei der abschließenden Leistungsbewertung der Schüler (*„Das ganze wird erst dann zum Stress, wenn es keine*

²⁰⁷ Herr A, 136 (Füllwörter wurden weggelassen).

²⁰⁸ Herr A, 187.

*dezentrale Korrektur mehr gibt.*²⁰⁹). Zum anderen beeinträchtigt ihn die Einführung der Profileroberstufe um vieles mehr, da es den Schülern durch die vorgegebenen Kurskombinationen unter Umständen gar nicht mehr möglich ist, überhaupt Abitur in Musik zu machen. Gemessen an diesem Problem erscheint ihm die Umstellung durch das Zentralabitur als gering.

5.3.2 Herr B

Herr B ist 39 Jahre alt und unterrichtet seit sieben Jahren Musik. Er hat bereits vier Jahre in Musik-Leistungskursen unterrichtet. Sein Individualkonzept ist sehr stark von dem Gedanken des „Kompetenzerwerbs“ geprägt. Seiner Meinung nach sollten im Unterricht keine Inhalte im Vordergrund stehen, sondern der Erwerb von Kompetenzen. Die Inhalte sollten vor allem auf die Entwicklung von musikalischen Kompetenzen abgestimmt sein. Ziel von Schule und Bildung sei seiner Meinung nach, Schüler zu einem vorgesehenen Kompetenzniveau zu führen. Jedes Fach habe dabei die Aufgabe, die speziellen Fähigkeiten sowohl fachspezifisch als auch fächerübergreifend zu vermitteln. Die Schüler müssten auf ein lebenslanges Lernen vorbereitet werden und nicht nur darauf, mit den in der Schule thematisierten Inhalten fertig zu werden. Um die Schüler zu einem bestimmten Kompetenzlevel führen zu können, sei es vorher notwendig zu wissen, von wo aus sie starten. Dies setzt nach Herrn B bei den Lehrern die Fähigkeit voraus, die Schüler richtig im Hinblick auf ihren Wissensstand und ihre Kompetenzen einzuschätzen, um den Unterricht sinnvoll planen zu können.

In seinem Individualkonzept hat Herr B klare Vorstellungen von seiner Rolle als Lehrer und auch davon, was oder wie die Schüler lernen sollen. Zu den Aufgaben des Lehrers gehört es über ein „gutes technisches Know-How“ und das „richtige pädagogische Feingefühl“ zu verfügen. Für ihn gehört eine gute fachliche Ausbildung genauso zum Lehrerberuf wie ein pädagogisches Gespür. Seinen Schwerpunkt setzt er in seinen Ausführungen jedoch auf letzteres, die pädagogische Aufgabe. Seiner Meinung nach muss ein Pädagoge die Stärken und Schwächen der Schüler umfassend erkennen können und die Fähigkeiten besitzen, die Schüler individuell bestmöglich zu fördern. Eine Methode, die einen Lehrer bei seinen Aufgaben unterstützen kann, ist die Methode des „Unter-

²⁰⁹ Herr A, 286.

richtsmonitorings“²¹⁰. Nach der Definition von Herrn B bedeutet Monitoring, den eigenen Lernprozess mit Minievaluationsmaßnahmen zu begleiten. Darüber hinaus hält Herr B pädagogische Diagnostik für sehr wichtig. Dabei stellt der Lehrer sich Fragen wie zum Beispiel „wo stehen die Schüler, wo müssen sie hin, welche Maßnahmen müssen ergriffen werden und welche Zwischenschritte sind eventuell notwendig?“ Dabei sollte er immer wieder den Lernstand anhand von Tests überprüfen. Diese Tests sollten jedoch nicht nur als Test für die Schüler gesehen werden, sondern auch als Überprüfung für den Lehrer, ob sein Unterricht effektiv ist. Ziel sei es seiner Auffassung nach, die bestmögliche Leistung aus den Schülern herauszuholen.

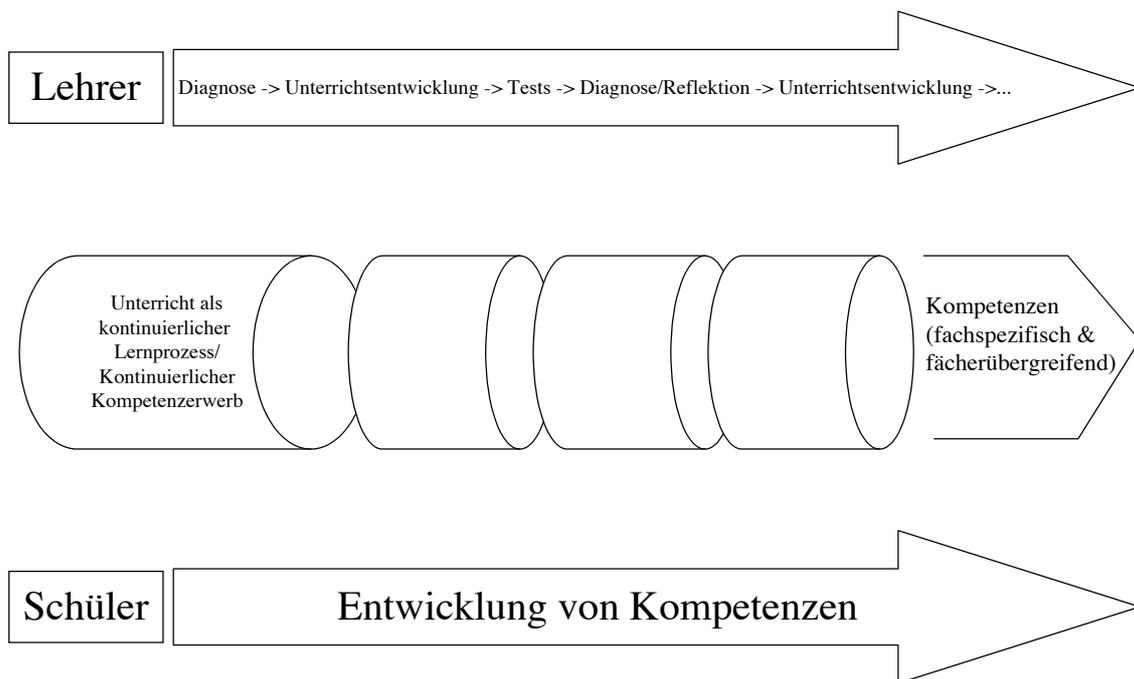


Abbildung 8: Individualkonzept von Herr B

Interessant erscheint bei Herrn B, dass er eine sehr genaue Vorstellung davon hat, welche Ziele mit dem Schulunterricht verfolgt werden sollen und welche Funktion dabei der Lehrer übernimmt. Welche Kompetenzen konkret beim Schüler entwickelt werden

²¹⁰ Nach Kiper et al (2003) handelt es sich beim Monitoring um eine zur Lernprozesssteuerung herangezogene Abschätzung der Lernzustände und Lernprozesse der einzelnen Schüler und der Klasse: „Beim Monitoring kann es ein partnerschaftliches Verhältnis von LehrerIn und SchülerInnen geben, da es um die Erhebung von steuerungsrelevanten Informationen geht. Die gewonnene Information können LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen zur Verbesserung des Lernprozesses nutzen. Kiper et al. 2003, S. 156.“

sollen, wie die Schüler Kompetenzen erlangen können und wie zum Beispiel das Verhältnis von Theorie und Praxis aussehen könnte, wird von Herrn B nicht benannt. Seine Schwerpunkte liegen auf der Analyse des Unterrichtsprozesses und auf Unterrichtsentwicklung. Diese Vorliebe zeigte sich bereits zu Beginn seiner Berufslaufbahn, indem er, seiner Auskunft nach, zu Beginn seiner Lehrtätigkeit zusätzlich eine Ausbildung zum Moderator und zur Unterrichtsentwicklung absolvierte. Damit wurde sein Blick auf Unterrichtsprozesse und Zielsetzungen bereits seit dem Eintritt in den Lehrerberuf geschärft.

Auswirkungen des Zentralabiturs auf das Individuumkonzept von Herrn B

Herr B äußert sich sehr ausführlich zum Zentralabitur. Zum einen lässt er seine Meinung zu diesem Verfahren als neue Reformmaßnahme deutlich werden und zum anderen beschreibt er, wie die neuen Regelungen ihn und seinen Unterricht betreffen. Da sein Umgang mit dem Zentralabitur maßgeblich von dem bestimmt ist, wie Herr B über Unterricht nachdenkt und wie er die neuen Vorgaben auch politisch einschätzt, soll zunächst die Haltung von Herrn B gegenüber den Neuregelungen erläutert werden, um anschließend die Bedeutung des Zentralabiturs für seinen Unterricht herauszustellen.

Herr B sieht in der Einführung eines zentral organisierten Abitursystems einige Vorteile und Entsprechungen in Bezug auf sein Verständnis von Unterrichtsentwicklung und Kompetenzorientierung. Er versteht die neuen Vorgaben als Paradigmenwechsel vom Inhaltsbetonten hin zum Outputbetonten, der seinen Vorstellungen von einem gewinnbringenden Kompetenzerwerb entgegenkommt. Diese Entwicklung steht für ihn im Zusammenhang mit der Formulierung von Bildungsstandards, in denen vorgeschrieben wird, über welche Kompetenzen die Schüler jeweils am Ende eines Schuljahres verfügen sollten. Das Zentralabitur unterstützt seiner Meinung nach das Ziel dieser vermehrten Kompetenzorientierung. Die zu erzielenden Fähigkeiten werden in den Vorgaben formuliert und anschließend mittels zentraler Prüfungen bewertet. Mit den Aufgabenstellungen würden ein bestimmter Standard und ein bestimmtes Niveau festgelegt. Die Notwendigkeit, nun vorgegebene Lernziele erreichen zu müssen, sieht Herr B als sehr positiv an. Er hält dies auch für eine Chance, dass sich Unterricht wieder mehr öffnet, so dass Lehrer nicht mehr nur hinter verschlossener Tür unterrichten. Darüber hinaus unterstützt Herr B das Vorschreiben von thematischen Schwerpunkten. Dadurch müsse man sich als Lehrer auf Dinge einlassen, die man persönlich vielleicht nicht ausgewählt

hätte und die man bisher eventuell nicht gekannt hat. Zu dieser von außen motivierten Vielfalt im Unterricht komme hinzu, dass in Vorbereitung auf die Abiturklausur eine Lerngruppe sich nicht mehr individuell spezialisieren kann, sondern dass die angegebenen Themen möglichst breit behandelt werden sollten.

Die Kompetenzorientierung, die Standardisierung und die angestrebte Vergleichbarkeit, die Öffnung des Unterrichts und die Themenvielfalt hält Herr B für erstrebenswerte Ziele, die er theoretisch mit der Idee des Zentralabiturs verbunden sieht. In der Realität sieht er jedoch nur wenig davon umgesetzt. Er kritisiert, dass ein Zentralabitur eingeführt wird, aber keine Idee dahinter deutlich wird.

„Aber es dringt in jedem Fall nach außen keine Idee, die damit verbunden ist. Wie die Schule damit verändert werden soll.“²¹¹

Durch die Vorgaben werde ihm nicht klar, was gemacht werden soll. Die konkreten Ziele werden nicht eindeutig formuliert. Herr B hält dies jedoch für äußerst wichtig, um in der Schule etwas in Bewegung zu bringen.

„Schule ist immer ein Moloch. Es bewegt sich äußerst ungern und wenn, dann ganz, ganz langsam. Und wenn man nicht von oben gewissen Druck ausübt, oder zumindest Zielvorgaben klar äußert und sagt, das verlangen wir von euch (...) also müsst ihr euch jetzt leider ein bisschen Mühe geben. (...) Aber das passiert nicht.“²¹²

Darüber hinaus fühlt sich Herr B als Lehrer nicht ausreichend unterstützt.

„... wird aber keinesfalls irgendwo begleitet. Die Schulen, die Schüler, die Lehrer, die werden ja im Moment alleine gelassen.“²¹³

Seiner Meinung nach macht ein Zentralabitur nur dann Sinn, wenn der Unterricht in den unteren Klassen bereits darauf ausgerichtet wird. Die Neuregelung sollte also umfassender sein und

„... besser begleitet und besser durchdacht werden. Im Moment hat man dem Kollegium nur die Botschaft überbracht, wie haben da was

²¹¹ Herr B, 29.

²¹² Herr B, 29.

²¹³ Herr B, 155.

gemacht und hier was gemacht und damit sind wir fertig. Das ist Stückwerk.“²¹⁴

Auch die Hoffnung, dass das neue System eine vermehrte Öffnung des Unterrichts bewirken könnte, sieht er nicht erfüllt.

„Es ist ja nun nicht so, dass mit dem Zentralabitur der Lehrer, der seit 25 Jahren die Tür nicht aufgemacht hat, die jetzt auf einmal öffnen muss. Ist ja gar nicht der Fall. Die Schüler werden getestet, aber nicht der Kollege.“²¹⁵

Herr B hatte sich durch das Zentralabitur eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität erhofft. In der Weise, wie die neuen Regelungen nun tatsächlich in Kraft treten, ist wenig von einer grundlegenden Veränderung zu erkennen.

*„Unterricht, verstanden als die Art des Unterrichtens, die Unterrichtsmethodik, die Ziele von Unterricht, die werden ja gar nicht, und das ist ja gerade das Schlimme, die werden ja im Grunde genommen gar nicht berührt.“*²¹⁶

Er ist also sehr unzufrieden mit dem Ausmaß der Maßnahmen, die seiner Meinung nach viel zu kurz greifen. Ihm sind die politischen Motivationen nicht transparent genug und die Umsetzung werde nur halbherzig vollzogen. Sein Anliegen ist es, nach einer Verbesserung des Unterrichts zu suchen und sinnvolle Innovationen engagiert durchzuführen. Das Zentralabitur in Niedersachsen stelle in seiner jetzigen Ausführung jedoch keine solche Innovation dar, sondern verunsichert hauptsächlich Lehrer und Schüler.

*„Da sind die Kollegen nervöser, geben sich mehr Mühe, mag sein, aber es ändert sich im Grunde genommen nichts.“*²¹⁷

Bezogen auf sein Individualkonzept ergeben sich für Herrn B keine großen Veränderungen. Er begründet dies damit, dass sein Unterrichtsverständnis prinzipiell mit der Idee des Zentralabiturs übereinstimme. Sich einzustellen auf neue Vorgaben empfindet er

²¹⁴ Herr B, 155.

²¹⁵ Herr B, 133.

²¹⁶ Herr B, 133.

²¹⁷ Herr B, 143.

auch deshalb als unproblematisch, da er seiner Auskunft nach als relativ junger Lehrer bisher noch keine Zeit hatte, sich auf eingefahrenen Bahnen zu bewegen.

Demnach kann Herr B sich mit den Neuregelungen, auch wenn sie ihm bislang zu kurz greifen, gut arrangieren. Entsprechend seiner Vorstellung von Outputorientierung bewertet er es als positiv, dass Ziele von außen vorgegeben werden und dass es nun nicht mehr möglich sei, die Ziele dem bisher Erreichten anzupassen. Die Setzung von thematischen Schwerpunkten empfindet er als einen Impuls, der von außen kommt, den er für wichtig hält. Für ihn bedeutet die Auseinandersetzung mit neuen, bislang unbekanntem Werken eine Horizonterweiterung. Seiner Meinung nach wurden die Musikwerke gut ausgewählt. Auch den Umfang der thematischen Schwerpunkte hält er für angemessen. In seiner Wahrnehmung ist es möglich die angegebenen Themen in einem Drittel oder der Hälfte der Zeit eines Semesters durchzunehmen, wodurch also noch genügend Raum für individuell gewählte Themen vorhanden sei. Auch im Rahmen der inhaltlichen Vorgaben ist es seiner Meinung nach möglich, einen individuell geprägten Unterricht durchzuführen. Bestätigt fühlt sich Herr B durch das Niveau der Vorgaben und der Abiturklausuren. Dieses differiert kaum von seinen eigenen Vorstellungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Herr B die Einführung des Zentralabiturs generell als Bestätigung seines eigenen Bemühens um Unterrichtsentwicklung und Kompetenzorientierung ansieht. Das Streben nach vermehrter Vergleichbarkeit und Outputorientierung sind auch in seinem Individualkonzept vorhanden. Für ihn mangelt es jedoch an einer engagierten Umsetzung dieser Ideen. Die Auswirkungen des Zentralabiturs auf den Unterricht sind ihm noch zu gering. Er schaut bildlich gesprochen in die gleiche Richtung wie das Zentralabitur, ist jedoch unzufrieden mit dem Fortschritt.

Auffällig bei seinen Ausführungen zum Zentralabitur und zu seinen eigenen Unterrichtsvorstellungen ist die Allgemeinheit seiner Aussagen. Sein Individualkonzept weist keine fachspezifischen Besonderheiten auf, sondern könnte für jedes beliebige Fach gelten. Wie eingangs beschrieben, bestätigt Herr B diese Übertragbarkeit seines Konzeptes auf andere Fächer (*„...denn als Musiklehrer kann ich eigentlich keine anderen Ziele haben als als Relilehrer.“*²¹⁸). Es ist offensichtlich, dass Herr B dadurch seinem Konzept eine gewisse Generalität verleihen möchte.

5.3.3 Frau C

Frau C ist 54 Jahre alt, unterrichtet seit 28 Jahren Musik und verfügt über eine 26 jährige Erfahrung mit Abiturskursen. Sie sagt von sich selbst, dass musikdidaktische Konzeptionen sie immer etwas gelangweilt haben und dass das Referendariat, wo diese Konzepte eine Rolle spielten, schon zu lange her ist. Sie verfügt demnach über ein Individualkonzept, das von ihren eigenen Erfahrungen und auch Präferenzen geprägt ist.

Ihr *Ziel* ist ein allgemeinbildender Musikunterricht. Unter „allgemeinbildend“ versteht sie einen Unterricht mit einer großen Bandbreite an Themen, mit Musik aus möglichst allen Jahrhunderten. Dabei schließt sie jedoch aktuelle Musikrichtungen weitestgehend aus. Sie ist der Meinung, dass die Schüler, die Musik wählen „mal wirklich ein bisschen Kultur mitkriegen“²¹⁹ und „eben nicht nur ihre Popmusik hören“²²⁰ sollen. Sie argumentiert so, dass die Schüler ihre Musik sowieso kennen und hören und dass es ihre Aufgabe sei, ihnen den Blick noch für andere Musikbereiche zu öffnen. Ob die Schüler damit etwas anfangen können, ist für sie eine zweitrangige Frage. Sie besteht auf ihren „allgemeinbildenden“ Anspruch.

Mit dieser Zielvorstellung plant sie ihren Unterricht. Sie geht dabei so vor, dass sie sich zunächst in den Rahmenrichtlinien darüber informiert, welcher Themenbereich im kommenden Schuljahr abgedeckt werden muss. Anschließend überlegt sie sich, welche Themen sie gerne macht und wie diese in den vorgeschriebenen Bereich hineinpassen. Bei der Auswahl greift sie oft auf „Bewährtes“ zurück. Vier Kriterien werden bei der Auswahl der Themen deutlich. Sie müssen in den Pflichtbereich der Rahmenrichtlinien passen, sollten ihren eigenen Präferenzen entsprechen und sich bereits bewährt haben und sollten darüber hinaus im Zusammenhang mit den vorangegangenen und den zukünftigen Themen ein möglichst vielfältiges Musikangebot darstellen.

In ihrer Rolle als Lehrerin sieht sie sich als verantwortlich für die Auswahl der Themen. Die Interessen der Schüler spielen dabei keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Gemäß ihren Kriterien wählt sie die Inhalte aus. Offenbar kam es bislang selten zu Diskussionen zu den Themen. Sie beschreibt die Situation vor dem Zentralabitur so: „Auch

²¹⁸ Herr B, 147.

²¹⁹ Frau C, 94.

²²⁰ Frau C, 94.

sonst, wenn man das Thema vorgegeben hatte, dann schluckten die Schüler das eigentlich auch.“²²¹ Bei dieser Vorgehensweise greift sie auf ihre langjährige Erfahrung als Musiklehrerin zurück: „Man hat natürlich im Laufe der Zeit seine Themen, die man gerne macht, wo man weiß, die lohnen sich wirklich. Da gibt es auch gute Klausuraufgaben und es ist abwechslungsreich.“²²²

Sie übernimmt also als Lehrerin die Planung des Unterrichts. Dazu gehört auch, dass sie versucht, die drei wichtigen Faktoren Rahmenrichtlinien, subjektive Vorstellungen von Musikunterricht und Schülerinteressen (weniger verstanden als „Interessen der Schüler“, sondern eher als „im Interesse der Schüler“ im Sinne einer guten Ausbildung) miteinander zu vereinbaren.

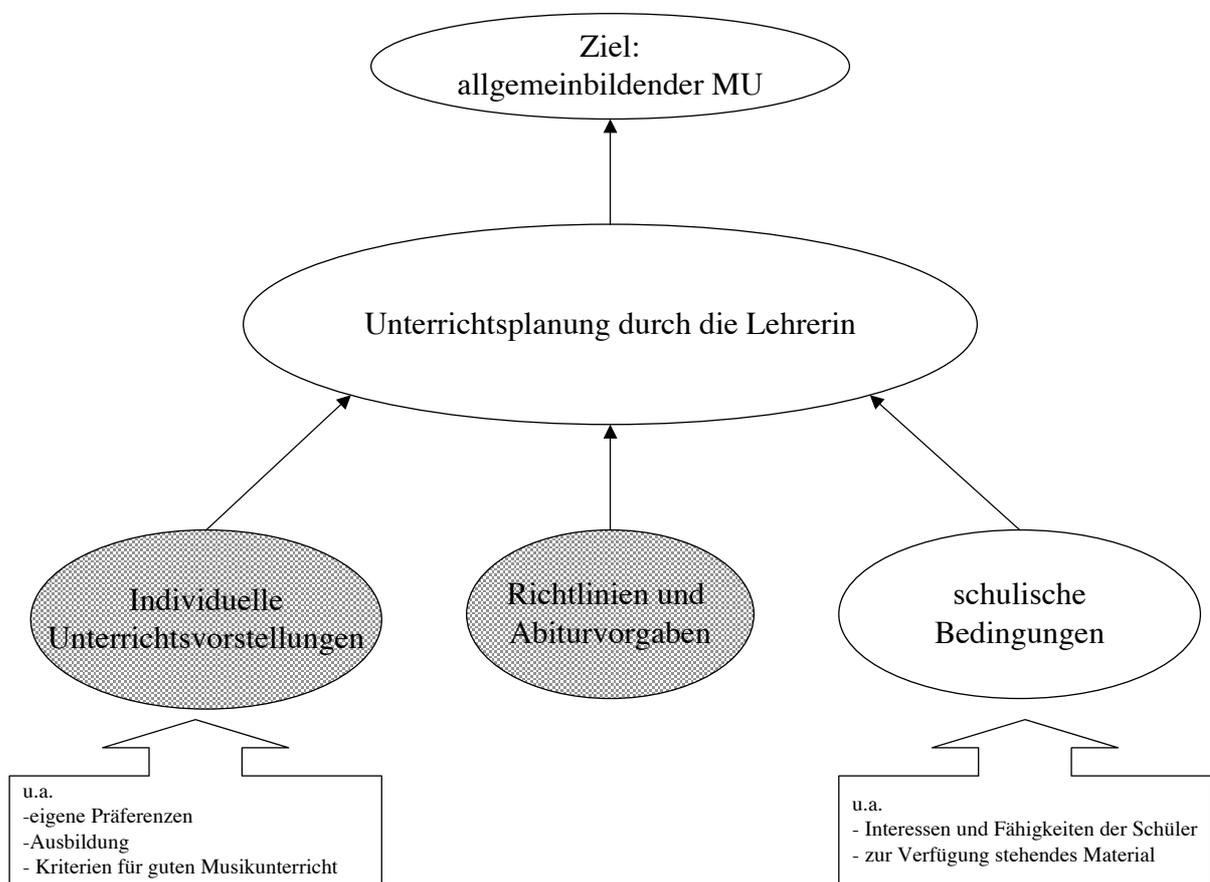


Abbildung 9: Individualkonzept von Frau C

²²¹ Frau C, 14.

²²² Frau C, 82.

Auswirkungen des Zentralabiturs auf das Individualkonzept von Frau C

Das Zentralabitur bringt nach Einschätzung von Frau C für sie *keine grundsätzlichen Veränderungen* mit sich.

„Nö, hat sich nicht viel geändert.“²²³

Vielmehr fühlt sie sich vor allem durch die Inhalte der Schwerpunkte bestätigt. Die *Werke*, die im Mittelpunkt der Schwerpunkte stehen, entsprechen ihren Vorstellungen eines allgemeinbildenden Musikunterrichts.

„Die Auswahl der Stücke an sich ist wirklich gut.“²²⁴

Auch dem Anspruch einer *großen Bandbreite an Musikstilen* entsprechen die neuen Vorgaben.

„Ja, es waren auch sehr unterschiedliche Themen. Das fand ich eigentlich auch ganz schön, ne? So Oper, Kunstlied und instrumental. Ich fand, das war eine gute Auswahl.“²²⁵

Veränderungen ergeben sich für sie hauptsächlich im *unterrichtspraktischen Bereich*. Da sie zum Beispiel *Wozzeck* bisher noch nicht so ausführlich thematisiert hat, musste sie sich für dieses Thema ausführlich vorbereiten. Für sie war dieses Einarbeiten aber eine Mehrbelastung, die sich gelohnt hat. Es hat allerdings auch bei ihr Unsicherheiten gegeben, die durch die Gestaltung der Vorgaben hervorgerufen und ihrer Meinung nach vermeidbar gewesen seien. Dafür müssten jedoch die Vorgaben geändert werden. Die Schwerpunktthemen seien zum einen sehr umfangreich und zum anderen sehr ungenau gewesen. Aus den offiziellen Angaben sei nicht genau ersichtlich gewesen, wie eine gute Vorbereitung für die Klausuren hätte aussehen können. Da es sich um den ersten Abiturdurchlauf gehandelt hatte, wäre eine klare Richtlinie besonders hilfreich gewesen. Der große Umfang der Themen und die Unsicherheit, auf welche Aspekte sich der Unterricht und die Vorbereitung auf die Klausur beziehen sollten, hätten sehr viel Zeit eingefordert. Frau C hat jedoch trotz Zeitmangel versucht, die Schwerpunktthemen einzubinden in andere Kontexte. So hat sie zum Beispiel Alban Bergs *Wozzeck* eingeleitet,

²²³ Frau C, 72.

²²⁴ Frau C, 32.

indem sie zunächst Entwicklungsstränge der Operngeschichte skizziert hatte. Für sie ist es also wichtig über die Vorgaben hinaus auch noch Zeit zu haben für selbstgewählte Inhalte und sie hat sich diesen Freiraum auch genommen.

Auch wenn die Themenauswahl für 2006 ihren eigenen Vorstellungen entsprach, so fühlte sie sich dennoch *eingeschränkt*. Zum einen durch die Ungenauigkeit der Vorgaben, die ihr nur wenig Freiraum für anderes ließ und zum anderen durch den Umfang. Sie akzeptiert jedoch diese Einschränkung und entwickelt Strategien damit umzugehen, ohne ihrem subjektiven didaktischen Konzept untreu zu werden. Ihre Haltung gegenüber dem Zentralabitur ist sehr nüchtern.

„Ja natürlich. Das ist schon ne Einschränkung, aber das ist nun mal so.“²²⁶

In einem Punkt beschreibt sie jedoch eine *Veränderung*. Wie bereits oben beschrieben beteiligt Frau C ihre Schüler nur wenig an der Unterrichtsplanung. Es ist ein deutlich hierarchisches Gefälle zwischen ihr als Lehrerin und den Schülern in ihrem Verständnis zu erkennen. Durch das Zentralabitur wird dieses verringert. Die zentralen Vorgaben versetzen nun Lehrer und Schüler in die gleiche Lage, nicht zu wissen wie die Abschlussprüfungen aussehen werden. Für Frau C hat sich dadurch ihre Beziehung zu den Schülern verändert. Sie hat sich nun mehr auf die Ebene der Schüler begeben, um mit ihnen gemeinsam zu „kämpfen“.

„Insgesamt, fand ich, hatte man den Schülern gegenüber eine andere Beziehung, weil man selber mit den Schülern, ja wie soll man sagen, um diese Themen kämpft, oder sucht und überlegt: „Wie können wir uns jetzt am besten vorbereiten, was könnte vielleicht kommen?“²²⁷

Sie sieht sich nun in einer völlig neuen Position und bewertet dies als positiv. Als Erleichterung sieht sie darüber hinaus, dass eine Rechtfertigung der Themen nicht mehr notwendig ist. Vor den Schülern nicht und vor sich selbst auch nicht.

²²⁵ Frau C, 80.

²²⁶ Frau C, 58.

²²⁷ Frau C, 11.

„Aber man musste sich selbst dann auch nicht überlegen, mach ich das, mache ich das nicht. Keine Diskussion, ich muss es machen, ne?“²²⁸

Auch wenn sie den Wegfall der eigenen Themensuche und des damit verbundenen Rechtfertigungszwangs als Erleichterung wahrnimmt, so ist sie dennoch nicht bereit, sich auf jedes vorgegebene Thema einzulassen. Sie möchte nur Themenbereiche unterrichten, in denen sie sich auskennt und womit sie persönlich etwas verbindet. Würde ihr ein fremder Themenbereich wie zum Beispiel Jazz vorgeschrieben werden, würde sie diesen Unterrichtsauftrag nicht selbst ausführen, sondern entweder an Kollegen der eigenen Schule oder an Kollegen einer anderen Schule weitergeben. Nur wenn es unvermeidbar wäre, würde sie sich der Aufgabe stellen und darauf hoffen, dass dazu gute Fortbildungen mit viel Material angeboten werden.

Frau C ist ein interessantes Beispiel für eine erfahrene Lehrerin, die sich zwar auf Neuerungen einlässt (da sie diese für unumgebar hält), sich jedoch in ihren subjektiven Einstellungen nicht zu stark beeinflussen lässt. Vermutlich ist dies dadurch möglich, dass ihr Individualkonzept einfach mit dem Zentralabitur vereinbar ist. Die ausgewählten Themen entsprechen ihren Präferenzen, die Struktur, dass von einer Instanz Themen ausgewählt werden, die von der Lerngruppe umgesetzt werden müssen, wird nur verschoben, nicht verändert und das geforderte Niveau unterscheidet sich nicht grundlegend von ihrem bisherigen Anspruch. Bei einer zu großen Abweichung (zum Beispiel Jazz) von ihrem aktuellen subjektiven Konzept würde sie zunächst Strategien entwickeln, um diese zu umgehen (Delegation dieses Themas an Kollegen). Wenn dies nicht möglich wäre, würde sie sich der Aufgabe stellen und sich Unterstützung (durch Fortbildungen) suchen. Insgesamt vermittelt sie den Eindruck, dass sie sich emotional von den Neuerungen nicht verunsichern lässt, die Vorgaben an den Stellen umsetzt, wo es sich nicht vermeiden lässt ohne starke Kritik zu üben und dort wo sie Einfluss nehmen kann, diese Möglichkeit nutzt, um sich wieder neue Freiräume zu schaffen. Letztendlich sieht sie sich aber den Vorgaben verpflichtet und ordnet sich diesen in letzter Konsequenz unter.

„Gut, wenn man es halt wirklich machen muss, dann muss man ran. Da geht kein Weg dran vorbei.“²²⁹

²²⁸ Frau C, 14.

5.3.4 Herr K

Herr K ist 45 Jahre alt und unterrichtet seit acht Jahren an einer Schule u.a. auch Abiturkurse. Im Vergleich zu anderen Interviewpersonen gibt er recht detailliert Auskunft über sein Individualkonzept. Bei seinem Konzept sind Parallelen zu Niessens Modell eindeutig erkennbar. Dabei bleiben die einzelnen Faktoren nicht nur auf einer abstrakten Ebene beschrieben, sondern werden von Herrn K explizit mit individuellen Inhalten gefüllt. Auf die wichtigsten Merkmale seines Konzeptes möchte ich im Folgenden eingehen.

Die Grundstruktur seines Individualkonzeptes lässt sich sehr gut mit Niessens Modell vergleichen. Herr K geht zunächst von den *gegebenen Voraussetzungen* aus. Was steht in den Richtlinien? Wie sehen die Interessen und die Schwerpunkte seines Kurses aus? Wie sehen seine persönlichen Präferenzen aus und welche Punkte hält er für besonders wichtig? Diese Bedingungen und Überlegungen sind die Grundlage für seine didaktischen Überlegungen.

Als *Ziel* seines Unterrichts nennt er, den Schülern für ihr späteres Leben ein Panorama eröffnen zu wollen, indem er sie mit verschiedenen Arten von Musik vertraut macht. Er möchte den Schülern Komponisten, Zeitstile und Epochen näher bringen und hält es auch für wichtig, die Übergänge zwischen den Epochen vor ihren historischen, sozialgeschichtlichen, philosophischen und kulturgeschichtlichen Hintergründen deutlich zu machen.

Als Bindeglied zwischen den Bedingungen und Zielen des Unterrichts steht der Planungsprozess. Zentral ist hierbei die Frage, anhand welcher Inhalte und Methoden eine Vermittlung möglich ist, die sowohl die Vorgaben der Rahmenrichtlinien und die Interessen der Lerngruppe als auch das Ziel eines „Panoramas“ im Blick hat. Bei der Auswahl der Inhalte orientiert sich Herr K an dem Kriterium der „Exemplarität“. Für ihn ist es wichtig „zentrale Werke“, an denen Exemplarisches gezeigt werden kann, im Unterricht zu behandeln. Im Laufe der Jahre hat er ein Repertoire von Werken erstellt, die für ihn diese Kriterien erfüllen und die er gerne im Unterricht einsetzt. Bei der methodi-

²²⁹ Frau C, 62.

schen Vorgehensweise ist es ihm grundsätzlich wichtig, dass die Schüler sich zunächst selbsttätig dem Gegenstand nähern. Sie sollen Musik hören und gestalterisch mit Noten umgehen. Auf diese Weise könnten sie ein Verständnis für musikalische Regeln bekommen. Unterrichtsmethodisch bevorzugt Herr K ein problemorientiertes Vorgehen, indem er den Unterricht damit beginnt zu fragen: Was ist das? Was ist daran interessant? Was ist daran problematisch? In welche Richtung kann man das verfolgen?

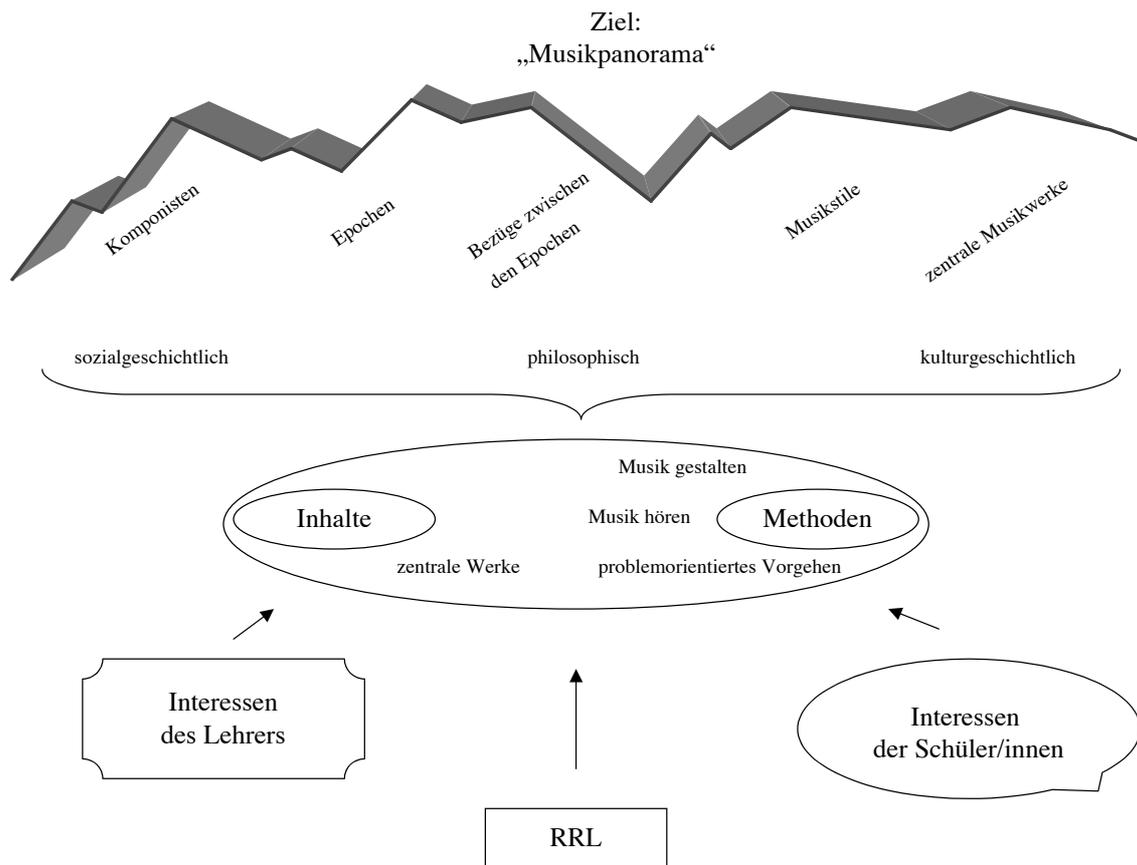


Abbildung 10: Individualkonzept von Herr K

Im Vergleich zu Niessens Modell sind übereinstimmende Strukturen erkennbar. Die Bedingungen beeinflussen seine didaktischen Überlegungen zu Inhalten, bzw. Methoden im Unterricht und haben ein individuell geprägtes Ziel. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie Herr K sich durch das Zentralabitur beeinflusst fühlt.

Auswirkungen des Zentralabiturs auf das Individualkonzept von Herrn K

Die Rahmenrichtlinien werden durch die Vorgaben zum Zentralabitur ergänzt und bekommen dadurch eine stärkere Gewichtung. Dies hat zur Konsequenz, dass den Interessen des Kurses weniger Bedeutung zukommt. Auch wenn die Zentralabiturthemen nur als Kursschwerpunkte gedacht sind, die durch individuelle Themen ergänzt werden sollen, so waren sie für Herrn K so unkonkret formuliert, dass er kaum Spielräume für zusätzliche Themen zubereiten musste er sich auf die Vorgaben konzentrieren. Das Kriterium „Interesse der Schüler“ konnte also kaum berücksichtigt werden. Seine eigenen Interessen waren dagegen in den Vorgaben durchaus aufgehoben. Die ausgewählten Themen für das Zentralabitur 2007 waren sogar ausschlaggebend dafür, dass er sich für die Übernahme eines Abiturkurses meldete. Die Musikwerke, die in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden sollten, entsprachen seinen Vorstellungen. Im Bereich der Inhalte zeigen sich demnach Übereinstimmungen zwischen seinem Individualkonzept und dem Zentralabitur.

Starke Veränderungen nahm er jedoch bei der Auswahl der Methoden und bei der Zielbestimmung wahr. Auch mit den zentralen Vorgaben versuchte er zu Anfang ein problemorientiertes Vorgehen. Als die Schüler jedoch merkten, dass dieses Verfahren viel Zeit in Anspruch nahm, baten sie den Lehrer, ihnen Informationen zu geben und diese anzuschreiben, damit sie diese abschreiben und lernen könnten. Der große Zeitdruck führt nach den Erfahrungen Herrn K's also vermehrt zu einem Instruktionsunterricht. Diesen hält er zwar kurzfristig für effektiv, aber langfristig kann er dem spezifischen Anspruch von Musikunterricht nicht gerecht werden. In ihm sollte es doch darum gehen, Musik zu hören und zu gestalten. Er hat also trotz Zentralabitur versucht, Gestaltungsübungen in den Unterricht mit einzubauen (nicht zuletzt, da er eine ähnliche Aufgabe in der Abiturklausur vermutete). Diese Art von kreativen Aufgaben kostete jedoch sehr viel Zeit in der Vorbereitung und war deshalb nicht oft umsetzbar. Kreativität und Musikpraxis spielen seiner Wahrnehmung nach beim Zentralabitur also eine untergeordnete Rolle. Dies entspricht keinesfalls dem Individualkonzept von Herrn K. Für ihn ist der affektive Zugang zu Musik Grundlage für musikalische und musikbezogene Erfahrungen. Wenn jedoch der Zeitdruck zu hoch ist und alle genervt seien, komme diese Seite gar nicht zum Tragen.

Eine große Beeinträchtigung empfindet Herr K darüber hinaus bei den Lernzielen. Sein individuell geprägtes Ziel, den Schülern ein *Musikpanorama*²³⁰ zu eröffnen, hält er für nicht mehr umsetzbar. Die Themen werden nun von außen vorgegeben und schränken die Entwicklungen im Kurs sehr stark ein. Durch die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen müsse man in manchen Bereichen sehr in die Tiefe gehen. Dies hält er für die Schüler im Kurs sinnvoll, die später Musik studieren wollen. Von ihnen wird es jedoch in Abiturskursen immer nur einen kleinen Teil geben. Insgesamt verlöre der Unterricht seinen allgemeinbildenden Charakter. Die notwendig intensive Beschäftigung mit den vorgegebenen Themen mache also die Vermittlung einer großen Bandbreite an unterschiedlichen Themen unmöglich und führe daher zu einer extremen Verarmung.

Die Auswirkungen des Zentralabiturs auf sein Individualkonzept sollen zur Veranschaulichung in einer zweiten Grafik dargestellt werden. Folgende Veränderungen ergeben sich:

²³⁰ Herr K, 50:00 (Da das Interview nur ausschnitthaft transkribiert und kodiert wurde, werden die Zitate mit Zeitangaben, statt mit Textsegmentangaben versehen).

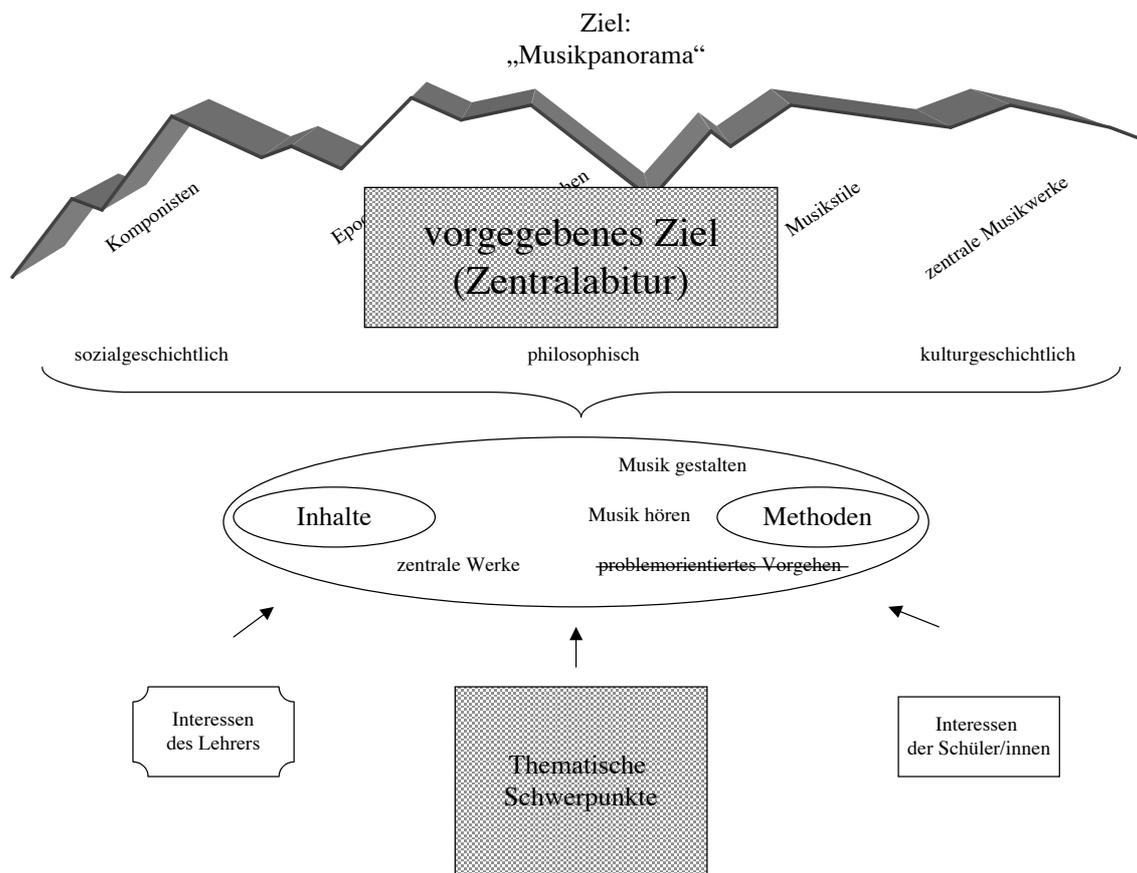


Abbildung 11: Beeinflussung des Individualkonzepts von Herr K²³¹

Das Individualkonzept von Herrn K verliert also mit der Einführung des Zentralabiturs an Individualität. Die Richtlinien, hier in Form der Zentralabiturvorgaben, bekommen ein stärkeres Gewicht und beeinflussen sowohl die Inhalte und Methoden des Unterrichts als auch die Zielrichtung. Herr K ist zwar mit der Auswahl der Inhalte zufrieden und sieht dort seine eigenen Interessen vertreten, insgesamt fühlt er sich dennoch stark in seinen pädagogischen Freiheiten eingeschränkt und kritisiert einen zu hohen Druck von außen. Frontalunterricht und einen starken Motivationsverlust bei seinen Schülern und bei sich selbst nimmt Herr K als Konsequenz wahr. Für ihn wäre es wichtig, mehr auf „methodisches Wissen, oder methodische Fertigkeiten“ bei den Schülern abzuheben, da diese themenunabhängig sind und von den Schülern auch auf andere Bereiche übertragen werden können. Herr K empfindet den Zentralabituransatz als sehr *techni-*

²³¹ Um die Beeinflussung des Individualkonzepts von Herr K besser veranschaulichen zu können, wurde für diesen Fall eine zweite Grafik erstellt.

zistisch²³². Vom Ministerium werden Lernziele für ein ganzes Bundesland vorgeschrieben und strukturiert. Herr K sieht dahinter den Gedanken:

„Wenn die Schüler das Vorgegebene lernen, werden sie gebildete Leute.“²³³

Er hält dies jedoch für den falschen Ansatz, da Lernen eher Muße brauche und nicht immer punktuell sein könne. Seiner Meinung nach soll durch das Zentralabitur aus den Schülern „kleine Lernmaschinchchen“ gemacht werden. Er selbst habe bei seinen Schülern ein rezeptives Lernverhalten festgestellt. Sie seien unsicher durch die zentralen Vorgaben und ihnen sei es wichtig, dass sie die Themen gründlich behandeln. Dies mache sie nicht selbstständig, sondern rufe bei ihnen vielmehr eine regressive Haltung hervor.

„Sie sitzen da und sagen: „Bring mir das bei.““²³⁴

Demokratische und schülerorientierte Strukturen würden also beim Zentralabitur nicht angestrebt. Deshalb hält Herr K das neue System für einen großen Rückschritt. Über Verbesserungsvorschläge habe er sich noch keine Gedanken gemacht, weil er das Zentralabitur an sich für völlig verfehlt hält. Seine Entscheidung sehe so aus, dass er nur noch einen Abiturskurs übernehme, wenn er von oberster Stelle dazu aufgefordert werde. Er bezeichnet sich als einen motivierten Lehrer, dem das Unterrichten Spaß mache. Die äußerst negativen Erfahrungen mit dem Zentralabitur haben ihn jedoch demotiviert und er vermutet, dass auch eine Reihe seiner Schüler sich in Zukunft weniger für Musik interessieren werden. Seine Strategie bestehe nun darin, dem Zentralabitur aus dem Weg zu gehen und darauf zu hoffen, dass man wieder zu einem in seiner Sicht sinnvolleren Verfahren zurückkehre. Sein Wunsch an das Zentralabitur lautet deshalb:

„Zentralabitur go home!“²³⁵

²³² Herr K, 55:48.

²³³ Herr K, 56:01.

²³⁴ Herr K, 56:23.

²³⁵ Herr K, 52:00.

5.3.5 Frau H

Frau H ist 35 Jahre alt, unterrichtet seit 7 Jahren als Musiklehrerin und wurde von Anfang an in die Arbeit mit Abiturkursen eingebunden.

Das Nachdenken über die Vermittlung ist bei Frau H von drei Faktoren wesentlich beeinflusst. Zum einen sieht sie die Rahmenrichtlinien als eine wichtige Grundlage, auf der sie die Entscheidungen über Inhalte und Methoden trifft. Darüber hinaus ist ihr Unterricht durch allgemein musikpädagogische Ziele und durch konkret schülerbezogene Ziele geprägt. Die musikpädagogischen Ziele sind jedoch so allgemein gehalten, dass man eher von einer „musikpädagogischen Idee“ sprechen könnte, die sowohl auf ihren Unterricht als auch auf diverse andere musikunterrichtliche Kontexte (wie zum Beispiel Instrumentalunterricht) anwendbar sind. Zentraler Gedanke ist dabei, dass Musik verändern und das Leben bereichern kann, vor allem dann, wenn man sich auf Neues einlässt. Auch wenn diese Idee zunächst trivial erscheint, so wird sie dennoch von Frau H betont und in den schülerbezogenen Zielen konkretisiert. Diese beschreibt sie wie folgt:

„..., dass die Schüler Dinge mitbekommen, die ihnen so nen anderen Blick auf die Welt verschaffen. Oder vielleicht so ein tieferes Verständnis von Dingen, die ihnen vorher vielleicht fremd waren. Oder vielleicht auch, dass sie gerade so den Spaß haben, sich auf fremde Dinge einzulassen.“²³⁶

In ihrem Unterricht möchte sie die Schüler immer wieder mit unbekanntem konfrontieren, um neue Türen aufzustoßen. Dabei sollen die Schüler jedoch nicht in „stauer Andacht“ verharren, sondern durch Ausprobieren und selber Musizieren die Dinge sich ein Stück weit zu Eigen machen. Ein besonderes und wünschenswertes Ergebnis wäre es für Frau H, wenn die Schüler

„... ihre Liebe zu irgendetwas entdecken, was sie vorher noch nicht kannten.“²³⁷

In Anlehnung an das Modell von Anne Niessen könnte das Individuumkonzept von Frau H in groben Zügen²³⁸ wie folgt dargestellt werden:

²³⁶ Frau H, 139.

²³⁷ Frau H, 139.

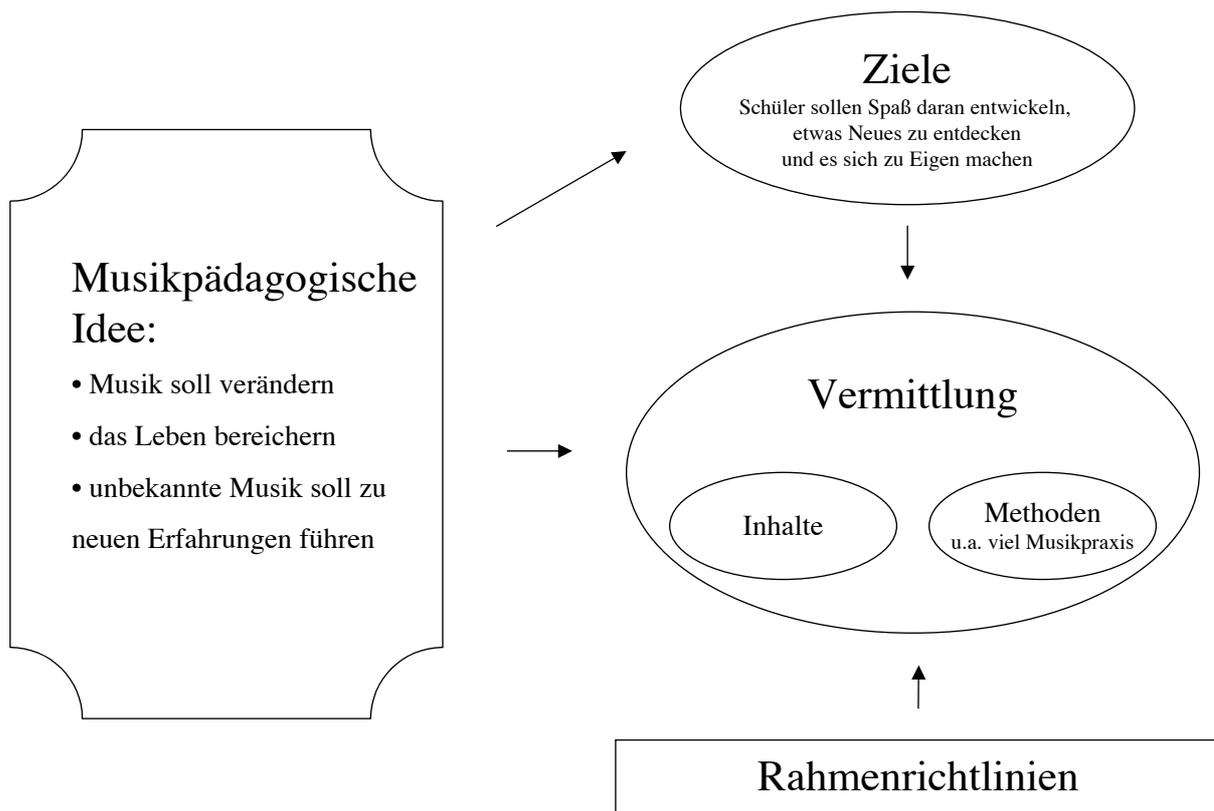


Abbildung 12: Individualkonzept von Frau H

Bei einer Darstellung des Individualkonzepts von Frau H in einer solchen Graphik können die Zuordnung und der Bezugsrahmen der beeinflussenden Faktoren durch die Verwendung der Symbolik, die Niessen in ihrem allgemeinen Modell zu den Individualkonzepten verwendet, deutlich gemacht werden: die Rahmenrichtlinien sind eine von außen vorgegebene feste Größe, auf die Frau H keinen Einfluss hat, die sie aber zur Grundlage ihres Unterrichts machen muss (dargestellt in einem Rechteck). Sie verfügt darüber hinaus über eine subjektive Vorstellung über Wirkungsweisen von Musik und darüber, weshalb eine musikpädagogische Arbeit sinnvoll ist (die Darstellung dieser subjektiven Einstellung in einem abgerundeten Rechteck verweist auf den Bezug zu den biographischen Erfahrungen, die von Niessen benannt werden). Die Ziele, die Frau H in

²³⁸ Auf Grund der Interviewaussagen ist leider nicht mehr als eine grobe Darstellung in Bezug auf das allgemeine Nachdenken über Musikunterricht möglich.

ihrem Unterricht verfolgt, sind eng verbunden mit ihren subjektiven Einstellungen und beziehen sich konkret auf die Unterrichtssituation. Sie sind im Rahmen der Vorgaben frei zu wählen und haben Auswirkungen auf die Planung der Inhalte und Methoden, also auf den Bereich der Vermittlung.

Auswirkungen des Zentralabiturs auf das Individualkonzept von Frau H

Für Frau H ergeben sich in ihrer Wahrnehmung keine großen Veränderungen durch das Zentralabitur. Da sie stattdessen eher von „Verbesserungen“ durch das Zentralabitur spricht, ist anzunehmen, dass sich zwar unterrichtspraktisch Einiges ändert, aber diese Neuerungen zu keinem grundlegenden Umdenken in Bezug auf ihr allgemeines Unterrichtsverständnis und ihrer Rolle als Lehrerin führen. Offenbar unterstützen vielmehr die neuen Vorgaben ihre Vorstellungen von Musikunterricht, als dass sie sich durch diese eingeschränkt fühlte. Eine positive Einstellung den neuen Abiturregelungen gegenüber wird bei Frau H sehr deutlich. Sie hat bereits gute Erfahrungen mit den neuen Vorgaben gemacht. Unterschiedliche Gründe spielen dabei eine Rolle.

Zunächst betont sie, dass sie mit den Thematischen Schwerpunkten, die nun die Rahmenrichtlinien zwar nicht ersetzen, aber doch in den Hintergrund treten lassen, inhaltlich einverstanden ist. Die dort gewählten Themen entsprächen ihren eigenen Vorstellungen von gutem Musikunterricht. Sie deckten „alle Bereiche“ gut ab: Formprinzip und musikgeschichtliche Entwicklungen (anhand der Sonatenhauptsatzform), Epochenumbruch 19./20. Jahrhundert und Musiktheater (anhand Wozzeck) und geistliche Musik (anhand Matthäuspassion).²³⁹ Über die inhaltliche Ebene hinaus seien die neuen Vorgaben aber auch auf „organisatorischer“ Ebene gelungen. Sie seien nachvollziehbar, ließen noch genügend Freiraum für eigene Interessen und Musikpraxis und schränkten die Auswahl an Unterrichtsmethoden nicht ein. Auch das verlangte Niveau sei ihrer Meinung nach angemessen.

In Bezug auf die Klausur ist die Zufriedenheit gleichermaßen erkennbar. Die Hinführung auf die Klausur ist positiv verlaufen.

²³⁹ Vgl. Frau H, 43.

„Also, das passte total gut zusammen. Auf jeden Fall. Also, die Klausur war ne logische Konsequenz der Vorgaben.“²⁴⁰

Und auch mit der Klausur sind ihre Schüler gut zurecht gekommen.

„Natürlich überlegt man auch, anhand von so genannten Operatoren, wie können so Aufgabenstellungen aussehen. Und das waren ganz klare, ganz logische Linien. Also, das führte eigentlich direkt darauf zu. Die Schüler fanden die Klausuren sehr angenehm und angemessen und ich auch.“²⁴¹

Der einzige aussagekräftige²⁴² Kritikpunkt von Frau H an den Vorgaben bezieht sich auf die Kreativaufgabe. Diese Aufgabe sei durch die Thematischen Schwerpunkte nicht ausreichend vorbereitet gewesen und sei so zu einem Unsicherheitsfaktor geworden.

„Wenn man das etablieren wollte, dann müsste man das besser eigentlich noch verankern in den Vorgaben. Also dann müsste uns eindeutiger werden, was um Gottes Willen sollen die armen Schüler denn da jetzt machen.“²⁴³

Dieses Argument schwächt sie jedoch gleichzeitig wieder ab, indem sie anmerkt, dass diese Aufgabe fakultativ sei und die Schüler in der Klausur entscheiden könnten, ob sie diese wählen oder nicht.

Insgesamt wird also deutlich, dass die Vorgaben bei Frau H auf Zustimmung stoßen:

„Es waren dann schon klare Vorgaben. Aber für mich nachvollziehbare und welche, die ich gerne gemacht habe.“²⁴⁴

Diese Kompatibilität erleichtert ihr den Umgang mit den neuen Schwerpunkten. Bemerkenswert sind jedoch auch ihre Planungs- und Handlungsstrategien, die vermutlich

²⁴⁰ Frau H, 71.

²⁴¹ Frau H, 71.

²⁴² Darüber hinaus gibt es noch eine weitere kritische Anmerkung von Frau H, die aber nur sekundär relevant erscheint. Sie bemängelt die Formulierungen in den Vorgaben: *„Manchmal hatte man den Eindruck, dass die ihre Stichworte von irgendwoher holen. Also es klang so ein bisschen zitiert.“* (Frau H, 63.)

²⁴³ Frau H, 175.

²⁴⁴ Frau H, 47.

wesentlich zu der gelingenden Umsetzung beitragen. Als Zweitkorrektorin im ersten Durchlauf des Zentralabiturs (2006) hat Frau H bereits einen Einblick in die Aufgabenstellungen der Abiturklausuren bekommen. Diese Erfahrungen nutzte sie für ihren eigenen Kurs, indem sie ihren Schülern die Klausuren von 2006 als Übungsaufgabe vorlegte. Auf diese Weise wurde den Schülern deutlich, auf welche Art von Aufgaben sie sich vorbereiten müssen, welches Niveau sie erwartet und wie der Erwartungshorizont in etwa aussehen würde. Darüber hinaus besuchte Frau H Fortbildungen zum Thema „Wozzeck“, mit dem sie sich zunächst nicht gut auskannte. Besonders wichtig waren ihr die dort zur Verfügung gestellten Materialien. Um diese Unterstützung zu bekommen, überwindet sie ihre Vorbehalte gegenüber Fortbildungen und „anstrengende Kollegen“.

Im Gegensatz zu Herrn K fühlt sie sich in ihren Freiheiten nicht eingeschränkt. Sie nimmt die Schwerpunktsetzungen durchaus als solche wahr und konzentriert sich auch auf diese Vorgaben. Ihre Planung und Unterrichtsdurchführung lassen es aber dennoch zu, eigene Interessen und die des Kurses wahrzunehmen. So konnte sie mit den Schülern auch Musik *machen*, sowohl Musik, die in den Kontext der thematischen Schwerpunkte passte als auch Musik, die den Präferenzen des Kurses entsprach. (*„Wo wir auch für uns tolle Sachen gesungen haben, und so. Also die Zeit konnte man sich nehmen und das war auch durchaus noch vereinbar mit den Themen.“*²⁴⁵)

In Bezug auf ihre Lehrerrolle nimmt Frau H ebenfalls keine großen Veränderungen wahr. Unabhängig von den geltenden Richtlinien ist es ihr Ziel, dass die Schüler ein gutes Abitur machen. Dabei gibt sie ihre Führungsrolle ein Stück weit an die Schüler ab, indem sie an die eigenverantwortlich getroffene Entscheidung der Schüler appelliert, Abitur in Musik zu machen. Diese Absichtserklärung nimmt sie ernst und erwartet, dass sich die Schüler engagieren. Gemeinsam mit den Schülern möchte sie den Unterricht so gestalten, dass das angestrebte Ziel Abitur erreicht werden kann. In Bezug auf das Zentralabitur stellt sie fest, dass sie durch die thematischen Schwerpunktsetzungen immer im Bestreben war, den Schülern möglichst viel Material zu den Themen zu liefern. Dies sieht sie als eine kleine Veränderung in der Interaktion mit den Schülern, was sich aber nicht bedeutend auf die Beziehung zwischen ihr und den Schülern auswirkte.

Für Frau H ist der Unterschied zwischen Zentralabitur und dem vorherigen Abiturablauf sehr gering und bezieht sich hauptsächlich auf einige organisatorische Aspekte: sie

²⁴⁵ Frau H, 99.

muss sich nun auf vorgegebene Schwerpunkte vorbereiten (wobei sie mit den Themen dieses Durchlaufs größtenteils vertraut war), sie muss keine eigenen Abiturvorschläge einreichen (was sie als sehr positiv bewertet), sie muss sich an ein neues Klausurverfahren gewöhnen (bei dem sie ihre Erfahrungen aus dem vorherigen Ablauf bereits nutzen konnte) und sie ist verpflichtet die drei Schwerpunktthemen in den Vordergrund zu rücken und die Schüler bestmöglich auf diese vorzubereiten (was für sie offenbar eher eine Umstrukturierung ihres Zeitplans bedeutet, als eine grundsätzliche Umstellung ihrer Unterrichtsprinzipien). In ihrem Fall kann man demnach davon ausgehen, dass ihr Individualkonzept keine großen Veränderungen erfährt. Ein entscheidender Grund ist dabei ihre Befürwortung der ausgewählten Themen. Sie schließt nicht aus, dass sie sich vor allem wegen dieser Übereinstimmung nicht bevormundet und eingeschränkt gefühlt hat. Sie räumt auch ein, froh zu sein, das Jazzthema im nächsten Durchlauf nicht unterrichten zu müssen. Es ist jedoch auch grundsätzlich festzustellen, dass es für Frau H unproblematisch ist, ihren Unterricht nach externen Vorgaben auszurichten, ohne dabei eigene Interessen zu ignorieren. Sie empfindet die Vorgaben weniger als eine Einschränkung als vielmehr eine Orientierungshilfe.

„Es ist natürlich schon immer einfacher, wenn man weiß, das muss ich vorbereiten und dann macht man das eben auch.“²⁴⁶

Die gute Vereinbarung der Zentralabiturvorgaben mit ihren subjektiven Vorstellungen wird deutlich, wenn man sich ihre Einflussfaktoren auf den Vermittlungsprozess noch einmal vor Augen führt. Drei Aspekte waren dabei zentral: die Rahmenrichtlinien, ihre „musikpädagogische Idee“ und ihre schülerbezogenen Ziele. Mit der Einführung des Zentralabiturs werden nun die Rahmenrichtlinien durch die thematischen Schwerpunkte zwar nicht ersetzt, aber doch zumindest in den Hintergrund gedrängt. Für Frau H sind die Konsequenzen nicht schwerwiegend. Sie legt nun die Schwerpunktthemen ihrem Unterricht formal zu Grunde, kann dabei aber weiterhin ihre, sehr allgemein gehaltene, musikpädagogische Idee verfolgen und ist auch nicht gezwungen ihre schülerbezogenen Ziele zu verändern, da sie ebenfalls mit den Abiturvorgaben zu vereinbaren sind. Bei der Umsetzung der neuen Bestimmungen kommen Frau H also ihr sehr offenes Konzept entgegen und ihre Bereitschaft, sich an bestimmten Richtlinien zu orientieren. Dieses Passungsverhältnis führt bei ihr dazu, dass sie produktiv nach Strategien sucht, um eine gelingende Unterrichtspraxis wahrscheinlich zu machen.

„Es ist natürlich schon eine stärkere Vorgabe durch diese Schwerpunktthemen, als dass man das hat, wenn man sich nur an den Rahmenrichtlinien orientiert. Ich fand diese Beschränkung nicht schlimm für mich.“²⁴⁷

5.4 Zentrale Kategorien in Bezug auf das Zentralabitur

Ein Ziel qualitativer Sozialforschung nach den Grundsätzen der Grounded Theory Methodology besteht darin, Beziehungen zwischen den Kategorien zu identifizieren und zu analysieren. Auf diese Weise können Muster herausgearbeitet werden, die Erklärungen für bestimmte Phänomene liefern können. Kategorien können dabei unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden. Ein hierarchisches Bedingungsgefüge wird durch die Benennung von Kategorien und den ihnen zugehörigen und untergeordneten Subkategorien deutlich. Um daraus eine Theorie entwickeln zu können, sucht der Forscher nach einem „roten Faden“ der sich hinter den Aussagen und den Mustern verbirgt. Übergeordnetes Ziel ist, eine Schlüsselkategorie herauszuarbeiten, die das zentrale Phänomen der Untersuchung zusammenfassen kann. Wie bereits oben erläutert, kann es sich bei dieser Schlüsselkategorie um eine Kategorie aus dem entwickelten Kategoriensystem handeln, oder aber es wird nach einem neuen Begriff für diese zentrale Kategorie gesucht. In jedem Fall muss die Schlüsselkategorie in Beziehung mit den anderen Kategorien stehen. Der Weg zu einer zentralen Kategorie führt demnach über die Analyse der im Kategoriensystem aufgeführten Kategorien.

Bei den Auswertungen zur Erweiterung des Individualkonzeptmodells (s. Kapitel 5.2) wurde deutlich, dass die Wahrnehmungen der Lehrer von äußeren Bedingung und von Handlungsspielräumen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung ihres Individualkonzepts spielt. Dieses Ergebnis geht zurück auf die Aussagen über unterschiedliche Bewertungen der zentralabiturrelevanten Neuerungen und auf die sich daraus ergebenden ebenfalls differenten Handlungs- und Planungsstrategien. Die individuelle Wahrnehmung ist die Brille, durch die die betroffenen Lehrer das Zentralabitur sehen und wonach sie ihre Überlegungen und Aktionen, bzw. Interaktionen mit den Schülern ausrichten. Man kann

²⁴⁶ Frau H, 51.

²⁴⁷ Frau H, 43.

also nicht von *dem* Zentralabitur sprechen, das sich auf *die* Individualkonzepte auswirkt, sondern eher von einer *Wahrnehmung* des Zentralabiturs und den *jeweiligen Auswirkungen* auf die Individualkonzepte. Im Folgenden sollen im Sinne einer zusammenfassenden Überblicksdarstellung die (wahrgenommenen) Dimensionen wesentlicher Aspekte des neuen Systems aufgezeigt werden. Ich orientiere mich dabei an den Kategorien, die im Kategoriensystem unter *Zentralabitur* aufgeführt sind. Sie wurden interviewübergreifend von den Lehrern als bedeutsam eingeschätzt. An ihnen werden die differenten Ansichten zum neuen System besonders deutlich. Darüber hinaus geben sie Auskunft über mögliche Sichtweisen auf die neun genannten Aspekte, die durch das Zentralabitur neu organisiert sind, oder eine spezifische Ausrichtung bekommen haben. Diese sind:

- politische Idee
- formale Anlage
- Vorgaben konzeptionell
- Inhalte
- Klausur
- Korrekturverfahren
- Niveau
- Spielräume
- Organisation

Diese Kategorien sollen in ihren Dimensionen und in ihrer Bedeutung für individuelle Strategien näher erläutert werden. Daraus wird hervorgehen, welche Schlüsselkategorie sich für diese Untersuchung ergeben hat. Zunächst erfolgt eine Darstellung der zentralen Kategorien, die anhand der Interviews belegt werden.

5.4.1 Politische Idee/formale Anlage:

Unter dieser Kategorie sind die Aussagen zur Bewertung der politischen (offengelegten) Hintergründe des Zentralabiturs und seiner formalen Anlage gefasst. Dabei fällt auf, dass eine Beschäftigung mit der Begründung der Neueinführung nur in einigen Fällen

stattfindet. Meist wird im Hinblick auf die Ziele des Zentralabiturs nur die angestrebte *Vergleichbarkeit der Ergebnisse, bzw. der Abiturnoten* genannt. Neben der geringen Auseinandersetzung mit politischen Beweggründen steht jedoch die Kritik an dem zentralen System, die sich hinter Aussagen über die Inhaltsvorgabe wie zum Beispiel

„Und jetzt ist es im Grunde festgelegt. Der eine Horizont von der Sache her, der ist zementiert und wir müssen die Schüler ranführen.“²⁴⁸

und über die sich daraus ergebende Absenkung der Kritikfähigkeit bei Schülern verbirgt.

„Ich hatte das Gefühl, dass die Vorgaben auch bei den Schülern eine Kritik, oder den Willen zu Kritik herabsetzten. Die nehmen das einfach so hin.“²⁴⁹

In Bezug auf die Wahrnehmung der politischen Idee, die hinter dem Zentralabitur steht, sind also kaum Dimensionen im Sinne einer Polarisierung von Zustimmung, bzw. Ablehnung auszumachen. Die Bewertungen des neuen Systems in seiner formalen Anlage und der kommunizierten Ziele der Regierung liegen eher im negativen Bereich. Konkret wird die Bildungspolitik als intransparent und das Zentralabitur als Stückwerk bezeichnet. Die Maßnahmen, ein neues System zu etablieren, seien unzureichend und mit zu wenig Antriebskraft umgesetzt und der leitende Gedanke der Vergleichbarkeit greife auf längst überholte Vorstellungen zurück.

„Also ganz kurz zusammengefasst: für mich ist das eher ne Retardierung.“²⁵⁰

Besonders einschneidend wird die Vorgabe von thematischen Schwerpunkten für den Unterricht wahrgenommen. Auch wenn diese Neuerung als sehr problematisch angesehen wird, ergeben sich daraus für einige Lehrer auch positive Effekte. So sehen sich die Lehrer enger mit den Schülern „zusammen rücken“, indem ihnen die gleichen Angaben zur Vorbereitung der Klausur vorliegen wie den Schülern. Im Unterricht ist daher eine rückhaltlose Information möglich.

²⁴⁸ Herr F, 44.

²⁴⁹ Herr G, 47.

²⁵⁰ Herr G, 234.

„Am ersten Tag habe ich meinen Schülern damals gleich die Vorgaben für das Zentralabitur fotokopiert und vorgelegt und wir haben das durchgelesen.“²⁵¹

„Und es ist eher schon so, dass du denen das Gefühl gibst, Mensch wir arbeiten das zusammen und alles was ihr könnt, könnt ihr, weil ich ja auch nicht weiß, was die bekommen. Das ist der Vorteil. [...], dass ich halt alles, was ich wusste und konnte, dass ich das alles ihnen gerade so eins zu eins wiedergeben konnte.“²⁵²

Einige Lehrer bezeichnen es als erleichternd, dass sie die Themen des Unterrichts vor den Schülern nicht mehr rechtfertigen müssen. Waren die Schüler vorher nicht in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen, mussten die Lehrer die Sinnhaftigkeit der von ihnen ausgewählten Unterrichtsthemen begründen. Diese Erklärungen sind mit der zentralen Vorgabe von thematischen Schwerpunkten nun nicht mehr notwendig.

„Wir sitzen alle im selben Boot und du musst nichts rechtfertigen.“²⁵³

Die Kehrseite der bindenden Unterrichtsthemen ist die Unausweichlichkeit, sich mit den vorgegebenen Inhalten auseinandersetzen zu müssen. Dies kann sowohl für die Lehrer, wie auch die Schüler problematisch werden. Für die Lehrer kann dies bedeuten, dass sie sich mit Musikstilen und –werken auseinandersetzen müssen, zu denen sie bislang keinen Bezug hatten. In einigen Fällen wird dies als eine Bereicherung erlebt,

„Da musste ich mich erst mal selber mit beschäftigen. Von daher war das dann schon ne Mehrbelastung, die sich aber gelohnt hat.“²⁵⁴

andere Lehrer beschreiben jedoch auch folgende mögliche Konsequenz:

„Ich muss überhaupt nicht mehr begründen, warum ich bestimmte Sachen mache. Das funktioniert. Ich kann das ganz stumpf durchziehen. Die fressen das. Wenn ich das wirklich machen wollte, so.“²⁵⁵

²⁵¹ Herr G, 19.

²⁵² Frau D, 158.

²⁵³ Frau D, 156.

²⁵⁴ Frau C, 84.

²⁵⁵ Herr A, 213.

Mit zwei Ausnahmen wird die Einführung des zentral gesteuerten Systems von den Lehrern eher als negativ bewertet. Bei den Ausnahmen handelt es sich zum einen um eine Lehrerin, die als Schülerin in Baden-Württemberg bereits Erfahrungen mit dem Zentralabitur sammeln konnte und zum anderen um eine junge Lehrerin, über deren Hintergründe nichts bekannt ist. Die zentralen kritischen Anmerkungen der anderen interviewten Lehrer können dagegen folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die Ziele der Bildungspolitik werden ihrer Meinung nach nicht richtig deutlich. Propagiert werden einheitliche Lernziele, indem die Unterrichtsinhalte vorgeschrieben werden und alle Schüler eines Landes dieselbe Abschlussklausur schreiben. Diese Art von Vergleichbarkeit ist nach Meinung einiger Lehrer zu hinterfragen. Für andere sind die Maßnahmen, um diese Ziele zu erreichen, noch unzureichend. *Wenn* die Bundesregierung das Niveau der Bildungsabschlüsse auf ein von ihnen definiertes Level bringen wollte, könne sie dies nicht nur durch landesweit einheitliche Abschlussarbeiten erreichen, sondern müsste die Lehrer viel mehr in ihrem Unterricht unterstützen und begleiten. Auf die Weise, wie die Veränderungen bislang vollzogen werden, ergibt sich für die Lehrer der Eindruck, dass das System im Ganzen nicht gut durchdacht ist. Und dennoch spüren sie die unmittelbaren Auswirkungen auf ihren Unterricht. Die Interaktionen mit den Schülern finden auf einer neuen Basis statt. Lehrer und Schüler sind gleichermaßen über die Anforderungen informiert und „*sitzen nun alle in einem Boot.*“²⁵⁶ Die befragten Lehrer nehmen dadurch eine veränderte Führungsrolle wahr, in der sie den Schülern im Vergleich zu vorher unterstützender und rüchhaltloser zur Seite stehen. Die Lehrer können über ihren Wissensstand rüchhaltlos informieren und müssen die Unterrichtsthemen vor den Schülern nicht mehr rechtfertigen. Daraus ergeben sich jedoch auch die negativen Konsequenzen, dass weniger auf die individuellen Interessen der Schüler und der Lerngruppe eingegangen werden kann und dass bei den Schülern der Wille zu Kritik herabgesetzt wird. Nach Meinung eines Lehrers tötet das Zentralabitur die Initiative der Schüler, da sie nur darauf erpicht seien, zu wissen, was sie lernen müssen.²⁵⁷ Dabei bestehe kaum mehr die Bereitschaft bei den Schülern, sich Dinge selbst erarbeiten zu wollen. Sie verlangten nach möglichst vielen Informationen, die sie für die Klausur lernen könnten. Das Verhältnis von Zustimmung und Ablehnung des Zentralabiturs zeigt sich also nicht als ausgewogen. Es gibt wenige Befürworter und viele Kritiker.

²⁵⁶ Frau D, 158.

²⁵⁷ Vgl. Herr I, 239.

5.4.2 Vorgaben (konzeptionell)

Die Wahrnehmung der Vorgaben in ihrer konzeptionellen Anlage reichen von *gut* und *ausreichend konkret* bis *schlecht* und *verunsichernd*. Bei der Auswertung der Interviews wurde jedoch deutlich, dass die Vorgaben vorrangig in ihrer konzeptionellen Anlage zu bemängeln sind. Zum einen seien die Unterrichtsvorgaben zu unkonkret,

(„Aber ich denke, da muss dann auch durch die Schwerpunkte noch genauer festgelegt werden, was gemacht werden muss.“²⁵⁸)

und zum anderen blieben die Prüfungsanforderungen unklar, so dass eine perfekte Vorbereitung nicht möglich sei.

(„... wo man auch nicht weiß, ob dann die Schwerpunkte so perfekt unterrichtet sind. Insofern perfekt, dass die Schüler richtig gut vorbereitet sind. Das ist eine unangenehme Situation.“²⁵⁹)

Die inhaltliche Gestaltung der thematischen Schwerpunkte wird weitaus positiver bewertet als die äußere Struktur.

Die Situation, die Prüfungsaufgaben nicht vorab zu kennen, wird als risikoreich wahrgenommen. Bei vielen Lehrern besteht die Befürchtung, in der Unterrichtsplanung und -durchführung nicht die richtigen Akzente zu setzen. In den thematischen Schwerpunkten seien zu wenig Anhaltspunkte für eine sinnvolle Vorbereitung enthalten. Genauere Angaben zu den Anforderungen wären in diesem Fall den Lehrern nicht als Einschränkung vorgekommen, sondern als Orientierungshilfe, aus der sich wiederum neue Freiheiten ergeben hätten.

„Je konzentrierter die Stichpunkte sind, die man halt doch irgendwie abarbeiten muss, oder je knapper letztlich auch, desto mehr Freiräume bleiben.“²⁶⁰

²⁵⁸ Frau C, 56.

²⁵⁹ Herr G, 56.

²⁶⁰ Herr E, 16.

Solange jedoch die Vorgaben große Interpretationsspielräume zulassen, müssen die Lehrer die Entscheidungen über die Auswahl der Abschnitte selbst treffen und sich dem Risiko stellen, so wie sie es beschreiben:

*„Wir bereiten das jetzt mal gezielt auf eine Sache schwerpunktmäßig vor und gucken dann, was passiert. Das Zweite hängen wir hinten dran und hoffen, das andere kommt nicht dran.’ Es war genau so.“
(amüsiert)²⁶¹*

„Und Gott sei Dank... und Gott sei Dank habe ich richtig getippt.“²⁶²

Darüber hinaus empfinden einige Lehrer es als schwierig in der Oberstufe nach den Vorgaben des Zentralabiturs zu unterrichten, wenn in der Unter- und Mittelstufe die Voraussetzungen bei den Schülern für diese Anforderungen nicht geschaffen wurden.

„Ein Zentralabitur einzuführen macht nur Sinn, wenn man im Grunde genommen ab der Klasse fünf das Ganze auch schon vorbereitet.“²⁶³

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nur in drei Fällen positive Äußerungen über die Vorgaben zu finden sind.²⁶⁴ In den anderen Interviews wurde deutlich, dass sich aus den ungenauen Angaben zu den thematischen Schwerpunkten Unsicherheiten bei den Lehrern ergeben haben. Auf diese wurde je nach Erfahrung unterschiedlich reagiert. Sie führten jedoch bei allen Lehrern zunächst zu einem Souveränitätsverlust. Aus diesem Grund würde eine Einschränkung der Vorgaben im Sinne einer klaren Linie von den Lehrern nicht als Begrenzung empfunden werden, sondern vielmehr als Befreiung. Eindeutige Anforderungen würden den Lehrern Orientierung bieten und einen effizienteren, bzw. angstfreieren Unterricht ermöglichen.

5.4.3 Inhalte

In Bezug auf die ausgewählten Inhalte in den thematischen Schwerpunkten sind neben den kritischen Anmerkungen auch durchaus positive Äußerungen zu vermerken. Mit

²⁶¹ Herr I, 67.

²⁶² Frau D, 208.

²⁶³ Herr B, 25.

²⁶⁴ Obwohl auch bei diesen Lehrern keine Euphorie zu erkennen ist. Sie beschreiben die Vorgaben als *in Ordnung, ganz schlüssig, ganz nachvollziehbar, ziemlich deutlich* und als *gut, bisher*.

Inhalten sind bei dieser Kategorie zunächst die Musikwerke, aber auch die thematische Ausrichtung der Schwerpunkte gemeint. In den Interviews wurde jedoch zumeist die Auswahl der Musik betont und wie diese mit den eigenen Präferenzen übereinstimme, bzw. von ihnen abweiche. Bevor die Ergebnisse zu den Inhalten vorgestellt werden, möchte ich zur Erinnerung noch einmal die relevanten Themen für die Jahre 2006/2007²⁶⁵ aufführen:

Thematische Schwerpunkte 2006:

- *Die Sinfonie im Spannungsfeld zwischen Konvention und individueller Ausprägung* (Musikbeispiele für exemplarische Analysen: Auswahl einer Haydn- und einer Mozart-Sinfonie; Auseinandersetzung mit der Konvention in der A-Dur Sinfonie KV 201 von W.A. Mozart; Sinfonie Nr. 5 von Ludwig van Beethoven)
- *Einsamkeit und Tod in den Liedern Franz Schuberts*
- *Alban Bergs „Wozzeck“ – die Formenwelt, die Kompositionsstruktur, die Musik als Psychogramm*

Thematische Schwerpunkte 2007:

- *„Wozzeck“ – die Formenwelt, die Kompositionsstruktur, die Musik als Psychogramm*
- *Das Kompositionsprinzip der motivisch-thematischen Arbeit* (Musikbeispiele zur exemplarischen Analyse und Interpretation von Sonatensätzen: W.A. Mozart. KV 576 (Klaviersonate D-Dur), 1. Satz; L. van Beethoven op. 53 (Klaviersonate C-Dur), „Waldstein-Sonate“, 1. Satz; Vertiefung im Leistungskurs: F. Schubert, op. 78, D 894 (Klaviersonate G-Dur), 1. Satz)
- *Das Wort-Ton-Verhältnis in Bachs Matthäuspasion*

In den Interviews wurden drei Hauptaussagen deutlich. Zum einen stießen die Themen mit Ausnahme des *Wozzecks* auf Zustimmung. Zum zweiten ergaben sich Schwierigkeiten beim Thema *Wozzeck* sowohl im Hinblick auf die Annäherung des Werkes an sich als auch bezogen auf die ungenauen Vorgaben zur Behandlung des Themas im Unterricht. Und zum dritten wurde die Auswahl der Musikwerke als zu einseitig und nur

²⁶⁵ Die Jahreszahl bezieht sich auf das Jahr, in dem die schriftliche Abiturprüfung, auf die sich die thematischen Schwerpunkte beziehen, stattfindet. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006a und Niedersächsisches Kultusministerium 2007.

dem *abendländischen Musikkanon* entsprechend wahrgenommen. Musik aus dem aktuellen Musikgeschehen sei damit ebenso ausgeschlossen wie Jazz und zeitgenössische Musik.²⁶⁶

Zunächst möchte ich auf die Zustimmung der Inhalte eingehen. Insgesamt wurde die Auswahl der Themen und ihrer Musikbeispiele sehr positiv bewertet, obwohl dabei eine Diskrepanz zu entdecken war zwischen der Übereinstimmung der Musikauswahl mit den eigenen Präferenzen und deren sinnhafter Umsetzbarkeit im Unterricht. Oft wurde deutlich, dass die Lehrer mit der Musik persönlich viel anfangen konnten, jedoch die Behandlung im Unterricht im Kontext mit den anderen Schwerpunkten hinterfragten. So kam es zu Aussagen wie

„Und das sind wirklich Stücke, die wirklich Geschichte sind. Die wirklich so Meilensteine sind. Die Auswahl der Stücke an sich ist wirklich gut. Aber die Kombination von zwei so düsteren Themen, das fand ich schon so ein bisschen problematisch.“²⁶⁷

„[...] und vom Inhalt her war das doch Beides so trist. Ob du jetzt den Wozzeck nimmst oder den Schubert.“²⁶⁸

Zum anderen stellte sich den Lehrern die Frage, ob sich die Schüler von den Themen ansprechen lassen würden.

„Da war unter anderem drin, dieses Mozart, dieses (deutet eine Passage singend an), na ja. Ich glaube nicht, dass es einen vom Hocker reißt in der Oberstufe.“²⁶⁹

So wurde ebenfalls noch einmal betont, dass ein individuelles Eingehen auf den Kurs durch die Vorgabe von obligatorischen Schwerpunkten nicht mehr möglich, aber doch wichtig für die Schüler und für deren Lernprozess sei.

²⁶⁶ Diesem Problem wurde mittlerweile beispielsweise in den Schwerpunkten 2009 mit dem Thema *Freiheit und Gebundenheit in der Musiksprache des Jazz* und 2011 mit *Paul Hindemith – vom Bürgerschreck zum Klassiker* begegnet. Musik aus dem aktuellen Musikgeschehen ist damit jedoch weiterhin nicht abgedeckt.

²⁶⁷ Frau C, 32.

²⁶⁸ Frau D, 212.

²⁶⁹ Herr E, 49.

„Sinnvoller war natürlich und auch befriedigender und mit noch mehr Spaß dann einfach auch versehen, die Themen selbst auszuwählen, nach den eigenen didaktischen Überlegungen mit Rückblick auf die Schüler, die man hat, ja?“²⁷⁰

Abgesehen von der möglichen Bedeutsamkeit der Musik für die Schüler haben jedoch die Lehrer die Beschäftigung mit Themen, die sie vorher noch nicht intensiver behandelt hatten, als Bereicherung wahrgenommen.

„Da habe ich total dazugelernt und das ist wirklich wunderbar. Also da waren richtig, also hellsichtige Kollegen am Werk, die das gemacht haben für Musik.“²⁷¹

„Ich fand's wirklich ganz gut, das noch mal zu machen und sich so intensiv damit zu beschäftigen. Ich hab ganz ganz viel für mich gelernt wieder dabei.“²⁷²

Besonders hervorgehoben wurde in den Interviews die Beschäftigung mit Alban Bergs „Wozzeck“. Wie bereits oben erwähnt, wurde dieses Werk als sehr sperrig und schwierig in der Vermittlung empfunden. Bereits in der Annäherung an die Musik musste für einige Lehrer eine Hürde genommen werden.

„Ja, was beim Wozzeck zugegebenermaßen schwierig war, weil der Zugang dazu zu finden, war nicht so ganz einfach. Also es gehört zu dem Thema, was ich freiwillig nie unterrichtet hätte.“²⁷³

Einheitlich wurde die Meinung vertreten, dass Alban Bergs Wozzeck sehr anspruchsvoll sei. Durch die Komplexität und durch den Umfang des Werkes traten im Unterricht deshalb Probleme auf.

„Ja und der Wozzeck, das ist dann schon ein schweres Kaliber.“²⁷⁴

„Wozzeck war zu viel.“²⁷⁵

²⁷⁰ Herr E, 47.

²⁷¹ Herr G, 118.

²⁷² Herr I, 267.

²⁷³ Herr B, 119.

²⁷⁴ Frau C, 19.

²⁷⁵ Herr A, 207.

Das Werk hat viel Zeit in Anspruch genommen:

„Beim Berg habe ich mir am Ende einiges an Zeit genommen. Allerdings dann auf Kosten dessen, dass ich kein anderes Beispiel mehr reingezogen habe. Ich hab dann wirklich das ganze Halbjahr über Berg gemacht.“²⁷⁶

Die Partitur war sehr teuer in der Anschaffung:

„Ein Klavierauszug kostet 54 Euro.“²⁷⁷

In der Auswahl der Unterrichtsstrategien mit diesen offensichtlich schwierigen Umständen unterscheiden sich die Lehrer jedoch. Die Erfahrungen mit dem Werk reichen von einer gelungenen bis zu einer sehr mühsamen Umsetzung. Bei einigen Interviewpersonen kam es trotz einer zunächst sehr distanzierten Haltung dem neuen Werk gegenüber zu spannenden Erfahrungen im Unterricht und zu einem interessanten Austausch mit den Schülern. In einem Fall wurde mit neuen Methoden der so genannten „szenischen Interpretation“²⁷⁸, eine Annäherung an die Oper gewagt. Diese wurden äußerst positiv von den Schülern aufgenommen und ermöglichten ihnen einen intensiven Zugang zu Bergs Wozzeck. Viele Lehrer berichten auch von einem Theaterbesuch, um den Schülern das Werk noch plastischer vor Augen zu führen. Trotz vielfältiger Möglichkeiten einer Behandlung des Themas im Unterricht, können jedoch nicht alle Lehrer von einer erfolgreichen Vermittlung berichten.

„Ich hab mich schon bemüht das Interesse zu wecken. Wir waren auch im Staatstheater und haben das live gesehen. Und wir haben zum Schluss uns noch mal Videoaufzeichnungen von anderen Inszenierungen und so angesehen. Aber sie haben mir dann zum Schluss gesagt: „Also nö, wir mögen die Musik trotzdem nicht.““²⁷⁹

²⁷⁶ Herr E, 35.

²⁷⁷ Frau C, 25.

²⁷⁸ Szenische Interpretation wird auf den Seiten des „Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater“ wie folgt definiert: „Szenische Interpretation bedient sich der Mittel des szenischen Spiels zum Zwecke der Aneignung von Musikstücken, Musiktheaterstücken, von Liedern und von alltäglichen Begebenheiten, in denen Menschen musikalisch tätig sind (...).“ Vgl. ISIM.

²⁷⁹ Herr F, 27.

„Und es gab ein regelrechtes Aufatmen als wir das neue Kurshalbjahr begannen, ne?“²⁸⁰

Dagegen stehen die sehr emotionalen Ausführungen und Erfahrungen eines Kollegen:

„Also richtig geiles Stück. Also, ich hab’s zum ersten Mal richtig komplett genossen und die Schülerinnen und Schüler hatten sich auch ganz schön anstrengen müssen. Das war aber interessant.“²⁸¹

Wie bereits oben angedeutet, werden die einzelnen Themen insgesamt befürwortet, aber nicht von allen Lehrern als ausgewogen genug bewertet. Besonders in einem Interview wird der fehlende aktuelle Musikbezug angemahnt. Dieser Lehrer gibt zu bedenken, dass es Schüler gebe, die in anderen Bereichen als der ‚Klassik‘ musikalisch hoch begabt seien. Für diese Schüler gäbe es aber im Zentralabitur keine Möglichkeit, ihre Fähigkeiten gewinnbringend einzusetzen, um davon für ihre Abschlussnote auch profitieren zu können. Die thematischen Schwerpunkte seien seiner Meinung nach von „Elfenbeinturm-Musikern“ gemacht, die nicht beachteten, was die heutige Gesellschaft an Musik eigentlich anbiete.²⁸²

Interessant in Bezug auf die Vielfältigkeit der thematischen Schwerpunkte ist, dass nur die bereits oben genannte Interviewperson einen Mangel an dieser Stelle konstatiert. Für die anderen Lehrer stellt die Auswahl der Musikwerke und –stile kein Problem dar, sondern entspricht vielmehr ihren eigenen Vorstellungen von lohnenswerten Unterrichtsinhalten. Bei Einigen ist vielmehr eine ablehnende Haltung dem Jazz gegenüber zu erkennen. Weniger in der Frage, ob dieses Thema einen Platz im Oberstufenunterricht bekommen sollte, als vielmehr durch die emotionale Distanz zu dieser Musik, die einen guten Unterricht erschweren würde. Daraus geht hervor, dass sich die Lehrer bislang durch die Auswahl der Musikwerke nicht sehr eingeschränkt fühlen. Sie entspricht meist den eigenen Präferenzen. Andere Inhalte könnten zu einer größeren Ablehnung des Zentralabiturs führen.

²⁸⁰ Herr F, 25.

²⁸¹ Herr I, 23.

²⁸² Vgl. Herr I, 307.

5.4.4 Klausur

Die Klausur wird sowohl kritisiert, als auch gelobt. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den Erfahrungen der Lehrer um unterschiedliche Abschlussprüfungen handelt. Die Kritik bezieht sich vor allem auf die erste Klausur im Jahr 2006. Hier werden die Aufgabenstellungen und die Ausarbeitung des Klausurmaterials bzw. die Qualität der Musikbeispiele bemängelt. Die Aufgaben wurden selbst von den Lehrern als verwirrend wahrgenommen. Zum einen, weil aus den Formulierungen nicht genau hervorgegangen war, was von den Schülern erwartet werde und zum anderen waren sie schlecht ausgearbeitet.

„Die bringen erst ein Zitat und dann eine Frage, die sich überhaupt nicht auf das Zitat beruft und das finde ich völlig daneben. Das ist irreführend.“²⁸³

Dazu sei das Klausurmaterial unvollständig gewesen, indem die Musikbeispiele auf der CD zu kurz waren. Diese Punkte beziehen sich demnach hauptsächlich auf die äußere Form der Klausur und auf Ungenauigkeiten bei den Klausurfragen, die die Lehrer sich in ihren eigenen Klausuren nie hätten leisten können. Sie empfinden dies als etwas befremdlich und konstatieren, dass die Verantwortlichen für das Zentralabitur den Maßstäben nicht entsprechen, die sie vorher an die Lehrer angelegt hätten.

„Und das, was sie von uns verlangen, finde ich, haben die nicht unbedingt eingelöst. Und das fand ich ein bisschen... das fand ich schwach.“²⁸⁴

In Bezug auf die Abschlussprüfung wird ebenfalls die Schwierigkeit von angemessenen Prüfungen im Musikunterricht angesprochen.

„Das sind so die Sachen, wo ich denke, auf der einen Seite Analyse muss sein, Wissenschaft ist wichtig. Und die anderen Sachen finde ich aber auch wichtig, sind aber nicht abprüfbar. So... was soll ich mich dahin stellen und sagen „sing jetzt mal“, so wie zehnmal auf den Bas-

²⁸³ Frau D, 117.

²⁸⁴ Frau D, 117.

*ketballkorb werfen und bei zehnmal treffen eins und bei acht zwei und so.*²⁸⁵

Diese Problematik soll hier nicht weiter ausgeführt werden, da seit dem Jahr 2007 auch praktische Prüfungsanteile in den Abituraufgaben integriert sind.²⁸⁶ Seit 2008 ist es den Schülern sogar möglich, die schriftliche Prüfung durch eine fachpraktische Prüfung zu ergänzen. Dadurch können auch die musikalischen Fähigkeiten der Schüler in die Abschlussnote mit einfließen. Die Ergebnisse der schriftlichen und der fachpraktischen Prüfung gehen im Verhältnis 1:1 in die Gesamtbewertung der schriftlichen Prüfung in Musik mit ein.²⁸⁷

Positiv haben die Lehrer die Abstimmung der thematischen Schwerpunkte mit den Abschlussaufgaben empfunden. Die Prüfungsaufgaben konnten ihrer Meinung nach mit einer Vorbereitung nach den Vorgaben gut bewältigt werden.

*„Also, das passte total gut zusammen. Auf jeden Fall. Also, die Klausur war ne logische Konsequenz der Vorgaben.“*²⁸⁸

Den Aussagen der Lehrer kann entnommen werden, dass in den Prüfungen von den Schülern nichts verlangt wurde, auf das in den Schwerpunkten nicht bereits hingewiesen worden war. Einige Lehrer geben jedoch auch zu bedenken, dass die Aufgaben nicht sehr anspruchsvoll gewesen seien. Besonders im Vergleich zu den Klausuren, die sie vor dem Zentralabitur selbst gestellt haben. Auf die Frage des Niveaus soll unter dem entsprechenden Punkt (Kapitel 5.4.6) noch näher eingegangen werden.

5.4.5 Korrektur/Benotung

Die Korrektur der Abschlussarbeiten hat im Kontext des neu eingeführten Zentralabiturs eine herausragende Stellung. Leicht irritiert und gleichzeitig erleichtert waren die Lehrer durch das dezentrale Korrekturverfahren. Die zentral gestellten Klausuren gehen nach der Prüfung zur Korrektur an die Fachlehrer und an einen Zweitprüfer aus derselben Schule. Damit werde aus der Sicht der Lehrer jedoch das gesamte Zentralabiturver-

²⁸⁵ Herr I, 79.

²⁸⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2007.

²⁸⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2007.

²⁸⁸ Frau H, 71.

fahren in Frage gestellt. Wenn es der Bildungspolitik um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gehe, dann sei die Einführung eines Zentralabiturs ihrer Meinung nach nur sinnvoll, wenn die Ergebnisse tatsächlich vergleichbar wären. Bei einer dezentralen Bewertung der Schülerleistungen sei dies aber nicht gewährleistet. Das zentrale Abiturverfahren erscheint den Lehrern durch die dezentrale Korrektur deshalb inkonsequent.

Auch wenn sie den Sinn dahinter nicht erkennen können, sind sie dennoch gerne bereit diese Organisationsform, und dadurch das Zentralabitur überhaupt, zu akzeptieren.

„Also, mit dem Zentralabitur kann ich mich schon anfreunden. Das kann ich akzeptieren. Solange wir noch selber korrigieren.“²⁸⁹

Weitere Handlungsspielräume kommen durch die Offenheit des Erwartungshorizontes hinzu. Trotz der Vorgabe von Bewertungsmaßstäben bleiben den Lehrern große Interpretationsspielräume.

„Der Erwartungshorizont war... den habe ich mit zwei Kollegen noch mal nachgearbeitet, einfach so. Der war sehr offen, dass ich da sehr viel gestalten konnte. Das fand ich ziemlich gut. Ohne das Gefühl zu haben, ich schummel mir da einen zurecht.“²⁹⁰

Durch die Konzeption des Zentralabiturs müssen die Lehrer ihre Schüler auf ein möglichst großes Spektrum an Wissen im Rahmen der thematischen Schwerpunkte vorbereiten. Deswegen könnten die einzelnen Themen nicht so vertieft behandelt werden, wie es bei einem dezentralen Verfahren möglich sei. Damit verschiebe sich auch die Art der Anforderungen in der Abiturklausur. Von den Schülern werde eine Auseinandersetzung mit den Fragestellungen auf mittlerem Niveau erwartet. Die Punktevergabe bei der Beurteilung der Klausuren erfolge beim Zentralabitur nun nach einem anderen Maßstab. Zwar habe sich der Notendurchschnitt im Vergleich zum dezentralen Abitur nicht wesentlich verändert, es würden aber nun die Punkte für andere Leistungen vergeben.

„Und von daher kann ich auch nicht mehr so vertiefende Aufgabenstellungen erwarten. Und dementsprechend wird es eher unwahr-

²⁸⁹ Frau C, 128.

²⁹⁰ Herr I, 239.

scheinlich sein, dass ähnlich vertiefende Sachen bei 15 Punkten rauskommen, wie wir es jetzt hatten.“²⁹¹

Bei einigen Lehrern wird in Bezug auf die Korrektur der Wunsch erkennbar, die Schüler von Anfang bis Ende begleiten zu können und zu dürfen. Die zentrale Korrektur würde ihnen einen wichtigen Abschnitt des gesamten Prozesses vorenthalten. Nicht zuletzt aus diesen Gründen wünschten sie sich, weiterhin die Klausuren ihrer Schüler korrigieren zu können.

„Ich möchte das auch selbst korrigieren. Ich will das selbst noch mal sehen. (...) Da geht man mit durch, geht man mit, schließt mit denen ab zusammen.“²⁹²

5.4.6 Niveau

Über das Niveau des Zentralabiturs äußern sich die Lehrer sehr unterschiedlich. Als Gemeinsamkeit kann man festhalten, dass keine der befragten Personen die thematischen Schwerpunkte oder die Klausur als zu schwierig empfunden habe. Im Vorfeld des Verfahrens waren viele Vermutungen über die Maßstäbe geäußert worden. Dabei existierte sowohl die Befürchtung, dass der Anspruch zu hoch sein könnte als auch die, dass zu wenig gefordert werden würde. Die Erfahrungen im Umgang mit den neuen Bestimmungen zeigten jedoch, dass die Vorgaben umsetzbar waren und sogar in vielen Fällen die Lehrer eher in ihrem vorgängigen Unterricht bestätigt haben.

„Ich muss sagen, für mich eher Bestätigung. Ich musste meinen Unterricht nicht ändern.“²⁹³

*„Die waren so, wie ich sie auch ausgewählt hab.“*²⁹⁴

Zwar gibt es in der Einschätzung der Lehrer unterschiedliche Bewertungen des Niveaus, aber diese befinden sich alle im Bereich der Akzeptanz. Bezogen auf die Anforderungen

²⁹¹ Herr A, 103.

²⁹² Herr I, 403.

²⁹³ Herr B, 96.

²⁹⁴ Herr G, 146.

in der Klausur reichen die Äußerungen über den Schwierigkeitsgrad von „sehr einfach“ bis „angemessen hoch“.

„Im Endeffekt, als ich die Themen gesehen hab, habe ich gedacht, ach, das ist ja alles pillepalle.“²⁹⁵

„Das ist angemessen das Niveau, was in den Aufgaben abgefragt worden ist.“²⁹⁶

„ Das fand ich angemessen hoch. Abitur ist halt Abitur.“²⁹⁷

Die Ergebnisse der Klausuren sind nach Aussage der Lehrer ebenso vergleichbar mit den vorherigen Prüfungen. Dabei sei jedoch zu bedenken, dass die Korrektur, wie bereits oben ausgeführt, weiterhin von den Kurslehrern vorgenommen werde und dass der Erwartungshorizont sehr offen gestaltet sei. Demnach bestehe ein Interpretationsspielraum, der grobe Abweichungen von den bisherigen Ergebnissen verhindern könnte. Die Lehrer bestätigen, diesen Handlungsspielraum wahrgenommen zu haben. Auch wenn die Noten der Klausuren nicht von den bisherigen Notenspiegeln abgewichen waren, so weist zumindest ein Lehrer darauf hin, dass sich die Art der zu erbringenden Leistungen verändert habe. Seiner Meinung nach seien beim Zentralabitur weniger thematische Vertiefungen möglich. Die Schüler müssten auf alle angegebenen Schwerpunktthemen gleichermaßen gut vorbereitet werden und könnten sich nicht in einem Bereich spezialisieren. Demnach müssten auch die Aufgabenstellungen der Prüfung allgemeiner formuliert werden.

„Und dementsprechend wird es eher unwahrscheinlich sein, dass ähnlich vertiefende Sachen bei 15 Punkten rauskommen, wie wir es jetzt hatten, ne?“²⁹⁸

Wie bereits bei der Themenauswahl angesprochen, stellt sich für einige Lehrer bei dem Niveau der thematischen Schwerpunkte die Frage nach der Zielgruppe:

„Erreichen wir bei dieser Themenwahl und auch bei dem, wie gesagt, relativ hohem Niveau, was prinzipiell nicht schlecht ist, erreichen wir

²⁹⁵ Frau D, 116.

²⁹⁶ Herr B, 117.

²⁹⁷ Herr E, 37.

²⁹⁸ Herr A, 103.

am Ende nicht nur noch die Schüler, die sowieso schon das Handwerk dafür mitbringen? ²⁹⁹

5.4.7 Organisation

Unter der Kategorie Organisation sind die Wahrnehmungen der Lehrer in Bezug auf die begleitenden Maßnahmen gefasst und beleuchtet Fragen wie zum Beispiel: Wie wurden die Lehrer in das neue Verfahren eingeführt? Welche Unterstützung haben sie dabei erfahren? Wie wurden sie begleitet und wie funktionierte der Informationsaustausch zwischen Ministerium und Schule? Diese Kontextbedingungen wurden von den Lehrern eher negativ bewertet. Zwar betonen einige Lehrer, dass sie bei Fortbildungen zu den einzelnen Themen gut mit Material versorgt worden seien, aber insgesamt wurde die Prozessbegleitung als eher defizitär empfunden. Dies betrifft sowohl die Transparenz und die Begründung der zentralabiturbezogenen Zielvorstellungen:

„Im Moment hat man dem Kollegium nur die Botschaft überbracht, wir haben da was gemacht und hier was gemacht und damit sind wir fertig. Das ist Stückwerk. [...] Und diese Diskussion, die wird in den, die muss in den Schulen geführt werden. Wird aber keinesfalls irgendwo begleitet. Die Schulen, die Schüler, die Lehrer, die werden ja im Moment alleine gelassen.“ ³⁰⁰

als auch die Klarheit, welche Regelungen neu sind und wie sie umgesetzt werden sollten.

„Aber ich bin auch sehr dafür, dass überhaupt erst einmal klar wird, das müsst ihr machen und dann müsst ihr da sein und mit diesen Maßnahmen unterstützen wir auch, damit wir euch nicht alleine lassen.“ ³⁰¹

„Also, die haben ja nur am Anfang diesen Bogen, ich glaube diesen dreiseitigen Bogen bekommen, ne? Mit diesen Bestimmungen und da

²⁹⁹ Herr E, 39.

³⁰⁰ Herr B, 155.

³⁰¹ Herr B, 161.

war nur noch einmal diese Fortbildung in [...] und das war's. Da war sonst nichts. ³⁰²

Die Fortbildungen, die zum Zentralabitur angeboten wurden, hatten für die Lehrer vor allem auch die Funktion, Material zur Verfügung gestellt zu bekommen. Aber im Fach Musik sei das Angebot an Fortbildungen eher gering gewesen.

„Und in Musik war das eher sporadisch. Längst nicht zu jedem Thema, überhaupt nicht systematisch. Es kamen manchmal so Ideen, oder auch so Vorgaben, oder so Interna, wo man dachte „hmm, wo kommt das jetzt wieder her und darf ich das glauben oder nicht?“ Also, das fand ich in Musik so ein bisschen mit Vorsicht zu genießen. ³⁰³

Eine weitere Möglichkeit an Unterrichtsmaterialien zu kommen, bestand durch die schnelle Reaktion und Produktion der Verlage. Dies wurde anerkennend von den Lehrern erwähnt.

„Die sind schnell. Schneller. Und die sind diejenigen, die die Innovationen aufgreifen, aber nicht die Schulbehörde, deren Aufgabe es eigentlich wäre.“ ³⁰⁴

Ein Vorurteil in Bezug auf ältere Kollegen und ihren Umgang mit dem neuen System wird von einem Lehrer sehr eindrücklich beschrieben:

„Das ist viel Arbeit. Keiner weiß, wo es hingehen soll, alle laufen, ja, eigentlich gar nicht so rum wie die Hühner, sondern die, das ist der Vorteil, dass wir ältere Kollegen haben. Die haben nämlich schon öfter so was schon mal gemacht und die wissen ganz genau, ach da streng ich mich doch gar nicht an, das wird wahrscheinlich in ein paar Jahren sowieso nicht... kräht kein Hahn mehr nach.“ ³⁰⁵

Diese Vermutung in Bezug auf ältere und erfahrene Lehrer konnte jedoch in dieser Studie nicht bestätigt werden.

³⁰² Frau D, 178.

³⁰³ Frau H, 199.

³⁰⁴ Herr B, 159.

5.5 Kernkategorie

Durch die Auswertung der Interviews und der intensiven Beschäftigung mit den Kategorien wurde deutlich, dass *eine* Kategorie zentral für die gesamte Untersuchung ist. In der Grounded Theory Methodologie spricht man bei einer solchen Kategorie von einer Kern- oder Schlüsselkategorie. Mit ihr lassen sich nahezu alle anderen Kategorien in Verbindung setzen und in ihr bildet sich der zentrale Gedanke der Untersuchung ab. Nach Strauss und Corbin sollte eine Kernkategorie bildlich gesprochen wie eine Sonne sein, die in systematisch geordneten Beziehungen zu ihren Planeten stehe.³⁰⁶

In der Auseinandersetzung mit den Interviews stellte sich die *individuelle Wahrnehmung* als entscheidend für den Umgang mit dem Zentralabitur und mit dem Prozess des Lernens heraus. So unterschiedlich die Äußerungen über das Zentralabitur auch waren, so waren die Kriterien für Musikunterricht, die gewählten Handlungs- und Vermittlungsstrategien, usw. immer abhängig von den individuellen Wahrnehmungen der äußeren Bedingungen und der Vereinbarkeit mit den eigenen Vorstellungen. Hält man sich das erweiterte Modell zu den Individualkonzepten vor Augen, ist die wichtige Funktion der Wahrnehmung offensichtlich. Zur Verdeutlichung soll hier das erweiterte Modell, allerdings in komprimierter Form, noch einmal aufgeführt werden. Die einzelnen Aspekte der äußeren Bedingungen und der individuellen Einstellungen/Ziele wurden hierbei außen vor gelassen:

³⁰⁵ Herr B, 155.

³⁰⁶ Vgl. Strauss; Corbin 1996, S. 100 ff.

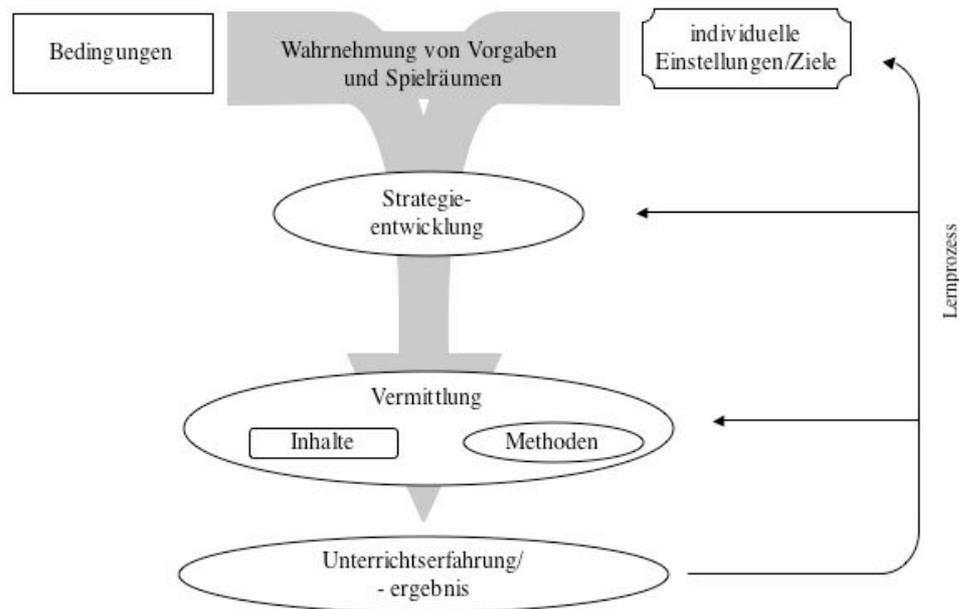


Abbildung 13: Prozessmodell zum Individualkonzept (in komprimierter Form)

Die Interviews haben gezeigt, dass die äußeren Bedingungen nicht als objektiv einschätzbare Konstanten zu beschreiben sind, sondern jeweils unterschiedlich gedeutet und in das Individualkonzept integriert werden. Die individuellen Wahrnehmungen beinhalten gleichzeitig bestimmte Kriterien, die in die unterrichtlichen Überlegungen mit einfließen. Je nach den wahrgenommenen Möglichkeiten, die Bedingungen mit den individuellen Einstellungen/Zielen zu vereinbaren, wird jeweils ein unterschiedliches Individual- und Unterrichtskonzept entwickelt. Schwerpunktsetzungen werden verschieden gewählt, sowie am Ende des Prozesses unterschiedliche Unterrichtserfahrungen und –ergebnisse stehen.

Mit der Wahrnehmung der äußeren Bedingungen und der individuellen Ressourcen wird das zentrale Moment benannt, das sowohl situativ als auch längerfristig das Individualkonzept beeinflusst. Der Begriff der Wahrnehmung wird dabei nicht nur im Sinne der Aufnahme und Bewertung von Informationen verstanden, sondern soll auch die Inanspruchnahme von Möglichkeiten andeuten. In seiner wichtigen Funktion für konzeptio-

nelle Entscheidungen wirken die Wahrnehmungen von äußeren und individuellen ‚Bedingungen‘ in die Strategieentwicklung ebenso mit ein, wie auch in die Vermittlung und den sich daraus ergebenden Unterrichtserfahrungen und -ergebnissen. Die individuellen Wahrnehmungen bewirken jedoch nicht ausschließlich etwas, sondern sind auch als ein Moment zu sehen, auf das *eingewirkt* wird. Äußere Gegebenheiten und individuelle Zielvorstellungen, bzw. Erfahrungen beeinflussen die Wahrnehmungen. Bildlich gesprochen könnte man die Wahrnehmungen als einen Filter bezeichnen, der die immer neuen Einflüsse aufnimmt und sie entsprechend seiner individuellen Prägungen einfärbt. In diesem Filter werden sie miteinander vermengt und wirken sich auf die unterrichtlichen Planungen und Handlungen aus. Der Kreislauf setzt sich fort, indem die Unterrichtserfahrungen wieder in einen Lernprozess münden, der die individuellen Einstellungen verändern kann. Die Entwicklungen werden vom Subjekt wahrgenommen und haben neben weiteren intervenierenden Bedingungen Einfluss auf weitere Unterrichtsprozesse. Je nach Lehrer gestalten sich diese Prozesse, wie bereits in Kapitel 5.3 näher beschrieben wurde, unterschiedlich. Die äußeren Bedingungen sind dabei ein wichtiger Bestandteil des Prozesses, aber es kann von den äußeren Bedingungen nicht auf den Umgang mit der Situation geschlossen werden. Jeder Lehrer handelt nach seinen individuellen Prägungen und Vorstellungen. Gleichwohl können Ähnlichkeiten zwischen den Handlungsstrategien und Unterrichtskonzepten von Lehrern festgestellt werden. Diese sind jedoch nur tendenziell ähnlich und niemals gleich. Zu dieser subjektiven Prägung der konzeptionellen Überlegungen kommt die Einzigartigkeit der jeweiligen Lerngruppe hinzu, mit der der Unterricht durchgeführt wird. Aus diesem Grund ist es richtig, von *Individualkonzepten* zu sprechen. Die Lehrer verfügen zwar über Kenntnisse musikdidaktischer Konzepte oder unterrichtlicher Rahmenrichtlinien. Diese Wissensbestände sagen jedoch nichts über die Umsetzungen in einem individuellen Unterricht aus. Subjektive Schwerpunkte werden gewählt, es existieren unterschiedliche Vorstellungen von einem guten Musikunterricht und auch die Musikpräferenzen können stark differieren. Selbst bei ähnlichen Prägungen durch die Ausbildung an derselben Hochschule ergeben sich daraus dennoch Individualkonzepte, die sich eventuell ähneln, aber nie komplett übereinstimmen.

Die Wahrnehmung kann als ein Bindeglied verstanden werden, das sich zwischen den äußeren Einflüssen und den subjektiven Vorstellungen befindet und konzeptionelle Überlegungen beeinflusst. Sie gehört mit zu den Bedingungen nach denen sich die prozessualen Strukturen je anders gestalten. Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen

Faktoren des Individualkonzepts werden umso deutlicher, wenn man sie nach dem Kodierparadigma der Grounded Theory Methodology aufschlüsselt.³⁰⁷ Anhand dieses Paradigmas werden die Bezüge der einzelnen Kategorien untereinander deutlich. Die Anwendung des Kodierparadigmas auf das Prozessmodell zu den Individualkonzepten ermöglicht es, die Bedeutung der Wahrnehmung für das Individualkonzept zu verdeutlichen, die Beziehungen der Kategorien zueinander auszuführen, den möglichen Einfluss des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte aufzuzeigen und die möglichen Konsequenzen einer zunehmenden Standardisierung zu beschreiben. Aus diesem Grund sollen nachfolgend die einzelnen Stränge zusammengeführt werden.

5.5.1 Kernkategorie, Kodierparadigma und Individualkonzeptmodell

Das Kodierparadigma im Sinne der Grounded Theory Methodology befragt Kategorien nach ihren Beziehungen zu anderen Kategorien. Dabei werden vier Bereiche unterschieden, die sich gegenseitig bedingen, aber unterschiedliche Funktionen innerhalb eines Prozesses besitzen. Mit Hilfe des Kodierparadigmas sollen die Eigenschaften der Kategorien danach aufgeteilt werden, ob sie als *Bedingungen* den Prozess beeinflussen, Teil von *Strategien* oder *(Inter-)Aktionen* sind, oder aber als *Konsequenzen* zu sehen sind. Im Folgenden sollen die Funktionen der zentralen Kategorien des Kategoriensystems³⁰⁸ unter Einbeziehung der Kernkategorie im Rahmen des Modells erklärt werden. Die oben genannten Bereiche des Kodierparadigmas sind dabei fast deckungsgleich mit den einzelnen Elementen des Modells. Folgende Abbildung kann dies verdeutlichen:

³⁰⁷ Vgl. Strauss; Corbin 1996, S. 132 ff.

³⁰⁸ siehe Kapitel 4.5.

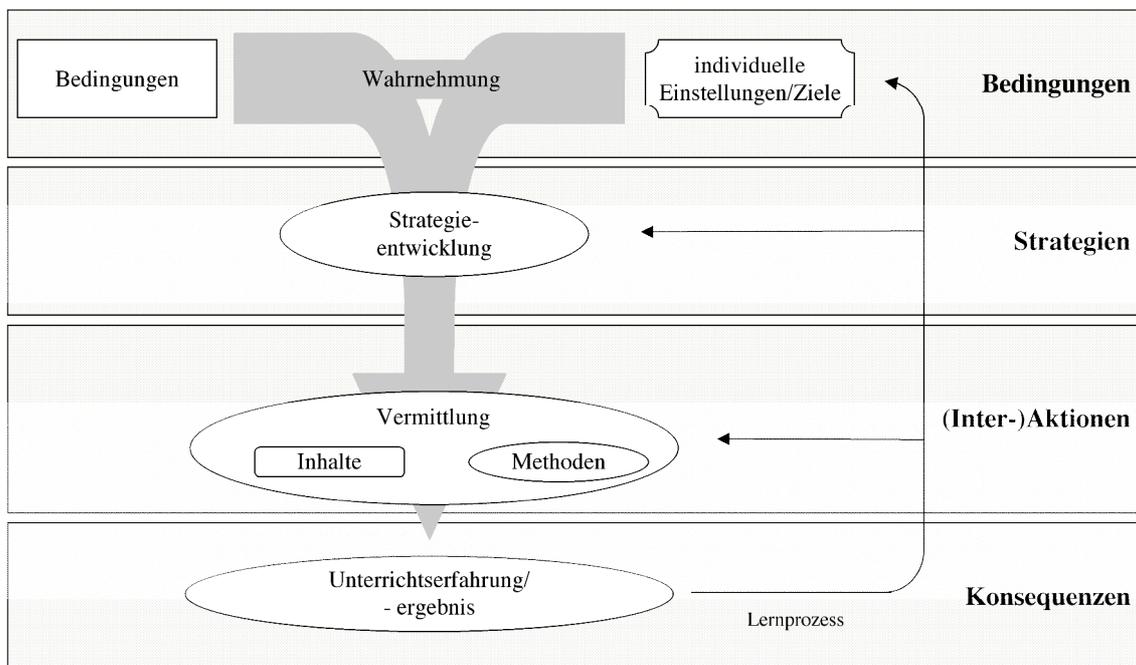


Abbildung 14: Prozessmodell aufgeschlüsselt nach dem Kodierparadigma der GTM

5.5.1.1 Bedingungen im Individualkonzept

Zu den Bedingungen des Individualkonzepts gehören die bereits beschriebenen äußeren Bedingungen des schulischen Kontextes und die individuellen Einstellungen und Ziele bzw. die Wahrnehmung beider Bereiche. Bei den schulischen Kontextbedingungen wurden die Gegebenheiten, mit denen jeder Lehrer in unterschiedlicher Ausrichtung in seinem Unterricht zu rechnen hat, von Niessens Modell übernommen. Dazu zählen die Schule, die Schüler, die vorhandenen Materialien, das Zeitbudget und die Rahmenrichtlinien, bzw. die Bestimmungen zum Abitur. In den Interviews dieser Studie wurden diese Punkte weiter konkretisiert. Als besonders einflussreich werden die Gegebenheiten an der Schule gesehen. So sei es von den schulischen und organisatorischen Voraussetzungen abhängig, in welcher Form ein Musikkurs angeboten werden kann. Manche bildungspolitische Entscheidungen und Reformmaßnahmen machen bestimmte Kurskombinationen unmöglich, so dass ein Lehrer die Einführung des Zentralabiturs eher als ein zweitrangiges Problem darstellt. Die neue Profileroberstufe mache die Wahl eines Musikurses im Abitur nur noch schwer möglich, so dass das Zustandekommen eines Abiturs in Musik keineswegs gesichert sei. Ohne abiturrelevante Kurse seien somit auch die neuen Zentralabiturregelungen uninteressant.

„Nein, also ein viel größerer Einschnitt ist die Profiloberstufe und dann die Reduzierung auf 12 Jahrgänge.“³⁰⁹

Unter den schulischen Bedingungen, die auf die Arbeit im Musikunterricht mit einfließen, wird darüber hinaus mehrfach die Wertschätzung betont, die dem Fach Musik an der Schule von Kollegen, Schülern und Eltern entgegen gebracht wird. In manchen Interviews wird ausführlich über den Stellenwert von Musik gesprochen und über die Bedeutung der Musik für die Schule. Damit im Zusammenhang stehen die Möglichkeiten, die den Musiklehrern an der Schule eingeräumt werden. In einigen Schulen wurden Musikklassen eingerichtet, die den Schülern eine intensive Beschäftigung mit Musik und Instrumenten ermöglichen.

Diese zunächst organisatorischen Aspekte wirken sich direkt auf einen weiteren Punkt in dem Modell aus: auf die Schüler. Im Unterricht sind die Lehrer immer mit den unterschiedlichen Fähigkeiten und Charakteren der Schüler konfrontiert. In den Interviews werden dabei die Schüler aus Musikklassen besonders hervorgehoben. Vor allem in der Oberstufe sind die Lehrer auf die Ergebnisse der Vermittlung der unteren Jahrgangsstufen angewiesen. Waren Schüler Teilnehmer einer Musikklasse kann im Unterricht zum Teil auf andere Fähigkeiten aufgebaut werden als bei ‚normal‘ unterrichteten Schülern. Den musikalischen und musikbezogenen Grundlagen der Schüler wird eine große Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung zugeschrieben.

Darüber hinaus beschreiben die Lehrer das an der Schule vorhandene oder durch Fortbildungen zur Verfügung gestellte Material als besonders wichtig. Von dem Budget der Schule sei es abhängig, welche Materialien im Unterricht eingesetzt werden können oder ob die Lehrer eventuell einen Mehraufwand betreiben müssen, um ansprechendes Material zu beschaffen. Beim Zentralabitur habe es diesbezüglich Probleme gegeben. Die Anschaffungskosten des Wozzeck-Klavierauszuges seien so hoch gewesen, dass es unzumutbar gewesen wäre, den Schülern privat diese Kosten zu überlassen. Entweder hat also die jeweilige Schule die Klavierauszüge aus ihrem Budget bezahlen müssen, wenn sie nicht bereits über diese Noten verfügte, oder aber die Lehrer mussten im Kurs mit Kopien arbeiten, die sie vorher selbst angefertigt hatten. Die Verfügbarkeit über gutes oder auch nur grundlegendes Materials ist für die Lehrer äußerst wichtig.

³⁰⁹ Herr A, 288.

Als weiterer Punkt wird das Zeitbudget aufgeführt. Rein quantitativ gesehen, habe sich durch die Einführung des Zentralabiturs im Vergleich zum bisherigen System nichts verändert. Dennoch bezeichnen die Lehrer es generell als zunehmend schwierig, die an sie gestellten Anforderungen in der ihnen zur Verfügung gestellten Zeit zu erfüllen. Viele Arbeiten werden in der privaten Zeit erledigt. Die Lehrer stellen eine insgesamt sehr hohe Arbeitsbelastung fest, aber diese bezieht sich nicht ausschließlich auf das Zentralabitur. Durch die Vorgabe von zentralen Regelungen komme es zwar zu einem Mehraufwand bei der Vorbereitung des Unterrichts, indem die Lehrer sich mit neuen Inhalten auseinandersetzen müssen, dafür falle jedoch die Erstellung einer eigenen Klausur weg. Das Entwickeln von Klausuraufgaben und Materialien war sehr aufwändig gewesen und wurde oft in den Weihnachtsferien erledigt. Durch das Zentralabitur wird also weder eine zunehmende noch eine abnehmende Arbeitsbelastung wahrgenommen. Die wegfallende Arbeit wird mit neuen Aufgaben ausgeglichen.

„Da war ich eigentlich sehr froh, dass ich das nicht mehr machen musste. Ja. (...) Andererseits, zu tun gibt's immer irgendwas. Also, ich kann ja nicht sagen, dass es jetzt irgendwie weniger geworden war.“³¹⁰

Im Bereich der rechtlichen Bestimmungen ergeben sich die offensichtlichsten Veränderungen. Durch das Zentralabitur gelten Richtlinien, mit denen sich die Lehrer intensiv auseinandersetzen müssen. In den neuen Vorgaben sind konkrete Inhalte und thematische Schwerpunkte enthalten, auf die sich der Unterricht beziehen muss. Die inhaltliche Einschränkung bei gleichzeitiger Unbekanntheit der Klausuraufgaben wird als begrenzend wahrgenommen. Dabei sind die Vorgaben für eine gute Vorbereitung auf die Abschlussprüfung so wichtig, dass sie nicht ignoriert werden können, sondern sich im Gegenteil sogar stark auf die Unterrichtsplanungen und -handlungen auswirken.

Weitere wichtige Bedingungsfaktoren für die Unterrichtsplanung sind die biographischen Erfahrungen und die sich daraus ergebenden individuellen Einstellungen und Ziele. Diese wurden bereits in Kapitel 5.3 beschrieben. In ihrem Zusammenspiel sind die äußeren Bedingungen und die individuellen Einstellungen ausschlaggebend für die unterrichtsbezogenen Handlungsprozesse. Wie unterschiedlich sich die Bedingungen, insbesondere die individuellen Einstellungen gestalten können, wurde bereits bei der Vorstellung der einzelnen Individualkonzepte deutlich. Die biographisch geprägten An-

³¹⁰ Frau H, 131.

sichten beeinflussen die Wahrnehmung der äußeren Bedingungen und deren Passungsverhältnis mit den eigenen Vorstellungen. Je nach Situation und Anforderung entwickeln die Lehrer Strategien, um die Bedingungen im Unterricht umzusetzen.

5.5.1.2 Strategien

Die Strategien der Lehrer sind so vielfältig wie die Individualkonzepte. Die einzige Übereinstimmung besteht darin, dass die Lehrer Strategien entwickeln. Wie diese Strategien aussehen hängt von den persönlichen Schwerpunktsetzungen und Erfahrungen ab. Inwieweit sich die Strategien aus den individuellen Wahrnehmungen der Bedingungen ergeben, soll an Beispielen verdeutlicht werden:

Strategie Jäger & Sammler:

„Ich bin ehe so Jäger und Sammler. Und ich guck halt, was kann man so... so Unterrichtszeitschriften, gerade so in Musik, die wälze ich schon ganz gerne und hole mir da so Ideen.“ (Frau D, 238)

Strategie szenische Interpretation (neue Methode):

„Und dann haben wir ganz viel übrigens szenische Interpretation gemacht. (...) So dass wir erst über die szenische Interpretation an die Analyse gegangen sind. Was ich im Nachhinein echt gut fand.“ (Frau D, 102)

Strategie Vorbereitung auf Theorie:

„ Und dann habe ich gleich allen in den Sommerferien, hier den Hempel zu kaufen und die ersten irgendwie 100 Seiten durchzuarbeiten und das ging gleich so ... bratsch!... ging das los, ne? Und dann haben wir den wirklich durchgearbeitet, so neben dem normalen Stoff her.“ (Frau D, 100)

Strategie Vertrautmachen der Schüler mit den Vorgaben:

„Am ersten Tag habe ich meinen Schülern damals gleich die Vorgaben für das Zentralabitur fotokopiert und vorgelegt und wir haben das durchgelesen.“ (Herr G, 19)

5.5.1.3 (Inter-)Aktion

Im Bereich der Interaktion ist die Vermittlung angesiedelt. Da das Modell zu den Individualkonzepten eine Darstellung des Nachdenkens der Lehrer über Unterricht ist, geht es im Bereich der Vermittlung nicht um die Beobachtung des konkreten Unterrichts. Vielmehr werden unter diesem Punkt diejenigen Aspekte aufgeführt, die bei didaktischen Überlegungen in Bezug auf die Vermittlung wichtig sind. Zentral sind dabei die Inhalte und Methoden des Unterrichts. In Niessens Interviews beschreiben die Lehrer diese noch als frei, bzw. fast frei wählbar. Im Kontext des Zentralabiturs bestätigen die Interviews, dass die Inhalte und Methoden als Teil der Vermittlung angesehen werden, während jedoch die Wahl der Inhalte eingeschränkt ist. Inhalte und Methoden werden nach den Lehreräußerungen von unterschiedlichen Bedingungen vermehrt beeinflusst. Inhalte seien stark von den Vorgaben, vom Material und von den eigenen Präferenzen abhängig. Methoden würden meist auf Grund vorgängiger positiver Erfahrungen ausgewählt.

Bei der unterrichtlichen Interaktion sind die Lehrer darüber hinaus stark auf die Schüler des Kurses angewiesen. Mit ihnen gestalten sie den Unterricht. Da jedoch Interaktion und Kommunikation vorab nicht planbar sind, können sie in dem Modell nicht abgebildet werden. Die Vermittlung betrifft zwar die unterrichtlichen Handlungen, jedoch nur im Sinne der Planung. Die tatsächlich stattgefundenen Unterrichtsprozesse werden durch Reflexionsprozesse in Unterrichtserfahrungen und –ergebnisse umgewandelt und können u.a. als Konsequenzen der Vermittlung gesehen werden.

Da das erweiterte Modell besonders den Zentralabitureinfluss mit einbezieht, soll im Folgenden die Vermittlung in diesem spezifischen Kontext in Form von Stichpunkten konkretisiert werden:

- Die Inhalte sind durch thematische Schwerpunkte vorgegeben und lassen weniger Freiraum bei der Auswahl der Unterrichtsthemen. Durch die Eingrenzung der Möglichkeiten sind die Lehrer vermehrt auf die Verfasstheit der Vorgaben und auf bestimmte Materialien angewiesen.
- Die Auswahl der Methoden ändert sich durch das Zentralabitur nicht. Die Lehrer verwenden noch dieselben Methoden wie vorher. Nur in einem Fall beschreibt die befragte Lehrerin den Einsatz einer neuen methodischen Herangehensweise. Sie konnte damit positive Erfahrungen machen und wird die neue Methode auch in ihrem zukünftigen Unterricht verwenden.

- Die Vermittlung bekommt durch die zentrale Vergabe von Unterrichtsthemen und durch die detaillierten Anforderungen eine neue Grundlage. Diese neue Art der Vermittlung wirkt sich auf die Beziehung von Schülern und Lehrern und somit auch auf deren Kommunikation aus. Die unterrichtliche Interaktion hat einen neuen Bezugspunkt in Form von zentralen Regelungen und einer zentralen Abschlussprüfung, über die die Lehrer ebenso gut informiert sind wie die Schüler. Mit Hilfe der oben beschriebenen Strategien reagieren die Lehrer auf die neue Situation. So nehmen sie zum Beispiel die Schüler in die Planungsprozesse des Unterrichts mit hinein und übertragen ihnen Verantwortung, oder sie stellen die Vermittlungsprozesse auf eine selbst organisierte Wissensbasis, indem sie mit den Schülern einen Theorie-Intensivkurs durchführen. Die Strategien, die das Zentralabitur fordert, wirken unmittelbar auf die Vermittlung ein. Wie die Umsetzung gelingt wird jeweils in den Unterrichtsergebnissen deutlich.

5.5.1.4 Konsequenzen

Die Konsequenzen der konzeptionellen Überlegungen und der Unterrichtsgestaltung zeigen sich in den Unterrichtserfahrungen und –ergebnissen. Diese Ergebnisse sind Teil des theoretischen Modells über Individualkonzepte, da sie eine wichtige Funktion im Nachdenken über Unterricht haben. Sie sind zugleich Ende und Anfang des Planungsprozesses. In ihnen wird die Umsetzung der didaktischen Überlegungen sichtbar und aus ihnen ergeben sich neue Ideen und Strategien. Entweder fließen die Erfahrungen direkt in neue Strategieentwicklungen oder Vermittlungen mit ein, oder aber sie durchlaufen einen intensiveren Reflexionsprozess, der in Fragen zu den individuellen Einstellungen und Zielen mündet. Als Beispiel für eine negative Entwicklung kann Herr K hinzugezogen werden. Er hatte sich auf Grund seines Interesses an den vorgeschriebenen Themen bereit erklärt, einen Abiturskurs zu übernehmen. In der Auseinandersetzung mit den thematischen Schwerpunkten wurde jedoch deutlich, dass für ihn eine zufriedenstellende Umsetzung nicht möglich sein würde. Die Vorgaben waren in Bezug auf ihre Zielsetzung nicht eindeutig genug formuliert. Seiner Meinung nach wäre hilfreich gewesen, wenn es eine Abiturmusteraufgabe gegeben hätte. Zusätzlich hat er einen großen Zeitdruck wahrgenommen, der auch die Schüler verunsicherte. Ihre Motivation bestand darin, sich bis zur Prüfung ein möglichst großes Wissen über die Themen anzueignen. Sie forderten deshalb von Herrn K einen Frontalunterricht ein. Diesem widerstrebt je-

doch prinzipiell eine solche Form von Instruktionenunterricht und er beschreibt einen Motivationsverlust sowohl bei ihm als auch bei seinen Schülern. Er reagierte darauf, indem er sich weiterhin um attraktive Vermittlungsangebote bemühte, indem er einen Theaterbesuch vorschlug oder auch interessantes Veranschaulichungsmaterial verwendete, obwohl sich die negativen Erfahrungen auf seine individuellen Einstellungen und Ziele auswirkten. Grundsätzlich hält er jedoch das Zentralabitur auf Grund seiner Erfahrungen für völlig verfehlt. Das Niveau und die Motivation wären dadurch deutlich gesenkt worden. Selbstgesteckte Ziele könnten nicht erreicht werden und es gäbe in der Konzeption des neuen Systems erhebliche strukturelle Defizite. Für ihn stehe demnach fest, nur im Notfall noch einmal einen Abiturkurs zu unterrichten.

5.5.1.5 Subjektbezogene Konsequenzen aus dem Zentralabitur

Die Interviews geben Beispiele für Konsequenzen, die sich aus den Ergebnissen von Unterrichtsprozessen im Zentralabitur ergeben haben. An ihnen wird deutlich, in welcher Weise sich das Zentralabitur auf die Individualkonzepte von Musiklehrern auswirkt und wie diese Erfahrungen auch Einfluss auf die individuellen Einstellungen, bzw. Ziele haben. Besonders stark kommen in den Interviews psychische Reaktionen auf die neue Unterrichtssituation zum Ausdruck. Oft sprechen die Lehrer von Unsicherheiten, die nicht zuletzt demotivierend wirken. Die Unsicherheiten ergeben sich zum einen durch fehlende Erfahrungswerte aber auch aus den Vorgaben, die einigen Lehrern nicht genügend Orientierung geben. In den Interviews ist dabei zu beobachten, dass Lehrer mit einer langen Berufserfahrung sich nicht so sehr von der unbekanntem Situation verunsichern lassen. Sie gehen recht gelassen mit dem Zentralabitur um. Ein Lehrer beschreibt die Ursache dieser Gelassenheit wie folgt:

„dass wir ältere Kollegen haben, die haben nämlich schon öfter so was mal gemacht und die wissen ganz genau, „ach da streng ich mich doch gar nicht an, das wird wahrscheinlich in ein paar Jahren sowie-so nicht... kräht kein Hahn mehr nach.“³¹¹

Für andere Lehrer ist die Unsicherheit ein Störfaktor, der sowohl die Planung von Unterricht als auch die Kommunikation und Interaktion mit den Schülern erschwert. Bei

³¹¹ Herr B, 155.

der Vorbereitung zur Abschlussprüfung können die Lehrer den Schülern kaum ein Gefühl der Sicherheit vermitteln. Da sie gerade in den ersten Durchläufen die Anforderungen noch nicht gut einschätzen können, bleibt ihnen auch nur die Möglichkeit, Vermutungen über einen angemessenen Unterricht anzustellen. Diese Unsicherheit, die sich aus den unklaren Bedingungen ergibt und den gesamten Planungsprozess beeinflusst, ist gleichzeitig Anlass, Strategien zur Stabilisierung zu entwickeln. Ein Lehrer gibt an, sich vor den Schülern bewusst zuversichtlich zu verhalten, um ihr Selbstvertrauen zu stärken.

„Und mein Ziel immer war, sie immer groß zu halten.“³¹²

Eine andere Strategie hat eine Lehrerin gewählt, indem sie alle ihr zur Verfügung stehenden Mittel für eine möglichst umfassende Themenbehandlung einsetzt.

„ (...) ,dass ich halt alles was ich wusste und konnte, dass ich das alles ihnen gerade so eins zu eins wiedergeben konnte.“³¹³

Eine weitere hervorzuhebende Konsequenz ist das Nachdenken der Lehrer über ihre Rolle als Lehrer. Dies geschieht nicht bei allen Interviewpersonen in der gleichen Intensität, aber Veränderungen in der Lehrer-/Schülerbeziehung werden von den meisten wahrgenommen. Das Überdenken der Lehrerrolle ist ein Beispiel für einen Lernprozess, der sich nicht nur unmittelbar auf neue Strategieentwicklungen und Vermittlungen auswirkt, sondern auf grundlegendere Einstellungen zum Unterricht.

„So konnte ich ihnen sozusagen, hatte ich einen gewissen Vorteil durch das Zentralabitur, so'n Moderator, Helfer sein an Stellen, wo ich im Prinzip auch nicht mehr wusste als sie und einfach nur so Lebenserfahrung nutzen und sagen: „Das geht so und so und so.“³¹⁴

Das Zusammenspiel von Bedingungen, Strategien, (Inter-)Aktionen und Konsequenzen wird besonders bei den Einstellungen der Lehrer dem Zentralabitur gegenüber deutlich. In den Interviews ist zu erkennen, dass die generelle Einstellung dem neuen Abitur gegenüber ausschlaggebend für den gesamten Prozess der Unterrichtsplanung ist. Es zeigte sich, dass die Lehrer, die vorab gegenüber den Neuerungen offen waren, auch

³¹² Herr I, 135.

³¹³ Frau D, 158.

³¹⁴ Herr I, 139.

Strategien wählten, die eine gelingende Vermittlung wahrscheinlich werden ließen. Positive Erfahrungen im Unterricht führten zu einer Bestätigung ihrer offenen Haltung und zu weiteren produktiven Arbeitsphasen. Gegenteilig verhielt es sich bei den Lehrern, die das neue System hinterfragten und sich skeptisch verhielten. Ihre tendenziell negative Haltung wurde durch die Unterrichtserfahrungen wiederum bestätigt, die nicht zum Erfolg führten. Eine Bestärkung ihrer Zweifel war die Konsequenz, so dass sie bei ihrer negativen Haltung blieben. Auch wenn vereinzelt von überraschenden und schönen Erfahrungen im Unterricht berichtet wird, so konnten diese jedoch keine Haltungsänderung bewirken.

5.6 Typenbildung

5.6.1 Relevante Vergleichsdimensionen

Im Zentrum dieser Untersuchung stehen die Auswirkungen des Zentralabiturs auf die individuellen Einstellungen, Bewertungen und Handlungsstrategien von Musiklehrern. Bereits während der ersten Auswertungsschritte wurde deutlich, dass eine Typenbildung helfen würde, die unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen der Lehrer greifbarer zu machen. Die drei Reaktionen „Befürwortung“, „Akzeptanz“ und „Ablehnung“ konnten bereits zu Anfang eindeutig identifiziert werden und führten zu der Notwendigkeit, diese Einstellungen im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Zentralabitur und Individualkonzept genauer zu analysieren. Wie bereits in Kapitel 4.6 erläutert, stütze ich mich dabei auf das Verfahren der „empirisch begründeten Typenbildung“³¹⁵, das von Susann Kluge entwickelt wurde und mit den Methoden der Grounded Theory kompatibel ist.

Die Forschungsfragen sind bei der Erarbeitung der Vergleichsdimensionen, als erster Schritt der Typenbildung, von zentraler Bedeutung. Sie sind Ausgangspunkt für die Dimensionalisierung von Kategorien, die bei der Typenbildung miteinander in Zusammenhang gebracht werden sollen. Diese Dimensionalisierung kann jedoch erst vorgenommen werden, wenn die Interviews bereits kodiert wurden. Kluge verwendet hierbei den Begriff der „thematischen Kodierung“³¹⁶. Indem die transkribierten Interviews nach Kluges Vorgehen so kodiert werden, dass auf alle relevanten Textpassagen zugegriffen

³¹⁵ Vgl. Kluge 1999.

³¹⁶ Vgl. Kluge 1999, S. 224.

werden kann und indem anschließend Substrate der wichtigsten Informationen zu jedem Themenkomplex erstellt werden, ähnelt dieses Vorgehen dem offenen und axialen Kodieren bei der Grounded Theory Methodologie. In dem vorliegenden Projekt war die Analyse vor Beginn der Typenbildung bereits einige Schritte weiter, so dass bei der Erarbeitung von Vergleichsdimensionen schon auf sehr differenzierte Kategorien zurückgegriffen werden konnte. Sowohl die Zusammenfassungen der Einzelfallanalysen als auch die Substrate zu zentralen Themen lagen bereits vor und konnten in die Typenbildung mit einbezogen werden.

Folgende Kriterien, die für eine positive oder negative Einstellung dem Zentralabitur gegenüber und für den Erfolg der Umsetzung ausschlaggebend waren, konnten während der Auswertung identifiziert werden:

- *Akzeptanz* der Vorgaben
- *Wahrnehmung von Spielräumen*
- *Bewertung* des Einflusses auf den Unterrichtsalltag

Diese Kriterien wurden für die Typenbildung im Hinblick auf ihre Merkmalsausprägungen untersucht und in Zusammenhang mit den einzelnen Fällen gebracht.

5.6.2 Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung

Zunächst wurden die Interviews daraufhin analysiert, ob die Lehrer die Vorgaben tendenziell akzeptieren oder ablehnen. Zwei Ausprägungen waren demnach interessant: entweder wurden die Vorgaben als *akzeptabel* oder *inakzeptabel* wahrgenommen. Ergebnis der Untersuchung war, dass lediglich in zwei Fällen eine massive Ablehnung der Bestimmungen festgestellt werden konnte. In den anderen Interviews wurde, lediglich mit einer Ausnahme, deutlich, dass die Lehrer ein dezentrales System bevorzugen, aber die Vorgaben akzeptieren können. Im Bereich der Akzeptanz ist damit ein weites Bewertungsspektrum zusammengefasst, das von einer unproblematischen Annahme der Vorgaben bis zu einer lediglich pflichterfüllenden Übernahme der Bestimmungen reicht. Für das erste Untersuchungskriterium können deshalb grob zwei Merkmalsausprägungen festgestellt werden:

Untersuchungskriterium	Dimensionen	
Akzeptanz der Vorgaben	akzeptabel	inakzeptabel

In Bezug auf das Kriterium *Wahrnehmung von Spielräumen* ist die Dimensionierung diffiziler. In der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass die Wahrnehmung der individuellen Gestaltungsmöglichkeiten entscheidend für die Bewertung der Vorgaben war. Die unterschiedlichen Reaktionen auf die neuen Bestimmungen verweisen darauf, dass man kaum von objektiv gegebenen Spielräumen sprechen kann, sondern eher von individuell wahrgenommenen. Die Grenzen zwischen den Vorgaben und der freien Unterrichtsgestaltung können von den Lehrern mitunter sehr unterschiedlich interpretiert werden. Ursachen für die differenten Wahrnehmungen von Freiheit liegen u.a. in den biographischen Erfahrungen der Lehrer bzw. in ihren persönlichen Ressourcen und den gelernten Handlungsstrategien begründet. So können die einen Lehrer die Vorgaben als einengend und massiv fremdbestimmend empfinden, während sich andere Lehrer uneingedrückt zeigen und die thematischen Schwerpunkte in ihr bisheriges Konzept problemlos integrieren. Wie unterschiedlich sich die Zentralabiturvorgaben auf die didaktischen Überlegungen der Lehrer auswirken können, wurde bereits beispielhaft in Kapitel 5.3 beschrieben.

In den Interviews beschreiben die Lehrer entweder das Vorhandensein von Spielräumen oder das Fehlen von Gestaltungsmöglichkeiten. Dabei beziehen sich jedoch ihre Aussagen selten auf das Gesamtkonstrukt „Zentralabitur“, sondern häufig auf konkrete Bereiche der Vorgaben, wie zum Beispiel Inhaltsauswahl, Methodenwahl, Korrektur usw. Bei der Untersuchung der Spielräume ist also eine Unterscheidung der einzelnen Bezugspunkte sinnvoll.

Generell sind jedoch, wie oben bereits angedeutet, zwei Pole erkennbar: entweder werden viel oder wenig Spielräume wahrgenommen:

Untersuchungskriterium	Dimensionen	
Wahrnehmung von Spielräumen	wenig Spielräume	viel Spielräume

Dieses Ergebnis überrascht nur wenig. Viel interessanter sind jedoch die Erkenntnisse darüber, dass der Spielraum innerhalb *einer* Vorgabe den Lehrern unterschiedlich groß erscheinen kann und dass dieselben Freiräume sowohl positiv als auch negativ bewertet werden können. Die Beurteilung der Existenz von Gestaltungsmöglichkeiten hängt wesentlich von den individuellen Einstellungen und Zielen ab und kann zu mehreren Re-

aktionen führen. Diese werden bei den Typenbeschreibungen ersichtlich (vgl. Kapitel 5.6.4).

Insgesamt ließ sich jedoch feststellen, dass der erste Durchlauf des Zentralabiturs in Niedersachsen im Jahr 2006 noch mit großen Unsicherheiten verbunden war. Deutlich wurde auch, dass die Verunsicherung die Möglichkeit einschränkte, individuelle Freiheiten wahrzunehmen und zu nutzen. Die Unsicherheiten ergaben sich vor allem aus den unbekanntem organisatorischen Abläufen und aus den Formulierungen der Unterrichtsvorgaben. Die Interviewaussagen zu den zentralen Bereichen der Unterrichtsplanung wie Inhaltsauswahl, Methodenauswahl und Lernziele im Rahmen des Zentralabiturs können folgendermaßen überblickartig zusammengefasst werden:

- Die *Inhalte* sind nicht mehr frei wählbar. Es bestehen demnach in diesem Bereich kaum Wahlmöglichkeiten. Da die befragten Lehrer größtenteils mit den vorgegebenen Inhalten für das Jahr 2006 einverstanden waren, stellte die getroffene Auswahl zunächst für sie kein Problem dar. Irritationen ergaben sich jedoch durch fehlende Orientierungsmöglichkeiten. Die Angaben zu den Lern- und Prüfungsanforderungen waren vielen Lehrern nicht deutlich genug gewesen. Sie kritisieren beispielsweise die spärlichen Vorgaben ohne konkrete Unterrichtshinweise für ein so schwieriges und umfangreiches Werk wie Alban Bergs „Wozzeck“. Durch die Vielschichtigkeit des Werkes ist es einigen Lehrern schwer gefallen zu entscheiden, welche musikalischen Stilmittel, die Berg verwendet, für den Unterricht und die Prüfungsvorbereitung relevant sein könnten. Die Hinweise in den thematischen Schwerpunkten, welche Grundkenntnisse und Fähigkeiten den Schülern vermittelt werden sollen wie zum Beispiel „exemplarische Analysen und Interpretationen einzelner Szenen und damit der individuellen Aneignung übernommener Formen im „Wozzeck“ sowie ihr Einsatz zur psychologischen Ausdeutung der Figuren“³¹⁷ reichten ihnen nicht aus. Trotz dieser Verunsicherung durch undeutliche Anforderungen befürworteten die befragten Lehrer größtenteils die ausgewählten Unterrichtswerke. Die Tatsache, dass die Inhalte nun vorab ausgewählt und somit die individuellen Planungsmöglichkeiten beim Zentralabitur eingeschränkt sind, fiel bei dem untersuchten Durchlauf in 2006 nicht so sehr ins Gewicht. Die Inhalte waren von der Kommission so bestimmt worden, dass sie auf großes Einverständnis bei den Lehrern stießen. Das Bedürfnis nach zusätzlichen Spielräumen bei der Auswahl der Themen war bei den befragten

³¹⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006a.

Lehrern somit eher gering. Ohnehin wurde von den Fachleitern immer wieder betont, dass die thematischen Schwerpunkte pro Semester nur die Hälfte der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen sollte und dass die Entscheidung über ergänzende Unterrichtsthemen bei den Lehrern liege. Die Unsicherheiten, verursacht durch die Umstellung auf das neue System, bewirkten, dass die Lehrer ihre gesamte Konzentration auf die angegebenen Themen lenkten. Die Gefahr, ein Thema eventuell zu überstrapazieren, wurde eher in Kauf genommen, als das Risiko, einem Schwerpunkt zu wenig Gewicht bei zu messen.

- In Bezug auf die Planung der Unterrichtsmethoden wurden von den Lehrern kaum Einschränkungen und Unsicherheiten empfunden. Die *methodischen Herangehensweisen* wurden vom Zentralabitur kaum berührt. Die Lehrer griffen zumeist auf bekannte Methoden zurück. Darüber hinaus war in einem Fall auch eine positive Entwicklung zu vermerken, indem eine Lehrerin durch ihren Respekt vor „Wozzeck“ dazu animiert wurde, neue Methoden auszuprobieren. Sie versprach sich von der ihr bis dahin unbekanntes Herangehensweise der „Szenischen Interpretation“ eine schülerbezogene intensive Beschäftigung mit dem Werk. Die Möglichkeiten im Hinblick auf die methodischen Herangehensweisen werden also von den Lehrern als unverändert und nicht durch das Zentralabitur eingeschränkt wahrgenommen.
- Im Bereich der Zielformulierungen zeigten sich bei den Lehrern die größten Unsicherheiten. Die Beschreibung von konkreten Lernzielen bei gleichzeitiger Ermöglichung von individuellen Schwerpunktsetzungen und Freiheiten ist nach Meinung der Lehrer den Zentralabiturverantwortlichen in Niedersachsen, zumindest im ersten Durchlauf, nur mittelmäßig gelungen. Die Interviewten sprechen sich dafür aus, die Vorgaben eindeutiger zu formulieren. Eine Richtschnur sollte klare Ziele und Anforderungen beschreiben, um die Grenzen klar zu definieren. Erst dann sei es möglich, die eigenen Handlungsspielräume einschätzen zu können. Unklare Richtlinien führten zu Verunsicherungen und in Folge dessen zu einem schlechten Unterricht. Gerade zu Beginn eines neuen Verfahrens seien klare Vorgaben von großer Bedeutung. In den Interviews sind unterschiedliche Reaktionen auf die Genauigkeit der thematischen Schwerpunkte vorzufinden. Die Wahrnehmungen der Grenzen zwischen Vorschrift und Freiheit sind bei den Lehrern unterschiedlich ausgeprägt. Je nach individueller Verfasstheit und Erfahrungshorizont werden Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Vorgaben gesehen oder nicht gesehen.

Zusammenfassend können die Wahrnehmungen von Spielräumen mit deren Reaktionen wie folgt dargestellt werden: Die Lehrer erkennen in den Vorgaben entweder Spielräume, oder sie vermissen sie. Nicht an jeder Stelle sind ihnen Freiheiten jedoch gleich wichtig. Zu viele Spielräume in den Lernzielformulierungen können ihrer Meinung nach zu Verunsicherungen führen und zu wenige Freiheiten bei der Unterrichtsgestaltung können einengen. Sowohl auf das Vorhandensein als auch auf das Fehlen von Spielräumen sind unterschiedliche Reaktionen möglich (s. auch Abb. 15):

- Werden Spielräume gesehen und als angemessen empfunden, kann dies zu einer normalen Routine führen.
- Werden Spielräume gesehen, aber an dieser Stelle als unangemessen empfunden, kann dies zu einer Irritation und zu unterschiedlichen Bewältigungsstrategien führen.
- Werden *keine* Spielräume gesehen und wird dies als angemessen empfunden, kann dies wiederum zu einer normalen Routine führen.
- Werden *keine* Spielräume gesehen und wird dies als unangemessen empfunden, kann dies ebenfalls zu einer Irritation und zu unterschiedlichen Bewältigungsstrategien führen. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Strategie erfahrener Lehrer, sich Spielräume zu schaffen, obwohl sie nicht explizit vorgegeben sind. Ihr Erfahrungswissen macht es ihnen möglich, auch in unbekanntem Situationen ihre Handlungsmöglichkeiten realistisch einzuschätzen.

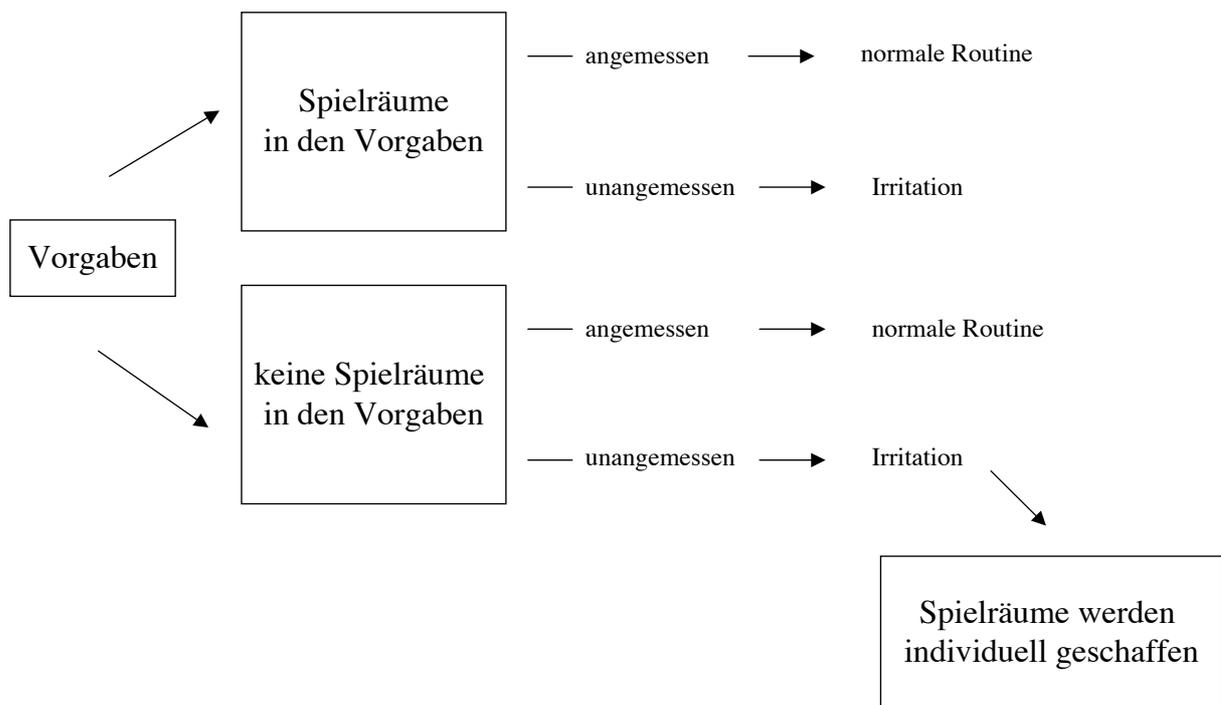


Abbildung 15: Wahrnehmung von Spielräumen in den Vorgaben

Neben den Wahrnehmungen von Spielräumen sind die individuellen Handlungsstrategien entscheidend für die Bewertungen der Vorgaben. Je nach den individuellen Einstellungen und Erfahrungen der Lehrer wählen sie ihre Strategien, um die Vorgaben in die bisherigen Abläufe zu integrieren. Beispiele für Handlungsstrategien wurden bereits im Kapitel 5.3 genannt.

Die Bewertung der Vorgaben hängt jedoch nicht nur davon ab, ob die Lehrer sich durch das Zentralabitur viel oder wenig in ihrem Unterrichtsablauf beeinflusst fühlen. Ihre Befürwortung oder Ablehnung steht vor allem im Zusammenhang mit ihrer generellen Haltung dem zentralen System gegenüber. Bei der Befragung wurde beispielsweise deutlich, dass eine starke Beeinflussung des Unterrichts von einem Lehrer positiv und von einem anderen Lehrer negativ bewertet werden kann. Die konkreten Fälle werden später näher erläutert.

Untersuchungskriterium	Dimensionen	
Bewertung des Einflusses	positiv	negativ

Wichtig ist es an dieser Stelle festzuhalten, dass die Vorgaben und die damit verbundenen Zwänge und Freiheiten zum einen unterschiedlich interpretiert und zum anderen darüber hinaus auch unterschiedlich bewertet werden. Für den Nachvollzug der differnten Typen sollen die Dimensionen der Untersuchungskriterien nun noch einmal tabellarisch zusammengefasst werden:

Untersuchungskriterien	Dimensionen	
Akzeptanz der Vorgaben	akzeptabel	inakzeptabel
Wahrnehmung von Spielräumen	wenig Spielräume	viel Spielräume
Bewertung des Einflusses	positiv	negativ

Als weiterer Schritt der Auswertung wurden die Interviews auf diese Kriterien und ihre jeweiligen Ausprägungen hin untersucht. Bei der Durchsicht der Interviews wurde zunächst deutlich, dass der Einfluss des Zentralabiturs nicht nur in zwei, sondern in drei Ausprägungen wahrgenommen wurde. Je nachdem wie groß die Lehrer ihre Spielräume sahen, fühlten sie sich entweder *stark*, *leicht* oder *kaum* durch das Zentralabitur beeinflusst. Dieser feine Unterschied zwischen der Wahrnehmung einer leichten Beeinflussung und einer kaum spürbaren Veränderung ist deshalb erwähnenswert, da sich hinter diesen Einschätzungen stark differierende Einstellungen dem Zentralabitur gegenüber verbergen. Dies wird in der nächsten Tabelle ersichtlich werden. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, wie bereits oben erwähnt, dass sowohl starke wie auch leicht spürbare Konsequenzen durch das neue System positive wie negative Bewertungen hervorrufen konnten.

Die vorgefundenen Beurteilungen können in einer mehrdimensionalen Tabelle mit den zwei Kriterien *Wahrnehmung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag* und *Bewertung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag* mit jeweils zwei bzw. drei Ausprägungen dargestellt werden:

Wahrnehmung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag	Bewertung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag			
	positiv		negativ	
starker Einfluss	Zentralabitur als positive Entwicklung		Ablehnung des Zentralabiturs	
leichter Einfluss	unflexibel	flexibel	unflexibel	flexibel
	wenig Einfluss ist gut; Lehrer haben Schlimmeres befürchtet	positive, neue Anregungen und Bestätigung des Unterrichts	leichte Veränderungen sind schon zu viel	zu wenig Veränderungen und an den falschen Stellen
kaum Einfluss	Bestätigung durch das Zentralabitur		zu wenig Veränderungen durch das Zentralabitur	

Tabelle 6: Wahrnehmung des Einflusses des Zentralabiturs auf den Unterrichtsalltag

Bei der Ausprägung *leichter Einfluss* musste noch einmal unterschieden werden zwischen einer eher flexiblen und einer eher unflexiblen Haltung der betreffenden Lehrer, da diese Haltungen zu unterschiedlichen Begründungen für die Bewertung positiv und negativ führen.

Im Folgenden sollen die einzelnen Wahrnehmungen näher erläutert werden. Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, konnten in den Interviews sechs Reaktionen auf das Zentralabitur identifiziert werden. Ein Großteil der Interviews ist im Bereich des leichten Einflusses anzusiedeln. Die vier anderen Reaktionen stellen Extrempositionen dar, für die stellvertretend nur jeweils ein Interview vorhanden ist.

Wahrnehmung 1: Starker Einfluss wird als positiv wahrgenommen

Die Veränderungen, die sich mit der Einführung des Zentralabiturs ergeben, stoßen in diesem (Extrem-)fall auf Zustimmung, da das Zentralabitur als eine positive Entwicklung angesehen wird. Auch wenn der Unterrichtsalltag in vielen Punkten massiv umgestellt und an das Zentralabitur angepasst werden muss, so wird diese Anpassung in diesem Fall gerne vorgenommen, da es sich beim Zentralabitur laut der betreffenden Lehrermeinung um eine Weiterentwicklung in die richtige Richtung handelt.

Wahrnehmung 2: Starker Einfluss wird als negativ wahrgenommen

Der starke Einfluss wird in einem weiteren (Extrem-)fall jedoch auch gegenteilig als sehr negativ erfahren. Die neuen Vorgaben erscheinen dem betreffenden Lehrer als nicht sinnvoll und als äußerst einschränkend. Diese starke Einschränkung der didaktischen Freiheiten und inhaltliche Verengung auf die ausgewählten Themen rufen bei ihm Ablehnung hervor. Dieser Widerwillen richtet sich sowohl gegen die starke Einflussnahme auf den Unterricht als auch gegen die Organisation des Zentralabiturs.

Wahrnehmung 3: Leichter Einfluss wird als positiv wahrgenommen

Ein leichter Einfluss des Zentralabiturs wird aus zwei Gründen positiv wahrgenommen. Von einigen Lehrern wird es als Erleichterung empfunden, dass das Zentralabitur nur einen geringen Einfluss auf ihren Unterricht hat. Sie hatten im Vorfeld Schlimmeres befürchtet. Die kleinen Veränderungen können diese Lehrer gut in ihr Unterrichtskonzept integrieren. In anderen Fällen wird der leichte Einfluss in Form von positiven und neuen Anregungen für den Unterricht befürwortet. Diese Impulse werden als Bereicherung erfahren. Dadurch, dass die bisherige Unterrichtsplanung und –durchführung kaum umgestellt werden muss, empfinden diese Lehrer das Zentralabitur als Bestätigung ihres Unterrichts. Offenbar entsprechen ihre persönlichen Unterrichtsvorstellungen und Maßgaben dem anzustrebenden Niveau, so dass sie kaum etwas verändern müssen. Diese Lehrer fühlen sich durch das Zentralabitur bestätigt.

Wahrnehmung 4: Leichter Einfluss wird als negativ wahrgenommen

Auch hier gibt es zwei gegensätzliche Begründungen, warum der leichte Einfluss als negativ wahrgenommen wird. Der einen Gruppe von Lehrern sind schon leichte Veränderungen zu viel und der anderen Gruppe reichen diese schwachen Veränderungen noch nicht aus. Letztere empfindet die Einführung des Zentralabiturs als halbherzig durchgeführten Innovationsversuch, der entweder zu wenige Veränderungen mit sich bringt, oder an den falschen Stellen ansetzt. Diese Lehrer wünschen sich Entwicklungen, die noch konsequenter das Schulsystem (in diesem Falle das Abitursystem) reformieren und die sinnvoll an den von ihnen genannten Stellen ansetzen.

Wahrnehmung 5: Kaum Einfluss wird als positiv wahrgenommen

Ähnlich wie bei der positiven Bewertung des leichten Einflusses wird auch der sehr geringe Einfluss des Zentralabiturs auf den Unterricht als Bestätigung des vorherigen Unterrichts wahrgenommen. In diesem (Extrem-)fall lassen sich die Vorgaben des neuen Systems gut mit den eigenen Unterrichtsvorstellungen und –routinen vereinbaren und führen zu keiner bedeutsamen Umstellung.

Wahrnehmung 6: Kaum Einfluss wird als negativ wahrgenommen

Die (wahrgenommene) Situation, dass sich durch das Zentralabitur kaum Veränderungen ergeben, wird in einem Fall stark kritisiert. Reformen erscheinen diesem Lehrer als dringend notwendig, und das Zentralabitur ist seiner Meinung nach prinzipiell eine richtige und wichtige Maßnahme die Schulabschlüsse und den vorbereitenden Unterricht zu verbessern. Allerdings könne ein Fortschritt nur erzielt werden, wenn die konzeptionelle Grundlage solide und gut durchdacht ist. Die Erfahrung, dass der Unterricht durch das Zentralabitur jedoch kaum berührt wird, lässt bei diesem Lehrer Zweifel an der Durchschlagkraft des neuen Abitursystems aufkommen und ruft Enttäuschung hervor.

Es lässt sich also feststellen, dass das Zentralabitur in seinen Auswirkungen jeweils verschieden interpretiert wird. Um die Gruppen bei der Beschreibung überschaubar zu halten, werden die Reaktionen in einer nächsten Tabelle wie folgt zusammengefasst. Dafür wurden für die einzelnen Fälle Begriffe gesucht, die den Kern der Positionen veranschaulichen.

Wahrnehmung des Einflusses auf den Unterrichtsalltag	Bewertung des Einflusses auf den Unterrichtsalltags	
	positiv	negativ
starker Einfluss	Befürwortung	Ablehnung
leichter Einfluss	Akzeptanz	
kaum Einfluss	Einverständnis	Widerspruch

Tabelle 7: Zusammenfassung der Reaktionen

Hinweis: Die Gruppe der Lehrer, die einen leichten Einfluss wahrnehmen wird übergreifend mit der Reaktion *Akzeptanz* beschrieben. Auch wenn die Bewertungen aus unterschiedlichen Gründen positiv oder negativ ausfallen, so zeichnen sich die Lehrer, die einen leichten Einfluss wahrnehmen, doch alle darin aus, dass sie das Zentralabitur akzeptieren und sich Handlungsstrategien überlegen, um die Vorgaben angemessen umzusetzen.

Die Reaktionen auf das Zentralabitur können unmittelbar mit dem Einfluss der neuen

Bestimmungen auf das jeweilige Individuumkonzept in einen Zusammenhang gebracht werden. In den Interviews wurde deutlich, dass die stärkste Ablehnung bei demjenigen Lehrer erfolgte, dessen Individuumkonzept nicht mit den Zentralabiturvorgaben vereinbar war (Reaktion „Ablehnung“).³¹⁸ Sein Individuumkonzept könnte demnach als *zentralabiturinkompatibel* beschrieben werden. In den anderen Fällen wurden die neuen Vorgaben als *kompatibel* mit den individuellen Vorstellungen wahrgenommen. Das Individuumkonzept der Lehrerin, die einen starken Einfluss des Zentralabiturs auf ihren Unterrichtsalltag wahrnimmt und diesen als positiv bewertet (Reaktion „Befürwortung“), weist eine grundsätzlich hohe Flexibilität auf. Diese Lehrerin ist gerne bereit, sich auf die Neuerungen einzustellen. Ihr Individuumkonzept ist demnach zum einen anpassungsfähig und zum anderen in Bezug auf die Idee des Zentralabiturs anschlussfähig. Auch die akzeptierenden Lehrer (Reaktion „Akzeptanz“) verfügen über Individuumkonzepte, die auf Veränderungen flexibel reagieren können. In dieser Gruppe der Befragten fiel jedoch darüber hinaus auf, dass die Lehrer über stabile prinzipielle Einstellungen verfügten, auf deren Grundlage sie die Neuerungen bewerteten und Entscheidungen über die Einbindung der Vorgaben in den Unterricht trafen. Diese stabile Basis verhalf den Lehrern dazu, eine kritische Distanz einzunehmen und sich von den strukturellen Veränderungen nicht grundsätzlich verunsichern zu lassen, sondern die Vorgaben produktiv (und in möglichst geringem Maß) im Unterricht umzusetzen. In den Fällen „Einverständnis“ und „Widerspruch“ war die generelle Befürwortung des Zentralabiturs und somit auch die Kompatibilität der Individuumkonzepte mit den Vorgaben gleichermaßen ersichtlich. Im Fall der „Befürwortung“³¹⁹ wurden positive Erfahrungen mit dem Zentralabitur und mit der Vereinbarkeit von individuellen Vorstellungen und Vorgaben gesammelt. Im Fall „Widerspruch“ stimmten zwar die individuellen Vorstellungen und Schwerpunkte dieses Lehrers mit den Zielen und den Vorgehensweisen des Zentralabiturs überein, es bestand jedoch eine große Unzufriedenheit über das geringe Ausmaß an neuen Bestimmungen. Diesem Lehrer reichen die Veränderungen noch nicht weit genug. Sein Individuumkonzept entspricht vor allem dem Konzept der Output-Orientierung und der Vergleichbarkeit. Die konkreten Umsetzungen in Gestalt der niedersächsischen Zentralabiturvorgaben sind für ihn bislang noch unzureichend. Die Charakterisierungen der Individuumkonzepte in Bezug auf das Zentralabitur sollen abschließend in folgender

³¹⁸ Vgl. Herr K in Kapitel 5.3.4.

³¹⁹ (ausführlich in Kapitel 5.6.4.1 beschrieben)

Tabelle zusammengefasst werden:

Reaktionen	Wirkung des ZA auf das Individuumkonzept	
	verändernd	nicht verändernd
Befürwortung		IK mit großer Flexibilität
Ablehnung	ZA-inkompatibles IK	
Akzeptanz		anpassungsfähiges IK mit stabiler Basis
Einverständnis		ZA-kompatibles IK
Widerspruch		

Tabelle 8: Charakterisierung der Individuumkonzepte in Bezug auf das Zentralabitur

5.6.3 Gruppierung der Fälle

Die Auswertung der Interviews zeigte, dass sich die Mehrzahl der Lehrer im Feld der Akzeptanz bewegt. Sie empfinden eine leichte Beeinflussung ihres Unterrichts, sind darüber mehr oder weniger glücklich, arrangieren sich aber mit den Verhältnissen und finden einen Weg, die Vorgaben mit ihren eigenen Vorstellungen zu vereinbaren. Darüber hinaus gibt es Fälle, die Extrempole verdeutlichen. Neben den Reaktionen wie *Befürwortung* und *Ablehnung* gibt es die Positionen *Einverständnis* und *Widerspruch*, die in ihrer Ausrichtung ebenfalls befürwortend bzw. ablehnend sind, die aber die unterschiedlichen Argumentationsmuster der interviewten Lehrer deutlich machen. Diese Argumentationsmuster werden in den Typenbeschreibungen erläutert (vgl. Kapitel 5.6.4). Die Verteilung der Interviews auf die Wahrnehmungstypen ergibt sich demnach wie folgt:

Reaktionstyp	Geschlecht	Alter	Berufsjahre	Abiturerfahrung
Befürwortung	weiblich	37	9	3
Ablehnung	männlich	45	8	8
Akzeptanz	männlich	44	13	4
	männlich	44	7	6
	männlich	43	10	7
	männlich	40	10	9
	männlich	48	17	14
	männlich	51	26	21
	weiblich	54	28	26
Einverständnis	weiblich	35	7	7
Widerspruch	männlich	39	7	4

Tabelle 9: Gruppierung der Fälle

5.6.4 Charakterisierung der Typen

Kluge unterscheidet zwei wesentliche Ziele einer Typenbildung: zum einen soll ein Untersuchungsbereich durch eine Typologie strukturiert werden, um diesen besser überschauen zu können, zum anderen kann eine Typologie auch darüber hinaus eine heuristische und theoriebildende Funktion haben, inhaltliche Sinnzusammenhänge zwischen und innerhalb der gebildeten Typen zu analysieren.³²⁰ Zur Veranschaulichung der Typen soll im Folgenden für jeweils einen Typus ein Prototyp vorgestellt und charakterisiert werden. Diese Prototypen stellen beispielhaft die unterschiedlichen Fälle dar, die in dieser Untersuchung identifiziert wurden. In ihnen spiegelt sich die vorgefundene Realität ausschnittshaft wider. Durch die eher geringe Anzahl an Interviews, wie es in qualitativen Studien üblich ist, sollen die Ergebnisse über die unterschiedlichen Reaktionen auf das Zentralabitur keineswegs repräsentativ für die gesamte Musiklehrerschaft in Nieder-

³²⁰ Vgl. Kluge 1999, S. 43.

sachsen sein. Die Darstellung der Typen wird vielmehr als Aufzeigen möglicher Positionen verstanden, denen noch etliche weitere hinzugefügt werden können. Für die vorliegende Untersuchung hat die Typenbildung die Funktion, einen besseren Überblick über die Fälle und über die Reaktionen zu ermöglichen. Eine Evaluierung der Typen im Feld und weitere Typenbildungen könnten in weiteren Forschungsprojekten vorgenommen werden. An dieser Stelle geht es zunächst um die vorgefundenen Fälle.

Um die Herleitung der Typen anhand der Untersuchungskriterien in eine überschaubare Darstellung zu bringen, wurde unten stehende Grafik erstellt. In ihr wird der Zusammenhang zwischen den aufgestellten Kriterien deutlich: Entweder werden die Vorgaben grundsätzlich akzeptiert oder als inadäquat eingeschätzt. In beiden Varianten ist es möglich, wenig oder viel Spielräume zu erkennen. Beide Kriterien stehen dicht beieinander und bedingen sich gegenseitig. Ebenfalls in Abhängigkeit dieser Einschätzungen stehen die Haltungen zum Zentralabitur. Sie resultieren aus der Wahrnehmung von Adäquatheit³²¹ und Spielraum.

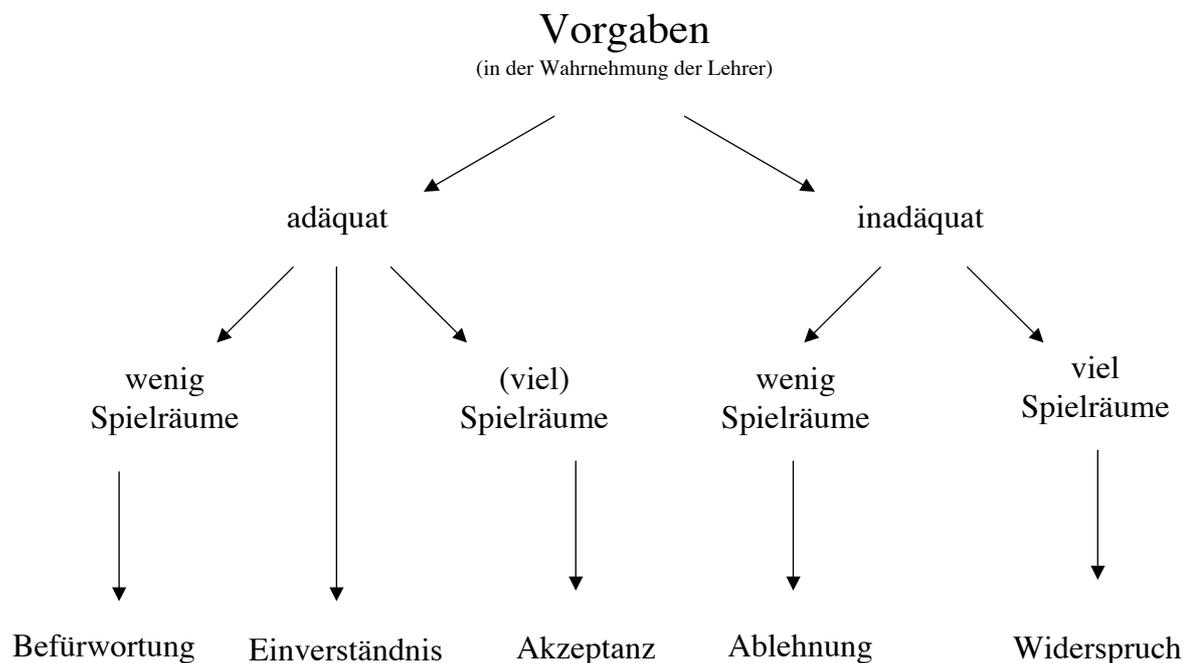


Abbildung 16: Zentrale Untersuchungskriterien in Bezug auf die Lehrerwahrnehmungen der Vorgaben

³²¹ In dieser Veranschaulichung wurde der Begriff für das erst genannte Untersuchungskriterium *Akzeptanz* durch den Begriff *Adäquatheit* ersetzt, damit es nicht zu einer Wortdoppelung und Verwechslung der

An dieser Grafik wird noch einmal deutlich, dass das Vorhandensein von Spielräumen nicht unmittelbar zu einer positiven Bewertung der Vorgaben führt. Entscheidend für eine Zustimmung oder Ablehnung ist die Einschätzung der Lehrer, ob die neuen Bestimmungen für sie grundsätzlich akzeptabel oder inakzeptabel sind. Unterschiedliche Begründungen können diese Beurteilungen hervorrufen. Dies wird bei den Charakterisierungen der einzelnen Typen präzisiert werden. Für die Veranschaulichung der einzelnen Fälle wurde jeweils ein Lehrer gewählt, der diesem prototypisch sehr nahe kommt. In den Extremfällen musste keine Auswahl getroffen werden, da für diese Fälle nur jeweils eine Person zur Verfügung stand. Für den Typus *Akzeptanz* musste hingegen aus einer größeren Gruppe von Lehrern ausgewählt werden. Herausgegriffen wurde Herr A, der bereits durch die Vorstellung seines Individualkonzeptes in Kapitel 5.3.1 bekannt ist. Meiner Meinung nach verkörpert er am stärksten den akzeptierenden Lehrer, der trotz der Vorgaben, individuelle Spielräume wahrnimmt und sein Individualkonzept an die neue Situation anpassen kann, ohne es grundlegend zu verändern.

5.6.4.1 Typ „Befürwortung“

Wie bereits oben erläutert, wird von dem Typ *Befürwortung* das Zentralabitur als eine positive Entwicklung angesehen. Dieser Typ wird in dieser Studie prototypisch von Frau D repräsentiert, einer Lehrerin mit neun Jahren Berufs- und drei Jahren Abiturerefahrung. Ihre eigene Schulzeit verbrachte sie in Baden-Württemberg, wo sie bereits als Schülerin mit dem Zentralabitur Erfahrungen sammeln konnte. Durch die lange Tradition in Baden-Württemberg, das Abitur zentral zu organisieren und durchzuführen, wurde diese Organisationsform von Frau D damals als selbstverständlich hingenommen. Als Lehrerin machte sie sich in Niedersachsen bis zur Einführung des Zentralabiturs im Jahr 2006 zunächst mit dem dezentralen System vertraut. Dabei wurden ihr die Unterschiede zum baden-württembergischen Abitur bewusst. Ohne eine Aussagen darüber machen zu können, in welchem Maße diese Erfahrungen für ihre Befürwortung des zentralen Sys-

Ebenen kommt. Die Reaktion *generelle Akzeptanz* ist von der ersten Bewertung, ob die Vorgaben *akzeptabel* oder *nicht akzeptabel* sind, zu unterscheiden.

tems sind, kann jedoch festgehalten werden, dass Frau D den Wechsel von der Dezentralität hin zur Zentralität als positive Entwicklung begrüßt.

An ihrem Engagement für das Fach Musik an ihrer Schule lässt sie erkennen, dass sie eine leidenschaftliche Musikerin ist und dass sie ihren Schülern einen intensiven Kontakt mit u.a. auch praktisch erfahrbarer Musik ermöglichen möchte. Sie stellt in ihrem Interview die besondere Bedeutung der Musik für das gesamte Schulklima heraus und tritt dafür ein, dass musikalische Aktivitäten sowohl im curricularen Unterricht als auch außerhalb dieser Zeit breit gefächert angeboten werden. Die Einführung des Zentralabiturs auch im Fach Musik bedeutet für sie, dass dieses Fach vom Kultusministerium ernst genommen wird. Während in anderen Bundesländern „nur“ die so genannten Hauptfächer und zum Teil die naturwissenschaftlichen Fächer zentral abgeprüft werden, empfindet Frau D es als eine Aufwertung des Faches Musik, wenn für dieses Fach ebenfalls zentrale Anforderungen erstellt werden. Ihre eigenen Erfahrungen mit dem Zentralabitur in Baden-Württemberg nehmen ihr zusätzlich die Berührungsgängste mit dem für Niedersachsen neuen System. Darüber hinaus ist bei Frau D keine politisch kritische Einstellung zur Zentralisierung des Prüfungsverfahrens zu erkennen. Leistungsmessungen im Fach Musik waren bei ihr bereits vorab ein fester Bestandteil. Neben den praktischen Zugängen zur Musik hält Frau D theoretisches Wissen über musikalische Strukturen und Harmonielehre für unabdingbar. Diese Art von Wissen könne durch Tests abgeprüft werden und bilde die Grundlage für den Unterricht. Frau D befürwortet deshalb das Zentralabitur, da ihrer Einschätzung nach der Anspruch an den Unterricht wächst und die Lehrer sich dem vorgegebenen Niveau anpassen müssen. Ihre **Grundhaltung** dem Zentralabitur gegenüber ist also zusammengefasst aus folgenden Punkten positiv:

- positive Erfahrungen mit dem Zentralabitur bereits in Baden-Württemberg als Schülerin und Lehrerin
- Einschätzung, dass durch das Zentralabitur das Fach Musik aufgewertet wird
- gehobener einheitlicher Anspruch an den Musikunterricht, dem sich die Lehrer stellen müssen

Persönliche **Unterrichtserfahrungen** unterstützen ihre befürwortende Haltung. Da sie erst seit drei Jahren Abitursekurse unterrichtet räumt sie ein, dass sie noch kein großes eigenes Repertoire aufgebaut hat. Die genauen Angaben der Unterrichtsinhalte durch die thematischen Schwerpunkte empfindet sie daher als Horizonterweiterung. Hinzu

kommen negative Erfahrungen mit der Auswahl von Unterrichtsinhalten, bei der entweder die Schüler mitbestimmen durften, oder bei der sie die Themen selbst vorgegeben hatte. In beiden Fällen musste die Selektion immer gerechtfertigt werden. Diese Verteidigung hat Frau D als schwierig erlebt und begrüßt die Setzung von Themen. Diskussionen mit den Schülern über die Sinnhaftigkeit ausgewählter Unterrichtsinhalte müssen dadurch nicht mehr geführt werden.

Weitere Faktoren für eine positive Zentralabiturbewertung sind bei Frau D ihre individuellen **Unterrichtsstrategien** und in ihre hohe Bereitschaft sich für die Belange der Schüler und einen guten Unterricht einzusetzen. Frau D bezeichnet sich bezogen auf ihre Unterrichtsvorbereitung als „Jägerin und Sammlerin“. Ihren Unterrichtsplanungen liegen keine speziellen musikdidaktischen Konzeptionen zu Grunde, sondern die Rahmenrichtlinien und das dazu passende recherchierte Material. Ihre Selbstbezeichnung als „Jägerin und Sammlerin“ bezieht sie vor allem auf ihre ständige Suche nach geeigneten Materialien, zum Beispiel in musikpädagogischen Fachzeitschriften oder auf Fortbildungen. Ihre Unterrichtsplanung findet demnach sehr handlungsbezogen statt. Theoretische musikdidaktische Überlegungen spielen nur eine untergeordnete Rolle. Prinzipiell richtet sich Frau D nach den geltenden Bestimmungen und engagiert sich für eine möglichst anschauliche Umsetzung³²².

Sie verfügt darüber hinaus über gute Problemlösestrategien und über einen pragmatischen Umgang mit neuen Situationen bzw. Hindernissen. So begegnete sie beispielsweise den Kenntnisdefiziten der Schüler im Bereich der Musiktheorie zu Beginn der Oberstufe damit, dass sie einen Intensivkurs „Harmonielehrer/Musiktheorie“ durchführte. Die Grundlagen mussten von den Schülern zum Teil selbstständig in den Sommerferien, aber auch gemeinsam im Unterricht erarbeitet und in regelmäßigen Tests unter Beweis gestellt werden. Darüber hinaus sah sich Frau D mit der Behandlung von Bergs „Wozzeck“ im Unterricht vor ein Vermittlungsproblem gestellt. Sie empfand dieses Werk als große Herausforderung, sowohl für die persönliche Auseinandersetzung als auch für einen gelingenden Musikunterricht. Ihre Strategie bestand darin, sich mit der Methode der „szenischen Interpretation“ vertraut zu machen, von der sie sich eine anschauliche

³²² In ihren Interviewaussagen wird ihr Selbstanspruch sehr deutlich, den Schülern einen spannenden Musikunterricht zu bieten. Dieses Ziel erwächst bei Frau D offenbar aus ihrer leidenschaftlichen Beziehung zur Musik und aus dem Bedürfnis heraus, diese bereichernden Erfahrungen mit Musik auch ihren Schülern zu vermitteln.

und intensive Beschäftigung mit dem Werk versprach. Sie schlug damit einen unbekanntem Weg ein, vertraute aber gleichzeitig auch auf ihre Vermittlungskompetenzen.

Ihr pragmatischer Umgang mit neuen Situationen und Hindernissen äußert sich ebenfalls im Einsatz ihrer u.a. auch privaten Ressourcen, um möglichst unkompliziert gute Unterrichtsvoraussetzungen zu schaffen. So war beispielsweise die Anschaffung eines „Wozzeck“-Klavierauszugs den Schülern nicht zumutbar. Da die Schule für diese Kosten nicht aufkommen konnte, erschien es Frau D als einzige Lösung, ihren Klavierauszug für die Schüler zu kopieren. Für die Schüler fielen somit nur die Kopierkosten an und sie verfügten über ein Exemplar, in dem sie nach Belieben persönliche Anmerkungen vornehmen konnten. Für Frau D bedeutete diese Lösung einen nicht unerheblichen Zeitaufwand, der ihr selbstverständlich finanziell nicht angerechnet wurde. Dennoch ist in ihren Interviews die Bereitschaft zu erkennen diesen Aufwand für eine verbesserte Unterrichtssituation zu betreiben. Die in dem Interview ebenfalls enthaltenen Unmutsäußerungen beziehen sich deshalb nicht darauf, für den Musikunterricht viel Zeit investieren zu müssen, sondern auf die schlechten Planungen und Vorbereitungen der Zentralabitur-Verantwortlichen.

An den eben beschriebenen Unterrichtsstrategien lässt sich ansatzweise ablesen, wie sehr sich Frau D für ihren Unterricht engagiert. Ihre große **Einsatzbereitschaft** konnte in ihren Interviews ebenfalls als Kriterium für die Befürwortung der Zentralabitureinführung identifiziert werden. Ihre prinzipiell positive Grundhaltung dem Zentralabitur gegenüber wird von Frau D fruchtbar umgesetzt, indem sie bereit ist, sich auf die neue Situation einzulassen und in eine gelingende Realisierung zu investieren. Frau D zeichnet sich dadurch aus, dass sie viel Kraft und Zeit einsetzt, um einen spannenden Musikunterricht durchführen zu können, dass sie sehr gewissenhaft arbeitet und dass sie bereit ist, den Schülern auch private Zeit zur Verfügung zu stellen. Fehlende Spielräume in den Vorgaben nimmt sie zwar als Defizit wahr, hält die hohen Anforderungen in den thematischen Schwerpunkten aber für notwendig³²³. Für Aktivitäten, die im Unterricht keinen Platz finden, richtet sie Zeitfenster in ihrer Freizeit ein, jedoch nur bei lohnenden Unternehmungen, die auch ihre Interessen abdecken.

³²³ Dabei ist einschränkend festzuhalten, dass Frau D zwar einen hohen Anspruch befürwortet. Aber sie bemängelt die Ausarbeitung der Vorgaben, die zu unklar in ihren Formulierungen sind. Die sich daraus ergebende Unsicherheit empfindet sie als belastend und hält diese auch für vermeidbar.

Zusammengefasst wurden also folgende Faktoren als besonders bedeutsam für eine Befürwortung des Zentralabiturs am Beispiel von Frau D herausgearbeitet: Sie verfügte vorab bereits über eine positive Grundhaltung dem Zentralabitur gegenüber. Diese wurde begünstigt zum einen durch individuelle Unterrichtserfahrungen (negative Erfahrungen bei der Rechtfertigung von Themen, Repertoiredefizite) und zum anderen durch ihre Unterrichtsstrategien (eher pragmatische Unterrichtsplanung als musikdidaktische Reflexion, Flexibilität bei der Einstellung auf neue Situationen).

5.6.4.2 Typ „Einverständnis“

Eine befürwortende Haltung in einer abgeschwächten Form wird von Frau H prototypisch repräsentiert. Die Einstellung, die mit „Einverständnis“ bezeichnet wird, unterscheidet sich von der zuvor beschriebenen „Befürwortung“ durch das Maß an Zustimmung, mit der diese Haltung von den Personen vertreten wird. Während Frau D, als Prototyp für die „Befürwortung“, dem zentralen Abitur prinzipiell sehr positiv gegenüber eingestellt ist, aber auch große Enttäuschungen bei den Ausführungen erlebt hat, wird von Frau H das Zentralabitur zunächst einfach akzeptiert und die damit verbundene Aufgabe relativ unaufgeregt umgesetzt. Mit dieser Einstellung befindet sich der Typ „Einverständnis“ in der Mitte von „Befürwortung“ und „Akzeptanz“. Kennzeichnend sind die Bereitschaft, sich auf die neue Situation einzulassen und die positive Bewertung der Vorgaben und der vorhandenen Spielräume. Als Prototyp wurde Frau H gewählt, da durch sie die Merkmale dieser Haltung herausgearbeitet werden konnten. In ihrer Mittelstellung zwischen den beiden tendenziell positiven Zentralabitureinstellungen weist sie auf eine besondere Ausprägung hin, die erst durch die empirische Untersuchung identifiziert werden konnte. Ihre Haltung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich (ähnlich wie der akzeptierende Typ) auf die Vorgaben einlässt, ohne vorher eine deutliche Zustimmung oder Ablehnung des Systems gezeigt zu haben. Ihre anschließende Bewertung unterscheidet sich jedoch von den akzeptierenden Lehrern, indem sie zu einer positiven Bewertung des Zentralabiturs kommt. Ihre Erfahrungen mit den Vorgaben waren sehr gut. Dies trennt sie gleichzeitig auch von dem Typ „Befürwortung“, bei dem das System grundsätzlich begrüßt wird, die negativen Erfahrungen jedoch zu einer deutlichen Kritik der konkreten niedersächsischen Konzeption führen.

Folgende Merkmale weist Frau H auf, die bedeutsam für ihre Haltung sind. Als entscheidend für die Zustimmung wird die Kompatibilität der Vorgaben mit ihren eigenen

Vorstellungen von Musikunterricht angesehen. Frau H empfindet die Vorgaben als eine Bestätigung ihres bisherigen Unterrichts und bezeichnet sie als nachvollziehbar und interessant gestaltet. Die Tatsache, dass durch die thematischen Schwerpunkte Unterrichtsinhalte vorgeschrieben wurden, hat sie nicht als Einschränkung empfunden, da ihr die ausgewählten Themen zugesagt haben. Diese Übereinstimmung bezeichnet sie als besonders wichtig. Darüber hinaus unterstreicht sie aber auch einige andere Bereiche, die ihrer Meinung nach die niedersächsische Konzeption des Zentralabiturs erfolgreich werden ließ. Diese sind:

- Thematische Schwerpunkte haben musikunterrichtlich relevante Bereiche gut abdeckt (welche sie damit genau meint, wurde von ihr nicht näher erläutert).
- Vorgaben haben viel Freiraum gelassen.
- Umfang der Schwerpunktthemen war angemessen.
- Anwendung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden war nicht eingeschränkt.
- Freiraum für Musikpraxis war vorhanden.
- Klausuraufgaben waren angemessen.
- Aufgaben hatten eine logische Linie.
- Erwartungshorizont hat großen Spielraum gelassen

Durch ihre Äußerungen wird deutlich, dass zum einen die Überschneidungen der Vorgaben mit ihren eigenen Interessen bedeutsam sind und zum anderen, dass sie sich in ihren Spielräumen nicht wesentlich eingeschränkt fühlt. Sie behandelt die Schwerpunktthemen tatsächlich als unterrichtliche Schwerpunkte und nicht als Halbjahresthemen. Die ihr verbleibende Zeit verwendet sie für selbst gewählte Inhalte und für musikalische Praxis. Abstrahiert führten demnach folgende Faktoren der Vorgaben bei Frau H zur Bejahung:

- Übereinstimmung der Vorgaben mit den individuellen Vorstellungen
- Vorhandensein individueller Handlungsspielräume
- gut gewähltes Niveau und angemessener Umfang der Vorgaben
- gute Vorbereitung auf die Klausur durch die Vorgaben möglich
- faire Aufgabenstellung in der Klausur
- Interpretationsspielraum bei der Korrektur der Klausur

Die Bereitschaft, sich auf eine neue Situation einzulassen und konstruktiv mit ihr umzugehen, war bei Frau H gegeben. Von Vorteil war dabei, dass sie bereits erste Erfahrungen mit dem Zentralabitur als Zweitkorrektorin im Jahr 2006 sammeln konnte. Somit waren ihr die Bedingungen und die Aufgabenstellungen in der Klausur bereits etwas vertraut. Diese Vorbereitung konnte erste Berührungängste abbauen und führte zu einer gelasseneren Haltung als dies bei den Lehrern des ersten Durchlaufs zu beobachten war. Vorgängige **Unterrichtserfahrungen** spielen also auch bei Frau H eine große Rolle. Diese nutzt sie, um die Anforderungen erfüllen zu können. Ihre **Unterrichtsstrategie** besteht darin, die ihr zur Verfügung stehenden Mittel und Angebote tatsächlich auch zu nutzen. Konkret lässt sie zum Beispiel die Schüler eine Testklausur schreiben, indem sie ihnen die Abiturklausur von 2006 vorlegt. Damit macht sie die Schüler mit den möglichen Aufgabenstellungen vertraut und kann die Angst vor dem Ungewissen etwas reduzieren. Darüber hinaus nimmt sie an Fortbildungen teil, um mit den Abiturthemen selbst vertraut zu werden und Materialien für den Unterricht zu erhalten. Eine gute Unterrichtsvorbereitung erleichtert ihr den Umgang mit den Schwerpunktthemen und setzt Handlungsspielräume für ergänzende Inhalte frei.

Bei Frau H darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass sie selbst ihre **Kontextbedingungen** als günstig beschreibt. Offenbar wurde ihr ein Kurs zugeteilt, mit dem sie gut zusammenarbeiten konnte. Sie kann sich vorstellen, dass die Umsetzung der Abiturvorgaben schwieriger und demotivierender ist, wenn die Schüler nicht über die notwendigen Grundlagen verfügen und dem Niveau nicht entsprechen können. In ihrem Fall war jedoch die Unterrichtspraxis unproblematisch.

Als Einschränkung ihres „Einverständnisses“ mit dem Zentralabitur benennt Frau H die zukünftige oder mögliche Inhaltsauswahl der thematischen Schwerpunkte. Sie konnte positive Erfahrungen mit der Themenauswahl in ihrem Durchlauf (2007) machen. Mit Blick auf die kommenden Schwerpunkte ist sie jedoch froh, nicht für das Abitur 2009 vorbereiten zu müssen. Das dort vorkommende Thema „Freiheit und Gebundenheit in der Musiksprache des Jazz“³²⁴ entspricht nicht ihren eigenen Präferenzen und sie fühlt sich dafür nicht ausreichend ausgebildet.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das „Einverständnis“ mit den neuen Zentralabiturvorgaben zu unterscheiden ist von den Haltungen „Befürwortung“ und „Ak-

³²⁴ Niedersächsisches Kultusministerium 2006b.

zeptanz“. Bei der Befürwortung wurde ein starker Einfluss der Bestimmungen auf den Unterricht wahrgenommen, der jedoch auch als positiv wahrgenommen wurde. Das System insgesamt wurde von diesem Typ begrüßt und große Anstrengungen wurden unternommen, um die Schüler zu einem erfolgreichen Abitur zu verhelfen. Negative Erfahrungen stellten dabei nicht das Verfahren in Frage, sondern die niedersächsische Variante des Zentralabiturs. Der Einverständnis erklärende Typ weist sich durch eine unaufgeregte, offene Haltung aus. Die Kompatibilität der Vorgaben mit den eigenen Vorstellungen von Musikunterricht überzeugt ihn von der Sinnhaftigkeit des Systems. Positive Erfahrungen im Umgang mit den thematischen Schwerpunkten und mit einem motivierten Kurs verstärken diesen Eindruck. Durch die akzeptablen Vorgaben muss dieser Typ sein bisheriges Unterrichtskonzept kaum umstellen sondern kann diese in bekannte Planungsverfahren integrieren. Eine zustimmende Gesamtbewertung auf Grund der positiven Erfahrungen unterscheidet diesen Typen jedoch auch von den „akzeptierenden“ Lehrern. Für sie stellt das Zentralabitur lediglich ein mehr oder weniger akzeptables System dar. Die grundsätzliche Bewertung des zentralen Abiturs fällt bei diesen Lehrern jedoch negativ aus. Eine Charakterisierung dieses Typs wird im nächsten Abschnitt vorgenommen.

5.6.4.3 Typ „Akzeptanz“

Der größte Anteil der interviewten Lehrer ist in die Gruppe der akzeptierenden Haltung einzuordnen. Dieser Typus zeichnet sich dadurch aus, dass von ihm die Vorgaben grundsätzlich akzeptiert werden und ein leichter Einfluss der Bestimmungen auf den Unterricht wahrgenommen wird. Entscheidend für die Akzeptanz ist die Vereinbarkeit der Vorgaben mit den individuellen Unterrichtsvorstellungen und den bewährten Routinen. Dabei ist jedoch eine tendenzielle Ablehnung des Zentralabiturs bei den Lehrern dieses Typus' offensichtlich. Sie unterscheiden sich von den beiden „negativen“ Typen *Ablehnung* und *Widerspruch* darin, dass ihr Protest nicht so vehement ausfällt. Die akzeptierenden Lehrer kritisieren das zentrale System je nach Ausprägung mehr oder weniger stark, lassen sich jedoch von den Neuerungen nicht zu sehr beeinflussen. Sie behalten dort, wo es möglich ist, ihre individuellen Unterrichtsstrategien bei und sehen das Zentralabitur als eine Reform (unter vielen), die es umzusetzen gilt. Die negativen und positiven Konsequenzen scheinen in einem solchen Verhältnis zueinander zu stehen, dass die negativen Veränderungen zwar zumeist überwiegen, dies jedoch nicht für eine

lautstarke Ablehnung reicht. Die Lehrer dieser Gruppe erkennen für sich noch ausreichende individuelle Handlungsspielräume und sehen Möglichkeiten ihre individuellen Unterrichtsvorstellungen mit den neuen Vorgaben zu vereinbaren.

Als Prototyp wurde Herr A gewählt, der bereits bei den Individualkonzept-Beschreibungen aufgeführt wurde (s. Kapitel 5.3.1). Wie bereits oben beschrieben lässt sich Herr A durch die Einführung eines Zentralabiturs nicht grundsätzlich verunsichern. Durch seine langjährige Berufserfahrung verfügt er über ein stabiles Individualkonzept, das von der Grundidee einer Verzahnung von Theorie und Praxis stark geprägt ist. Dieses Ideal sieht er durch das Zentralabitur nicht außerordentlich gefährdet. Veränderungen ergeben sich für ihn hauptsächlich dabei, dass er nicht mehr selbstständig die Unterrichtsinhalte für seinen Kurs auswählt, sondern dass ihm diese vorgegeben werden. Da die Werke, die für seinen Jahrgang ausgewählt wurden (Abitur 2006), denen gleichen, die er selbst ausgewählt hätte, fällt die zentrale Steuerung in diesem Bereich nicht so sehr ins Gewicht. Allein die Unsicherheit darüber, wie eine gute Vorbereitung auf die Abiturklausur auszusehen habe, setzt ihn unter psychischen Druck. Die zentrale Klausurstellung, die eine Themeneinreichung der Musiklehrer überflüssig macht, entlastet auf der einen Seite, während jedoch die Auseinandersetzung mit unbekanntem Musikwerken zusätzliche Vorbereitung bedeutet. Dadurch kommt es bei ihm weder zu einer zusätzlichen Arbeitsbelastung noch Entlastung, sondern eher zu einer Arbeitsverschiebung. Diese führt ebenfalls weder zu einer starken Ablehnung noch zu einer Befürwortung des Zentralabiturs.

Die größte Kritik ruft bei den akzeptierenden Lehrern die strukturelle Organisation und die politische Idee, die hinter dem System steht, hervor. Angemahnt wird die Einschränkung der didaktischen Freiheiten bei der Auswahl der Unterrichtsthemen. Dieses Argument bezieht sich in grundsätzlicher Weise auf das Zentralabitur. Die bislang ausgewählten thematischen Schwerpunkte stießen bei den Interviewten bisher auf Zustimmung. Darüber hinaus wird in Zweifel gezogen, ob durch das zentrale System eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse erzeugt werden könne und ob dies im Fach Musik nicht auf besondere Probleme stieße.

Entscheidend für die Akzeptanz, die im Sinne einer Duldung verstanden werden kann, ist das Vorhandensein (oder die Wahrnehmung) von Freiräumen für individuelle Unterrichtsgestaltungen. Dies hängt unmittelbar damit zusammen, dass von den Lehrern dieser Gruppe nur ein leichter Einfluss der Vorgaben auf ihren Unterricht wahrgenommen

wird. Die Freiheiten, die damit gegeben sind, lassen die neuen Regelungen als annehmbar erscheinen. Bei Herrn A tritt diese Einstellung sehr deutlich hervor. Er bezieht sich ausschließlich in den notwendigen Bereichen auf die Abiturvorgaben. Alle darüber hinaus nicht eindeutig festgelegten Verfahrensweisen führt er nach seinen bisherigen Strategien aus.

Im Vergleich mit den (Extrem)Typen *Befürwortung* und *Einverständnis* lässt sich zu den Kriterien „Grundhaltung“/, „Unterrichtserfahrung“/, „Unterrichtsstrategien“, die bisher als besonders bedeutsam für die individuelle Einstellung erschienen. Folgendes ist in Bezug auf den „akzeptierenden“ Typus sagen:

Bei der **Grundhaltung** dem Zentralabitur gegenüber ist eine grundlegende Skepsis zu erkennen. Die politische Idee der zunehmenden Zentralisierung wird kritisch reflektiert und als problematisch bewertet. **Unterrichtsstrategien** werden hauptsächlich im Bereich der Themenauswahl an die neue Regelung angepasst. Die größte Veränderung besteht darin, dass die Lehrer sich nun auf Inhalte vorbereiten müssen, die ihnen eventuell bislang fremd waren. Zu einer Abwehr dieser Themen kommt es jedoch nicht. Wie bereits mehrfach erwähnt entsprechen sie den Vorstellungen der meisten Lehrer. Unterrichtsmethoden und weitere unterrichtsbezogene Routinen müssen durch das Zentralabitur nicht umgestellt werden. Die **Unterrichtserfahrung** spielt dabei eine große Rolle. In der Gruppe der *Akzeptanz* befinden sich hauptsächlich Lehrer, die bereits seit mindestens 10 Jahren ihren Beruf als Musiklehrer ausüben. Eine Verunsicherung durch die Neuregelungen ist bei ihnen kaum zu spüren. Vielmehr wird eine Unzufriedenheit darüber deutlich, dass sie in ihren didaktischen Freiheiten eingeschränkt werden und dass sie sich auf eine weitere Reform einstellen müssen. Die Akzeptanz der Vorgaben bei diesen Lehrern ist, wie bereits oben erwähnt, eher als Duldung zu verstehen. Bei dem einen hat diese Haltung mit Gelassenheit, bei dem anderen mit der Auffassung zu tun, dass die Beeinträchtigungen einen lautstarken Protest nicht lohnen würden. Stattdessen finden diese Lehrer eigene Wege, das Ausmaß der beschränkenden Einflussnahme möglichst gering zu halten, während sie sich die positiven Anregungen zu Nutze machen.

5.6.4.4 Typ „Ablehnung“

Die Ablehnung des Zentralabiturs wurde in den Interviews nicht nur vorsichtig formuliert, sondern mindestens in einem Fall, bei Herrn K, deutlich herausgestellt. Herr K soll als Extrembeispiel herangezogen werden, da an ihm der Wandel von einer offenen Haltung dem Zentralabitur gegenüber hin zu einer äußerst negativen veranschaulicht werden kann. Auch dieser Lehrer wurde bereits bei den Erläuterungen zu den veränderten Individualkonzepten näher beschrieben (s. Kapitel 5.3.4). Sein Individualkonzept ist kaum kompatibel mit den Bestimmungen zu den zentralen Prüfungen. In seinem Unterricht hat er einen starken Einfluss durch die neuen Vorgaben wahrgenommen und hat damit schlechte Erfahrungen gemacht.

Interessant bei Herrn K ist seine zunächst offene Haltung den Neuerungen gegenüber, die ihn dazu bringt, sich freiwillig für einen Abiturkurs zu melden. Besonders gereizt hatte ihn dabei das Thema „Mahler“. Diese Offenheit war trotz einer grundsätzlichen Skepsis dem zentralen System gegenüber vorhanden. Neben ihm hatte sich noch ein weiterer Lehrer für den Abiturkurs interessiert. Deshalb wurde die Vereinbarung getroffen, dass Herr K den aktuellen Jahrgang und der Kollege den folgenden übernehmen sollte. Dies macht deutlich, dass Herr K nicht abgeneigt war, Abiturkurse auch mit den neuen Regelungen zu unterrichten. Seine sich daran anschließenden äußerst negativen Erfahrungen ließen ihn jedoch zu einer neuen Bewertung der Situation kommen. Er würde nun nur noch einen Abiturkurs übernehmen, wenn er von höherer Stelle dazu ausdrücklich aufgefordert würde. Freiwillig würde er sich nicht mehr dazu erklären.

Was führte bei ihm zu dieser ablehnenden Haltung? Zunächst sind da die Vorgaben zu nennen, die ihm nicht genügend Freiraum ließen. In den thematischen Schwerpunkten fehlten ihm genaue Angaben zu wirklichen Schwerpunktsetzungen. Damit wurde das zu behandelnde Material unüberschaubar. Die Unsicherheit über den Umfang, mit dem die Themen behandelt werden sollten, führte u.a. bei Herrn K nach Selbstauskunft dazu, dass er eventuell einige Themenbereiche überstrapaziert habe. Eine Konsequenz dessen könnte sein, dass einigen Schülern damit die Lust genommen wurde, sich mit Musik weiter auseinander zu setzen. Ein weiterer Nachteil bestand für Herrn K darin, dass er seine eigenen Vorstellungen von einem guten Musikunterricht unter den Bedingungen des Zentralabiturs nicht mehr verwirklichen konnte. Wie bereits oben beschrieben, besteht sein Ziel darin, den Schülern ein Panorama der Musikwelt zu eröffnen. Diese Idee

wird dadurch eingeschränkt, dass die Musikwerke, die im Unterricht behandelt werden sollen, nun größtenteils festgelegt sind. Die Auswahl der Werke entspricht zwar durchaus den Vorstellungen von Herrn K, es besteht jedoch wenig Raum, um diese mit weiteren interessanten Werken zu ergänzen. Darüber hinaus hat Herr K die Erfahrung gemacht, dass eine problemorientierte Vorgehensweise bei den Schülern auf Kritik gestoßen ist. Durch den hohen Leistungsdruck und die Ungewissheit über die klausurrelevanten Inhalte hatten seine Schüler einen verstärkt lehrerorientierten Unterricht verlangt, der sie mit möglichst vielen Informationen zum Thema versorgte. Auch den praktischen Zugang sieht Herr K beim Zentralabitur nur eingeschränkt gefördert und möglich. Eine Gestaltungsaufgabe ist zwar in der Klausur vorgesehen und sollte im Unterricht vorbereitet werden. Doch diese Vorgehensweise ist zeitaufwändig und nicht immer durchführbar. Zuletzt erschweren auch die Kontextbedingungen eine umfassende musikalische (Aus-)Bildung der Schüler. Die Erfahrungen von Herrn K haben gezeigt, dass die Schüler durch die Profileroberstufe eine so hohe Kursverpflichtung haben, dass außerunterrichtliche Aktivitäten nur schwer zu initiieren sind. Für einen Oper- oder Theaterbesuch waren die Schüler demnach nur eingeschränkt zu motivieren.

Dies sind einige Aspekte, die im Fall von Herrn K negativ ausfielen. Wie schon in Kapitel 5.3.4 beschrieben, fühlte sich Herr K in zentralen Bereichen seiner Unterrichtsgestaltung eingeengt. Diese Beschränkungen bestätigten ihn in seiner skeptischen Haltung gegenüber einer zentralen Vergabe von Abiturthemen. Durch seine starken individuellen Vorstellungen von einem gelingenden Musikunterricht ist die wahrgenommene Einschränkung durch die neuen Bestimmungen bei ihm größer als bei Lehrern, deren Konzepte offener sind. Durch seine eigenen Erfahrungen konnte Herr K sein Interesse an einem Zentralabiturkurs nicht beibehalten. Vielmehr wurden seine Vorurteile bestätigt und er kam zu einer negativen Einschätzung des Systems. Seine bisherige Unterrichtserfahrungen und –strategien waren eher hinderlich, als dass sie ihm geholfen hätten, die Anforderungen zu bewältigen.

Interessant ist die Frage, ob Herr K bei anders gestalteten Vorgaben, die ihm mehr Freiraum gelassen hätten, oder bei einem außergewöhnlich engagierten Kurs zu einer positiven Bewertung gekommen wäre. Ich vermute jedoch, dass die konkreten Unterrichtserfahrungen zwar zu einer positiven Bewertung der Umsetzbarkeit der Vorgaben im Unterricht beitragen könnten. Da aber die Struktur und die politische Idee, die hinter dem Zentralabitur steht, von Herrn K so stark kritisiert wurden, halte ich eine Befürwortung des Systems selbst bei positiver Unterrichtserfahrungen für unwahrscheinlich.

5.6.4.5 Typ „Widerspruch“

Eine Ablehnung des Zentralabiturs konnte interessanter Weise bei einer Interviewperson festgestellt werden, die prinzipiell das zentrale System begrüßt. Diese Zurückweisung ist auf eine Enttäuschung zurück zu führen. Herr B, der diese Extremposition repräsentiert, hatte sich von der Einführung des Zentralabiturs eine große Veränderung im Schulsystem erhofft, wurde aber leider von der niedersächsischen Durchführung enttäuscht. Die anfängliche Euphorie wandelte sich um in Widerstand gegen eine intransparente und wirkungslose Schulreform. Herr B soll als Prototyp für diesen Fall herangezogen werden, der mit der Typbezeichnung *Widerspruch* versehen wurde. An Hand seiner Äußerungen wird die Diskrepanz zwischen hoffnungsvollen Erwartungen und enttäuschenden Erfahrungen besonders deutlich.

Aus folgenden Gründen wurde das Zentralabitur von Herrn B zu Beginn freudig begrüßt. Seiner Meinung nach findet in der Schule zu viel hinter verschlossenen Türen statt. Die Lehrer kommen nur selten in die Situation ihren Unterricht offenlegen und rechtfertigen zu müssen. Herr B vermutet daher, dass es sich dadurch viele seiner Kollegen sehr einfach machen und ihren Unterricht nicht an hohe Leistungsmaßstäbe anpassen. Durch das Zentralabitur sollte seiner Meinung nach dieser Missstand aufgehoben werden können. Die angestrebte Vergleichbarkeit der Abschlüsse durch die Vereinheitlichung der Anforderungen sei bereits ein wichtiger Schritt in Richtung vermehrter Transparenz innerhalb der Lehre. Durch die zentralen Vorgaben würden nicht nur die Schüler auf ein einheitliches Leistungsniveau gebracht, sondern auch die Lehrer müssten sich einer indirekten Beurteilung ihrer Lehrtätigkeiten stellen, so die Aussage von Herrn B. Die Ergebnisse der PISA-Studien haben ihn in seinem Eindruck bestärkt, dass an deutschen Schulen Entwicklungsbedarf im Bereich der Vermittlung besteht. Seiner Meinung nach obliegt den Lehrern die Aufgabe, fachspezifische Kompetenzen bei den Schülern zu fördern. Er plädiert daher für ein Unterrichtsvorgehen, in dem die individuell vorhandenen Fähigkeiten der Schüler erkannt und bestmöglich gefördert werden. Interessanter Weise sieht Herr B dieses kompetenz-orientierte Vorgehen durch das Zentralabitur unterstützt. Es wird allerdings nicht deutlich, ob er seine Aussagen auf seine genelle Vorstellungen von einem Zentralabitur bezieht, oder auf das konkret vorliegende in Niedersachsen. Seine schlechten Erfahrungen mit der niedersächsischen Durchführung lassen darauf schließen, dass er diesen Ansatz jedoch nur unzureichend

aufgenommen sieht und dass er sich weitere Kompetenzformulierungen und –anforderungen wünscht.

Seine Kritik am niedersächsischen Zentralabitur bezieht sich dabei nicht auf den Punkt der unzureichenden Kompetenz-Orientierung, sondern vielmehr auf die generelle Zurückhaltung und mangelhafte Transparenz des Ministeriums. Für seine Begriffe wurde die Chance der Unterrichtsentwicklung durch das Zentralabitur keineswegs genutzt. Die ihm bekannten Vorgaben sind so vage formuliert, dass der Oberstufenunterricht nur oberflächlich von den Neuerungen betroffen ist. Mit dieser Art von Bestimmungen lasse sich keine Unterrichtsentwicklung betreiben. Zwar werde mit der Vorgabe von Unterrichtsinhalten und Unterrichtszielen eine verbindliche Richtlinie geschaffen, an der sich alle Lehrer zu orientieren haben. Der Unterricht würde dadurch jedoch nicht grundlegend verändert. Die Vermittlung der Inhalte ist den Lehrern weiterhin individuell überlassen. Auch eine Offenlegung des Unterrichts wird durch das Zentralabitur nicht gefordert. Selbst die Vergleichbarkeit der Unterrichtsergebnisse, ableitbar aus den Schülerleistungen, ist nur eingeschränkt gegeben, da die Lehrer ihre eigenen Schüler bewerten und dabei über einen hohen Deutungsspielraum verfügen. Für Herrn B ist somit der Sinn des Zentralabiturs in Frage gestellt. Erfolgreiche Verbesserungsmaßnahmen sieht er durch die neuen Regelungen nicht ergriffen. Ihm ist unklar, welche Strategie die Bildungspolitik in Niedersachsen verfolgt. Dies ist sein größter Kritikpunkt. Zum einen leitete das Ministerium eine Reform ein, die das Abitursystem vollständig erneuern und neue Maßstäbe vorgeben sollte. Zum anderen wurden die neuen Vorgaben so unpräzise gestaltet und unzureichend eingeführt, dass Herr B das Vorliegen eines gut durchdachten Konzepts bezweifelt. Idee und Ausführung sind für ihn widersprüchlich. Er hatte sich von der Einführung eines Zentralabiturs ein Einwirken in den Oberstufenunterricht erhofft und eine spürbare Anhebung des Leistungsniveaus. Tatsächlich lassen aber die Vorgaben routinierte Unterrichtsabläufe zu und machen keine grundlegende Unterrichtsentwicklung notwendig. Für Herrn B ist damit die Reform nicht konsequent genug. Darüber hinaus fühlt er sich als Lehrer über die Veränderungen nur unzureichend informiert. Die Begleitmaßnahmen sind nur sporadisch und können ihn nicht zufrieden stellen. Nicht zuletzt führt das bei ihm zu den Schwierigkeiten, die Pläne der Bildungspolitiker nachzuvollziehen. Seiner Meinung nach müssten die Ausführenden der Reformmaßnahmen, in diesem Falle also die Lehrer, mit in den Prozess der Planung und Umsetzung einbezogen werden. Wenn seine Kollegen und er jedoch lediglich vor Tatsachen gestellt werden, die zudem noch schlecht kommuniziert werden und marginal er-

scheinen, sei eine positive Einschätzung und überzeugte Unterrichtsdurchführung kaum möglich.

Sein individuelles Verständnis von Unterrichtsentwicklung unterscheidet sich demnach stark von den Vorstellungen der niedersächsischen Schulpolitiker. Die großen Hoffnungen, die er mit der Einführung des Zentralabiturs verband, wurden durch die unterrichtspraktischen Erfahrungen und durch die unzureichende Begleitung enttäuscht. Für ihn widersprechen sich die heeren Ansätze, das Leistungsniveau bundesweit zu vereinheitlichen und den Output zu kontrollieren, mit den tatsächlich stattfindenden Verfahren, bei denen die Lehrer unterrichten können wie bisher und bei denen die Schüler weiterhin von den Kurslehrern selbst bewertet werden. Er ist von der niedersächsischen Konzeption des Zentralabiturs enttäuscht und möchte sich gerne für weiter reichende Veränderungen einsetzen.

Seine Bemühungen um eine qualitative Verbesserung zeugen von einer ausgeprägten Reflektionsfähigkeit des eigenen Unterrichts und sind bei ihm mit einer hohen Einsatzbereitschaft verbunden. Dieses Engagement macht für ihn eine „halbherzige“ Reform umso unerträglicher. Seine Strategie damit umzugehen besteht darin, seinen eigenen Unterricht nach hohen Maßstäben auszurichten und wenn möglich stetig weiter zu entwickeln. Auch sein Interview im Rahmen dieses Forschungsprojektes sieht er als Möglichkeit an, seine Kritik an den Vorgaben und an der Umsetzung nicht nur bei sich und eventuell im Kollegium zu lassen, sondern öffentlich zu machen. Herr B repräsentiert den Lehrer, der schulische Kontextbedingungen und die Schulpolitik hinterfragt. Er plädiert für eine Qualitätsverbesserung der Lehre und begrüßt die momentane Bewegung in Deutschlands Bildungslandschaft. Werden jedoch nur oberflächliche Veränderungen initiiert, hinter denen die politische Idee nicht deutlich wird, hat er dafür wenig Verständnis. Er reagiert mit Kritik und dem Willen, für eine Verbesserung zu kämpfen. Da seine Mittel beschränkt sind, konzentriert er sich in erster Linie zunächst auf sein eigenes schulisches Umfeld. Sein Mitwirken in vorliegendem Forschungsprojekt ist darüber hinaus ein Zeichen dafür, sich mit den Gegebenheiten nicht nur abzufinden, sondern Wege zu finden und zu nutzen, sich für eine wirklich sinnvolle Schulentwicklung einzusetzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reaktionen auf das Zentralabitur heterogen sind. Je nach Wahrnehmung, individuellen Einstellungen und Ziele kommt es bei den Lehrern zu unterschiedlichen Strategien der Umsetzung der Vorgaben. Die Kompatibi-

lität der Vorgaben mit den individuellen Einstellungen ist bestimmend für die tendenzielle Ablehnung oder Befürwortung des Zentralabiturs. Mögliche Konsequenzen dieser Ergebnisse sollen nun in einem Fazit abschließend in Kapitel 6 aufgeführt werden.

6 Fazit und Ausblick

In dieser Studie wurde angestrebt mögliche Folgen der Zentralabitureinführung für Musiklehrer zu untersuchen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass sich die Lehrer mit einer neuen Situation konfrontiert sehen, die bei ihnen durchaus Veränderungen in ihren konzeptionellen Überlegungen zum Musikunterricht hervorrufen. In einem abschließenden Fazit sollen die Erkenntnisse auf drei Ebenen noch einmal beleuchtet werden:

Ebene 1: Erkenntnisse in Bezug auf das Musikzentralabitur in Niedersachsen

Ebene 2: Erkenntnisse in Bezug auf die Musiklehrer (Reaktionen der Lehrer)

Ebene 3: Erkenntnisse in Bezug auf die Individualkonzepte von Musiklehrern

Ebene 1: Erkenntnisse in Bezug auf das Musikzentralabitur in Niedersachsen

Durch die Lehrerinterviews wurde deutlich, dass vor allem in bestimmten Bereichen Probleme bei der Umsetzung der Zentralabiturvorgaben auftraten. Dies hängt sicherlich mit der fehlenden Erfahrung zusammen sowohl auf der Seite der Lehrer, als auch auf der Seite der Zentralabiturverantwortlichen. Bereits nach den ersten Durchläufen wurden erste Verbesserungen an den Vorgaben vorgenommen und Defizite aufgehoben. Darunter zählt beispielsweise die Möglichkeit für die Schüler, neben der schriftlichen Prüfung auch eine praktische Prüfung abzulegen.³²⁵ Oder auch die Möglichkeit, sich bei der schriftlichen Prüfung auch für eine Gestaltungsarbeit zu entscheiden.³²⁶

Allgemein lässt sich sagen, dass sich die Kritik der Lehrer hauptsächlich auf zwei Punkte bezieht. Zum einen sehen sie ihre didaktischen Freiheiten massiv eingeschränkt und gefährdet und zum anderen bemängeln sie schlecht durchdachte Regelungen³²⁷.

³²⁵ Diese Art der Prüfung war erstmals 2008 möglich. Siehe Niedersächsisches Kultusministerium 2008.

³²⁶ Diese Möglichkeit besteht seit 2007.

³²⁷ Wie zum Beispiel die Themenauswahl für den Abiturjahrgang 2006, bei der zwei „düstere“ Themen aufeinander folgten: nach der Beschäftigung mit dem Schwerpunkt: „Tod und Einsamkeit in den Liedern Franz Schuberts“ sollten sich die Kurse mit Alban Bergs „Wozzeck“ auseinandersetzen.

Diese Ergebnisse weisen Parallelen auf zu den Erkenntnissen einer Studie, in der die Einstellungen und Handlungsmuster, mit der Deutschlehrer den neuen Bildungsstandards und Lehrplänen begegnen, untersucht wurden.³²⁸ Dort konnte u.a. gezeigt werden, dass „trotz durchaus positiver Grundeinstellung gegenüber den nationalen Bildungsstandards – offensichtlich erhebliche Vorbehalte gegen die bisherige Form der Standardimplementation existieren.“³²⁹ Offenbar bereitet die Umsetzung der standardisierenden Maßnahmen in der Schule noch Probleme. Sowohl beim Zentralabitur als auch bei den Bildungsstandards.

In Bezug auf die konzeptionellen Unzulänglichkeiten sehen die Lehrer noch Chancen zur Verbesserung. In den Interviews beschrieben die Lehrer Verbesserungsmöglichkeiten. Diese möchte ich zusammengefasst kurz wiedergeben. Sie beziehen sich auf die Formulierung von Vorgaben, Vorbereitung der Themen, Auswahl der Musikwerke, die Materialverfügbarkeit und die Möglichkeiten einer zusätzlichen Vorbereitung³³⁰:

Vorgaben

Die Behandlung der thematischen Schwerpunkte innerhalb eines Semesters bereiteten einigen Lehrern Schwierigkeiten. Ein Grund dafür lag darin, im ersten Durchlauf noch nicht abwägen zu können, wie die Prüfungsaufgaben gestaltet und welche Schwerpunktsetzungen hilfreich sein würden. Es zeigt jedoch auch, dass die Vorgaben zu ungenau im Hinblick auf die Lernziele und die Schwerpunkte der Unterrichtseinheit formu-

³²⁸ Diese Studie wurde vom Arbeitsbereich „Qualitätsentwicklung und Evaluierung“ des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Münster im Jahr 2007 durchgeführt. Vgl. Böttcher; Dicke 2008.

³²⁹ Böttcher; Dicke 2008, S. 155.

³³⁰ Ich greife dabei auf ein Skript zurück, das in Zusammenarbeit mit Studierenden im Wintersemester 2007/2008 entstanden ist. Ziel des Seminars „Musikunterricht und Zentralabitur“, das ich an der Universität Bremen durchgeführt habe, war es, das Zentralabitur unter musikdidaktischen Gesichtspunkten zu reflektieren und mit Zuhilfenahme von ersten Lehrererfahrungen Chancen und Probleme des Verfahrens aufzuzeigen. Daran anschließend sollten Ideen für Verbesserungsmöglichkeiten entwickelt werden. Im Rahmen dieses Seminars ist ein Skript entstanden, in dem wir die Ergebnisse unserer Reflexionen festgehalten haben. Darin formulierten wir u.a., auf Grundlage der Lehrerinterviews, für die als defizitär wahrgenommenen Bereiche konzeptionelle Vorschläge. Dieses Skript sendeten wir an das Kultusministerium in Niedersachsen und die verantwortliche Kommission für das Zentralabitur in Musik. Mitgearbeitet an dem Papier haben: Katrin Bock, Benjamin Husheer, Claudia Jessel, Anna Maria Torkel und Merle Wätjen.

liert sind. Dadurch kann der Lehrer kaum abschätzen, wann er die Schüler auf die Prüfungen gut vorbereitet hat und ab wann er ergänzende Themen hinzuziehen kann, um der Individualität der Lerngruppe ihren nötigen Raum zu geben. In den Interviews wurde deutlich, dass sich die Lehrer genauere Vorgaben im Hinblick auf die Lernziele wünschen.

Vorbereitung auf die Themen

Des Weiteren wurde in den Lehrerinterviews deutlich, dass sich die Musiklehrer nicht für alle Themenbereiche gut oder gleich gut ausgebildet fühlen. Bislang war es den Musiklehrern, durch den offenen Lehrplan in dem kein Werkekanon vorgeschrieben war, möglich, sich auf die Bereiche zu stützen, in denen sie sich gut auskennen. Durch die Vorgabe von thematischen Schwerpunkten besteht keine Wahlfreiheit mehr. Je nach Ausbildung und individueller Schwerpunktsetzung stehen die Lehrer unter Umständen nun vor der Aufgabe, sich in neue Themen einzuarbeiten. Für eine effiziente Auseinandersetzung mit den neuen Inhalten wünschen sich einige Lehrer unterstützende Maßnahmen und gute Fortbildungen. Sinnvoll wäre zum Beispiel eine Art „Skript“, in dem wichtige Hintergrundinformationen zum Thema, weiterführende Literatur, nützliche Internetseiten und Angaben zu Filmen oder anderen Medien gegeben werden. Diese Handreichungen könnten der Konkretisierung der thematischen Vorgaben dienen.

Auswahl der Werke

Bei der Auswahl der Werke bleiben die aktuelle Musikgeschichte und die populäre Musik völlig unberücksichtigt. Beispielsweise haben Schulen, die einen internen Schwerpunkt auf die aktuelle Musikgeschichte gelegt hatten, im Rahmen des Zentralabiturs nur wenig Raum ihre Spezialisierung nutzen zu können. Um die Bildung eines Schulprofils, wenn auch in eingeschränktem Rahmen, ermöglichen zu können, wäre es denkbar, lediglich zwei der drei zentrale Themen festzulegen und beim dritten Thema den Schulen eine Wahlmöglichkeit zu bieten. Dadurch könnten Schulen ihre Ausstattung und die Schwerpunkte der Lehrkräfte gezielter einsetzen.

Material:

Viele Schulen stehen bei ständig wechselnden Themen vor einem Materialproblem. Auch bei der Beachtung der langfristigen Planung von wiederkehrenden Themen sind manche Schulen mit der Beschaffung der Noten überfordert. Und auch für Schüler und Eltern übersteigt die Anschaffung von z.T. sehr teurem Notenmaterial (wie zum Beispiel

der Wozzeck-Klavierauszug für ca. 50 Euro) den Rahmen des Zumutbaren. Hilfreich könnte beispielsweise eine internetbasierte Plattform sowohl für Lehrer als auch für Schüler sein, auf der u.a. die Materialien zur Verfügung gestellt werden. Zwar bedarf es bei der Veröffentlichung von Notenmaterialien aus urheberrechtlichen Gründen einer vorherigen Genehmigung. Nach aktueller Gesetzlage (§ 52a UrhG) besteht jedoch die Möglichkeit in einem passwortgeschützten Bereich, wie zum Beispiel im Netzwerk einer Schule³³¹, die Materialien den Schülern bzw. Lehrern zugänglich zu machen. Dafür muss die Schule allerdings eine angemessene Gebühr zahlen und die Veröffentlichung unterliegt einigen Einschränkungen im Detail. Zudem ist diese Regelung in die Kritik geraten, so dass sich der Gesetzgeber mit einer möglichen Änderung befassen wird. Deshalb bleibt abzuwarten inwiefern eine solche Möglichkeit in Zukunft nutzbar ist.

Möglichkeiten zur zusätzlichen Vorbereitung:

In einigen Bundesländern ist es üblich die Abituraufgaben der vergangenen Jahre im Internet zur freien Verfügung bereit zu stellen³³². Schüler können diese Seiten zur Vorbereitung auf das Abitur nutzen und junge Lehrer können sich an dem reichen Erfahrungsschatz der letzten Jahre bedienen. Durch diese Transparenz wird allen beteiligten Parteien unter Umständen etwas Angst vor den unbekanntem zentralen Aufgaben genommen.

Im Gegensatz zu diesen Verbesserungsvorschlägen sehen die Lehrer in Bezug auf ihren zweiten Kritikpunkt am Zentralabitur keine Entwicklungsmöglichkeiten. Die Einengung der didaktischen Freiheiten ist für die Befragten eine Konsequenz aus der landesweiten Vereinheitlichung der Unterrichtsthemen. Mit dem Zentralabitur ist ihrer Meinung nach also eine unvermeidbare Setzung von Themen verbunden, die ihrer eigenen Entscheidungsfreiheit über Unterrichtsinhalte abträglich ist. Hinter der Kritik der Einengung „pädagogischer“ Handlungsspielräume steht demnach bei vielen Lehrern die Kritik an der Zentralisierung. Neben ihrer persönlichen Einschränkung sehen sie damit auch die Gefahr der vermehrten Prüfungsorientierung im Unterricht einhergehen. Dieser Effekt wurde bei Maag Merki tatsächlich bereits nachgewiesen. In der mehrjährigen DFG-Studie zu Folgen der Implementation zentraler Abiturprüfungen konnte u.a. bestätigt werden, „dass die Lehrpersonen in zentral geprüften Kursen in einem bedeutsam stärkeren Maße die Themenvarianz im Unterricht einschränken und weniger auf Schülerin-

³³¹ Möglich für jede Schule einzurichten zum Beispiel bei Lo-net: <http://www.lo-net.de>.

³³² Vgl. dazu Baden-Württemberg oder Bayern .

nen- und Schülerinteressen und Alltagsaktualitäten eingehen als in dezentral geprüften Kursen.“³³³ Auch wenn die in dieser Studie befragten Lehrer ein so genanntes „Teaching-to-the-test“ für ihren Unterricht prinzipiell ablehnen, so sahen sie durch das Zentralabitur zum Teil keine andere Möglichkeit. Die zunehmende Leistungsorientierung und Beschränkung auf bestimmte Themen halten sie besonders für den Musikunterricht für problematisch. Die vielfältigen Wege der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Musikstilen hatten ihren Unterricht bislang interessant gemacht. Nicht zuletzt im Bereich der Musikpraxis müssen nun Kürzungen vorgenommen werden.

Nun gehört Niedersachsen mit zu den Ländern, in denen das Zentralabitur erst vor kurzem (2006) eingeführt wurde. Anfangsschwierigkeiten sind demnach nicht ungewöhnlich. Es bleibt abzuwarten, in welche Richtung sich die Bestimmungen zum Zentralabitur entwickeln werden. Der Blick in zentralabiturerfahrene Länder zeigt, dass zentrale Abschlussprüfungen nicht unbedingt mit Einbußen im Bereich der Musikauswahl und der Musikpraxis einhergehen müssen. In Bayern werden beispielsweise, wie bereits in Kapitel 3.2.1 ausführlich beschrieben, keine obligatorischen Musikwerke vorgegeben. Darüber hinaus erhalten die Oberstufenschüler im Leistungskurs Musik neben den vier Stunden Kursunterricht pro Woche eine Stunde Instrumentalunterricht.³³⁴ Der musikalischen Praxis wird demnach ein beträchtlicher Stellenwert beigemessen. Inwieweit sich diese Möglichkeiten auch in anderen Bundesländern umsetzen ließen, bedürfte einer Prüfung. Modifikationen der neuen Zentralabiturverfahren sind zumindest wünschenswert und auch zu erwarten. Zumindest müsste sich in den nächsten Jahren noch die Sinnhaftigkeit von zentralen Abschlussprüfungen unter Beweis stellen. Wichtig erscheint dabei, wie Klaus Klemm es treffend formuliert,

dass der Implementierung derartiger Evaluationsinstrumente die Entwicklung einer Strategie vorangeht, die aufzeigt, wie die Ergebnisse der Evaluation für die Entwicklung jeder einzelnen Schule nutzbar gemacht werden sollen – für eine Entwicklung, die sich nicht an einem rüden Marktmodell,

³³³ Maag Merki; Holmeier 2008, S. 241.

³³⁴ Diese Regelung gilt noch bis zum Jahr 2011. Durch die Umstrukturierung der Oberstufe im Zuge der Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre wird es ab 2011 keine Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskurs mehr geben. Ein Musikkurs wird ab diesem Zeitpunkt in der Oberstufe im Umfang von drei Stunden unterrichtet werden: zwei Stunden Musikunterricht im Kursverband, eine Stunde Instrumentalunterricht.

sondern an der Verpflichtung des Sozialstaates, allen seinen Mitgliedern gleiche und qualitativ wertvolle Bildung zu bieten, orientiert.³³⁵

Ebene 2: Erkenntnisse in Bezug auf die Musiklehrer

Die Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte der Musiklehrer sind vielschichtig. Die individuelle Ausprägung eines jeden Individualkonzepts und die unterschiedlichen Reaktionsweisen machen es unmöglich diese Auswirkungen an dieser Stelle noch einmal zusammenfassend darzustellen. Das Fazit soll stattdessen den Beruf des Musiklehrers im Kontext der Umstrukturierungen in den Blick nehmen. Dabei sollen die Fragen im Vordergrund stehen ob die befragten Musiklehrer Veränderungen in ihrem Individualkonzept und in ihrer Lehrerrolle wahrgenommen haben, welche Kompetenzen ihnen geholfen haben mit der neuen Situation umzugehen und welchen Anforderungen sie vermutlich künftig gerecht werden müssen. Abschließend sollen mögliche Konsequenzen für die Lehrerbildung aufgezeigt werden.

Eine Erkenntnis über die Einflussnahme der Zentralabiturreinführung auf die Individualkonzepte war, dass die Lehrer (mit einer Ausnahme³³⁶) keine grundsätzlichen Veränderungen wahrgenommen haben. Das neue System erfordere zwar eine veränderte Unterrichtsvorbereitung und führe z.T. zu einer neuen Kommunikation und Interaktion im Klassenzimmer, aber die grundlegenden Ansichten der Lehrer über „guten“ Musikunterricht und die sich daraus ableitenden Handlungsprinzipien blieben bislang unberührt. Dies mag *ein* Grund dafür sein, dass das Zentralabitur von den befragten Lehrern größtenteils akzeptiert wird. Offenbar ist es den Kommissionen, die das Zentralabitur in Musik konzipiert haben, gelungen das neue Verfahren so zu gestalten, dass das Maß an Neuerungen in einem ausgewogenen Verhältnis zu bekannten Strukturen steht. Wäre die Kluft zwischen dem neuen Verfahren und bewährten Abläufen zu groß, könnten sich die Lehrer nicht mehr auf ihr Erfahrungswissen³³⁷ stützen und sähen sich völlig neuen An-

³³⁵ Klemm 1998, S. 294.

³³⁶ Vgl. Kapitel 5.3.4 Herr K hat die Einflussnahme des Zentralabiturverfahrens auf seine individuellen didaktischen Herangehensweisen als sehr stark empfunden.

³³⁷ Erfahrungswissen wird von Combe/Kolbe wie folgt definiert: „Der Aufbau von Erfahrungswissen muss mithin als Entwicklung von Wahrnehmungsstrukturen beziehungsweise als Entwicklung der Kontextsensitivität der Situationswahrnehmung begriffen werden, in der die Wahrnehmung von Situationen mit Handlungsoptionen gekoppelt ist, so dass schnelles und flüssiges Handeln-Können möglich ist. Es

forderungen gegenübergestellt. Auch wenn Unsicherheiten im Umgang mit den Zentralabiturvorgaben in jedem Interview identifiziert werden konnten, so bezogen diese sich hauptsächlich auf die Anforderungsmaßstäbe, die in den Vorgaben nicht ausdrücklich formuliert waren und die von den Lehrern auf Grund fehlender Erfahrung noch nicht gut abgeschätzt werden konnten. Es ist zu vermuten, dass sich das Gefühl der Sicherheit mit zunehmender Vertrautheit mit dem Zentralabitur wieder einstellen wird. Dennoch wird deutlich, dass das Sicherheitsempfinden bei der Akzeptanz neuer Strukturen eine wesentliche Rolle spielt. Nicht zuletzt deshalb, um auch flexibel handeln zu können. In den Interviews wurde das Sicherheitsbedürfnis dadurch erkennbar, dass sich manche Lehrer für noch konkretere Vorgaben aussprachen, selbst wenn sie dem Zentralabitur prinzipiell eher negativ gegenüber eingestellt waren. Überspitzt formuliert lautete ihre Argumentation: „Wenn die neuen Bestimmungen meinen Unterricht schon maßgeblich beeinflussen, dann sollten sie so genau wie möglich umrissen sein, um damit gleichzeitig den Handlungsspielraum zu definieren.“ Die Akzeptanz von neuartigen Strukturen kann demnach zum einen durch die Möglichkeit der Übertragung von Routinen und zum anderen durch die genaue Kenntlichmachung der Anforderungen begünstigt werden.³³⁸

Sind Routinen in einem neuen System nicht mehr durchführbar, bekommen die subjektiven grundsätzlichen Einstellungen, Ziele und metakognitive Fähigkeiten wieder mehr Gewicht. Bei der Analyse der Interviews wurde deutlich, dass die Individualkonzepte derjenigen Lehrer durch das Zentralabitur kaum beeinflusst wurden, die entweder ohnehin dem zentralen Ablauf positiv gegenüberstanden (ZA-kompatibles Individualkonzept), oder die über ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit verfügten (Individualkonzept mit großer Flexibilität) oder aber die eine grundsätzlich stabile Basis und die

handelt sich um einen kognitiven Prozess, der vorbei an bewusster Kontrolle des gedanklichen Operierens situationsinterpretierend und handlungsleitend wirkt.“ Combe; Kolbe 2008, S. 863.

³³⁸ Marc Mönig formulierte 2007 in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* im Anschluss an eine kritische Betrachtung der Zentralabiturverfahren (als Reaktion auf zwei konträre Artikel zum Thema Zentralabitur von Christoph Richter und Bert Gerhardt (Richter 2007; Gerhardt 2007)), aus seiner Sicht notwendige modifizierende Maßnahmen für eine sinnvolle Gestaltung des Zentralabiturs. Er fordert „einerseits dem Lehrer eine größere inhaltliche Planungssicherheit zu geben, andererseits eine so große inhaltliche Offenheit wie möglich zu gewährleisten.“ (Mönig 2007, S. 55). Diese Forderung kann, wie bereits deutlich wurde, durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie durchaus unterstützt werden.

Fähigkeit vorweisen konnten, situationsspezifisch angemessene Handlungsstrategien zu entwickeln (anpassungsfähiges Individuumkonzept mit stabiler Basis).³³⁹ Besonders anhand der Lehrer, die über stabile Grundeinstellungen verfügen, zeigte sich, dass Unsicherheiten auf organisatorischer Ebene zwar als negativ wahrgenommen wurden, aber zu keiner elementaren Demotivation führten.

Das Verfügen über ein stabiles Individuumkonzept und das Wissen über die eigenen Wertmaßstäbe und Ziele können hilfreich sein, um zum einen auch in unbekanntem Situationen sinnvoll handeln zu können und zum anderen Umstrukturierungen mit etwas Abstand betrachten zu können. Forschungen zu Lehrerbiographien konnten zeigen, dass biographische Reflexionen und überhaupt Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun als Schlüsselkompetenz von Professionalität gewertet wird.³⁴⁰ Dies wird vermutlich auch besonders für zukünftige Anforderungen gelten. Pädagogisches Handeln wird trotz oder gerade wegen zunehmender Standardisierungstendenzen auf individuelles Reflexion- und Bewertungsvermögen angewiesen sein. Auf der einen Seite wird seitens der Bildungspolitik versucht die Qualität der (Schul)Ausbildung durch die Einführung von Standards und vereinheitlichte Bildungsabschlüsse zu steuern und auf der anderen Seite wird die „Eigenverantwortliche Schule“ angestrebt. Diese auf den ersten Blick sich widersprechenden Tendenzen stellen den Lehrer vor die Aufgabe sowohl regelgerecht als auch selbstverantwortlich und reflektiert zu handeln. Kolbe und Combe beschreiben es wie folgt: „Der Umgang mit diesen widersprüchlichen Handlungsanforderungen kann nur in dem Umfang gelingen, in dem Können, professioneller Habitus und hermeneutische Kompetenzen entfaltet werden, anders gesagt: Auch unter erhöhter Widersprüchlichkeit noch wissen zu können, was man tut und es verantworten zu können.“³⁴¹

In Bezug auf die Lehrerbildung könnte dies bedeuten, dass die Studierenden vermehrt mit ihren individuellen Einstellungen und Biographien konfrontiert werden müssten, um diese zu reflektieren und für eine bewusste Weiterbildung fruchtbar machen zu können. Auch Niessen verweist bereits auf die Sinnhaftigkeit, in der Ausbildung einen bewussten Umgang mit dem eigenen biographischen Hintergrund einzu-

³³⁹ Vgl. Kapitel 5.6.2.

³⁴⁰ Vgl. Combe; Kolbe 2008, S. 859.

³⁴¹ Kolbe; Combe 2008, S. 895.

üben.³⁴² Dies könnte wichtiger Bestandteil einer berufsspezifischen Expertise sein, zu der auch das Wissen über theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen gehören.

Ebene 3: Erkenntnisse in Bezug auf das Modell über die Individualkonzepte von Musiklehrern

Eine erste wichtige Erkenntnis durch die Auswertung der Interviews bestand darin, dass das Modell Niessens über die Individualkonzepte von Musiklehrern mit seiner Unterscheidung zwischen Konstanten und Variablen grundsätzlich bestätigt werden konnte. Dies bedeutet zweierlei: zum einen hat das Modell dadurch seine Anwendbarkeit auf die Untersuchung von didaktischen Theorien von Musiklehrern bewiesen und zum anderen konnte dadurch deutlich werden, dass die Einführung des Zentralabiturs zu keinen grundlegenden Veränderungen der Faktoren eines Individualkonzepts führt. In den Interviews wurde deutlich, dass die Lehrer vor allem die drei Komponenten *Konstanten*, *Variablen* und *subjektive Einstellungen*³⁴³ voneinander unterscheiden. Wichtig erscheint mir dabei noch einmal zu betonen, dass konstant in diesem Modell *eh*er unbeeinflussbar und variabel *eh*er beeinflussbar meint.³⁴⁴ Das Ausmaß an Beeinflussbarkeit der Faktoren hängt entscheidend von der jeweiligen Wahrnehmung der Lehrer ab. Neben der Bestätigung des Vorhandenseins wurde das „Zusammenbringen“ dieser Komponenten von den Lehrern besonders hervorgehoben. So wurden in den Interviews die Wahrnehmungen und Interpretationen der objektiven Gegebenheiten (Konstanten) und der individuellen Einstellungen und Ziele (subjektive Vorstellungen) als wegweisend für die Strategieentwicklung und den Vermittlungsprozess (Variablen) beschrieben. Der Bedeutung dieser Nahtstelle zwischen objektiven Gegebenheiten und subjektiven Einstellungen wurde deshalb in einer Erweiterung des Modells Rechnung getragen.³⁴⁵ Wie bereits Niessen herausgestellt hat, sind die einzelnen Komponenten je nach Lehrer unterschiedlich ge-

³⁴² Vgl. u.a. Niessen 2006a, S. 195.

³⁴³ Die Formulierung *subjektiven Einstellungen* lehnt sich an die Bezeichnung „biographischen Erfahrungen“ im Modell von Niessen an. Durch die Interviews wurde jedoch die Notwendigkeit deutlich, die subjektiven Erfahrungen und die damit verbundenen Einstellungen und Ziele, die aus den biographischen Erfahrungen resultieren, zu konkretisieren. Aus diesem Grund wurden der Begriff „biographische Erfahrungen“ durch die Formulierung *individuelle Einstellungen und Ziele* ersetzt.

³⁴⁴ Vgl. dazu auch Niessen 2007, Abschnitte 17-19.

³⁴⁵ Vgl. dazu Kapitel 5.2.

füllt.³⁴⁶ Wie unterschiedlich die Wahrnehmungen der Situationen und die daraus resultierenden Handlungsstrategien sein können, wurden im Kapitel 5.3 bei der Darstellung ausgewählter Individualkonzepte deutlich.

Die Erweiterung des Modells hatte noch einen weiteren Grund. Durch die Interviews zeigte es sich, dass das Individualkonzept nicht statisch ist, sondern sich in einem ständigen Prozess der (Weiter-) Entwicklung befindet. Zu diesem Ergebnis war auch Niessen gekommen. Sie betont den Lernprozess der Lehrer, der in ihrem Modell im Bereich der Vermittlung angesiedelt ist.³⁴⁷ In dem erweiterten Modell wurde versucht, das prozesshafte eines Individualkonzepts durch die Darstellung eines Kreislaufes zu veranschaulichen. Die Unterrichtsplanungen, die auf Grund der Wahrnehmung von Vorgaben und Spielräumen getätigt werden, führen zu Unterrichtserfahrungen, die sich entweder direkt auf weitere Strategieentwicklungen und Vermittlungen auswirken oder in den Bereich der individuellen Einstellungen und Ziele mit einfließen. Der Lernprozess kann sich somit sowohl auf kurzfristige Aktionen beziehen als auch zu grundlegenden Veränderungen im Bereich der Einstellungen führen.

Durch die Darstellung des Modells zu den Individualkonzepten als Prozessmodell soll ebenfalls veranschaulicht werden, dass sich die Unterrichtsplanungen der Lehrer auf immer neue Situationen beziehen müssen, während die Entscheidungen für oder wider eine Herangehensweise auf grundlegende Überzeugungen und Zielsetzungen zurückzuführen sind. In den Interviews zum Zentralabitur wurde deutlich, dass die Basis der individuellen Einstellungen bei der Konfrontation mit unbekanntem Situationen wichtig für die Orientierung ist. Trotz einiger hauptsächlich organisatorischer Umstellungen konnten die meisten Lehrer ihre individuell geprägten Zielsetzungen und Vorstellungen eines guten Musikunterrichts beibehalten und umsetzen. Auf Grundlage ihres Erfahrungswissens und ihrer individuellen Prinzipien trafen die Lehrer Entscheidungen über das Maß an Einflussnahme des Zentralabiturs auf ihr didaktisches Handeln. Besonders bei den Lehrern mit einer langjährigen Berufserfahrung fiel auf, dass sie sich am wenigsten von den Neuerungen beeinflussen ließen.

Auch wenn die Lehrer über individuell geprägte Vorstellungen von Unterricht verfügen, so verlaufen viele ihrer didaktischen Entscheidungen unbewusst. Die Kenntnis über die

³⁴⁶ Vgl. Niessen 2007, Abschnitt 17.

³⁴⁷ Vgl. Niessen 2006b, S. 233.

eigenen Prioritäten und Ziele ist oft nur implizit vorhanden. In den Interviews war erkennbar, dass die Gespräche nicht nur den Forschungsfragen dienten, sondern auch für einige Lehrer ein Zuwachs an Bewusstheit über ihre eigenen Vorstellungen brachte. Besonders wurde dies an dem Interview deutlich, das durch einen technischen Aufnahmefehler wiederholt werden musste. Das erste Gespräch, bei dem die Aufnahme nach 10 min unterbrochen wurde, dauerte 90 Minuten. Das zweite Gespräch fand in der folgenden Woche statt und dauerte nur noch gute 30 Minuten. Die Aussagen in diesem zweiten Interview waren zum einen durch die Bekanntheit der Fragestellung und zum anderen durch den einwöchigen Reflexionsprozess sehr viel pointierter. In dem zweiten Interview wurden viele Bereiche, die im ersten Gespräch bereits thematisiert worden waren, von dem Interviewten wieder aufgegriffen mit der Anmerkung, dass er darüber noch einmal nachgedacht habe und seine Einstellung nun kurz auf diese oder jene Weise beschreiben könnte. Dabei konkretisierte er entweder seine Aussagen des vorherigen Gesprächs, oder aber er korrigierte einige Äußerungen. An diesem Beispiel zeigte sich der Unterschied zwischen der ersten Auseinandersetzung mit den individuellen Unterrichtsvorstellungen und der Reflexion und Überprüfung der Aussagen. Auch in anderen Interviews war erkennbar, dass sich die Befragten erst durch das Gespräch über individuelle Schwerpunktsetzungen und Haltungen bewusst wurden. Diese Erkenntnis deckt sich also mit Niessens Befund, dass die Lehrer nicht *über* Theorie, sondern *in* ihr denken.³⁴⁸

In Bezug auf den Umgang mit neuen Strukturen, insbesondere mit dem Zentralabitur, konnten die Interviews zeigen, dass die Lehrer, die über stabile individuelle musikunterrichtbezogene Einstellungen und Ziele verfügen und gleichzeitig flexibel mit unbekanntem Situationen umgehen können, mit der Umsetzung des Zentralabiturs die wenigsten Probleme hatten. Reflexionen über das eigene Individualkonzept könnten also durchaus hilfreich sein, auch in unbekanntem Situationen souverän zu handeln. Die Beschäftigung mit den individuellen Vorstellungen und der eigenen Biographie könnte bereits im Studium eine wichtige Rolle spielen. Diese Erkenntnis ist jedoch nicht neu und wurde ebenfalls bereits von Niessen aufgeführt.³⁴⁹ Im Zusammenhang mit dem Zentralabitur lässt sich nun noch einmal bestätigen, wie wichtig eine reflektierte und kritische Haltung den äußeren Gegebenheiten gegenüber ist und wie hilfreich es sein

³⁴⁸ Vgl. Niessen 2006b, S. 337.

³⁴⁹ Vgl. Niessen 2006b, S. 335.

kann, sich über die eigenen Fähigkeiten und Gestaltungsspielräume bewusst zu sein, um nicht zum Spielball von (eventuell unsinnigen) Reformmaßnahmen zu werden.

In Bezug auf den Musikunterricht im Allgemeinen wurde deutlich, dass die persönlichen Musikpräferenzen der Musiklehrer im Unterricht eine hohe Relevanz haben. Das große Maß an Akzeptanz der neuen Zentralabiturvorgaben ist nicht zuletzt darauf zurück zu führen, dass die ausgewählten Themen sich mit den Interessen der Befragten deckten. In manchen Interviews wurde erkennbar, dass eine andere Musikauswahl zu mehr Ablehnung geführt hätte. Ein bestimmtes Maß an Freiheit bei der Inhaltsauswahl sollte also auch im Rahmen des Zentralabiturs möglichst vorhanden sein. Dies könnte gewährleisten, dass die Musiklehrer trotz eines eventuell unliebsamen inhaltlichen Schwerpunkts dennoch leidenschaftlich unterrichten können. Insgesamt stellte sich heraus, dass bei den Lehrern die Verfügung über Freiräume bei der Gestaltung von Musikunterricht eine herausragende Rolle spielt. Vorgaben, auch wenn sie zentral gesteuert sind, werden so lange akzeptiert, so lange die Möglichkeit besteht, die individuellen Vorstellungen von gutem Musikunterricht noch umzusetzen. Sehen sie sich in ihren didaktischen Freiheiten jedoch zu sehr eingeschränkt, geraten sie in Konflikt mit ihrem Rollenverständnis als Lehrer und empfinden sich als Ausführende einer übergestülpten schulpolitischen Maßnahme.

Durch den gewählten Erhebungszeitraum kurz nach der Einführung des Zentralabiturs lassen sich durch diese Studie Ergebnisse in Bezug auf die ersten Reaktionen formulieren. Im Hinblick auf Erkenntnisse über längerfristige Auswirkungen des zentral gesteuerten Systems auf das Nachdenken über und Planen von Musikunterricht besteht weiterer Forschungsbedarf. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen exemplarisch, wie Lehrer mit strukturellen Veränderungen umgehen. Es erscheint erstrebenswert, die vorliegenden Erkenntnisse für eine Lehrer(fort-)bildung nutzbar zu machen, die die Lehrkräfte zu einer reflektierten Haltung gegenüber äußeren Bedingungen und subjektiven Handlungsspielräumen befähigt. Damit würde das Berufsbild der Lehrer als Pädagogen wieder gestärkt und ließe die Lehrkräfte nicht zu „Erfüllungsgehilfen“ des Staates werden, wie sich Befragte durch das Zentralabitur bereits wahrgenommen haben

Literaturverzeichnis

AHREND, CHRISTINE (2002): Mobilitätsstrategien zehnjähriger Jungen und Mädchen als Grundlage städtischer Verkehrsplanung. Münster: Waxmann.

B A D E, R. (2004): Bekanntmachung: Schriftliche Abiturprüfung 2006. URL: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2006/einf%FCprung.pdf (Datum des Zugriffs: 24.07.2008).

BAUER, BABETT (2006): Kontrolle und Repression. Individuelle Erfahrungen in der DDR 1971-1989: historische Studie und methodologischer Beitrag zur Oral History. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

BAYRISCHES KULTUSMINISTERIUM (1994): Fachlehrplan Gymnasium Musik (G9). Online-Version (läuft aus). URL: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=462e7370d53fb5802ee9263305133c51> (Datum des Zugriffs: 15.07.2009).

BEHLER, GABRIELE (2000): Thema: Zentralabitur? Contra. In: Pädagogik, 5/00, S. 51.

BELLENBERG, GABRIELE (2008): Zur Nutzung von zentralen Abschlussprüfungen als Bausteine eines umfassenden Qualitätssicherungs- und -entwicklungskonzepts. Ein Baustellenbericht. In: BÖTTCHER, WOLFGANG; BOS, WILFRIED; DÖBERT, HANS; HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (Hg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive, S. 223-233. Münster: Waxmann.

BÖHM, ANDREAS (2005): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: FLICK, UWE; VON KARDORFF, ERNST; STEINKE, INES (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 475-485. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

BÖTTCHER, WOLFGANG; BOS, WILFRIED; DÖBERT, HANS; HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (Hg.) (2008): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: Waxmann.

BOGNER, ALEXANDER; MENZ, WOLFGANG (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: BOGNER, ALEXANDER; LITIG, BEATE; MENZ, WOLFGANG (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BÖTTCHER, WOLFGANG; DICKE, JAN NIKOLAS (2008): Implementation von Standards. Empirische Ergebnisse einer Umfrage bei Deutschlehrern. In: BÖTTCHER, WOLFGANG; BOS, WILFRIED; DÖBERT, HANS; HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (Hg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive, S. 143-156. Münster: Waxmann.

CARELL, A. (2002): Triangulation durch empirisch begründete Typenbildung am Beispiel der Evaluation eines virtuellen Hochschulseminars. URL: <https://web-imtm.iaw.ruhr-uni-bochum.de/pub/bscw.cgi/0/208299/30512/30512.pdf> (Datum des Zugriffs: 03.07.2009).

CORBIN, JULIET M; STRAUSS, ANSELM L (2008): Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles [u.a.]: Sage Publ.

COMBE, ARNO; KOLBE, FRITZ-ULRICH (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: HELSPER, WERNER; BÖHME, JEANETTE (Hg.): Handbuch der Schulforschung, S. 857-875. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DÖBERT, HANS; VON KOPP, BOTHO; MARTINI, RENATE; WEISS, MANFRED (Hg.) (2003): Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge - Rechtliche Aspekte - Steuerungsfragen - Internationale Perspektiven. Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied.

dpa (2007): Streit ums Abitur. Bundeseinheitlicher Schulabschluss. URL: <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/erfolggeld/special/895/80815/5/index.html/jobkarriere/artikel/662/127459/article.html> (Datum des Zugriffs: 14.07.2009).

EIKENBUSCH, GERHARD (2007): Lehrer und Schule in Zeiten der Zentralen Prüfungen. Gewinne - Verluste - Interessen. In: Pädagogik, 3 (Zentrale Prüfungen), S. 6-11.

ERDSIEK-RAVE, UTE (2003): Zentrale Abschlussprüfungen? Contra. In: Pädagogik, 5/03, S. 49.

FLICK, UWE (1998): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

ders. (2007): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

FLICK, UWE; VON KARDORFF, ERNST; STEINKE, INES (Hg.) (2000): Qualitative Forschung: ein

Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

GERHARDT, BERT (2007): Zentralabitur - eine interkulturelle Annäherung. In: Diskussion Musikpädagogik, 33, S. 5-9.

GERHARDT, UTA (2001): Idealtypus. Zur methodologischen Begründung der modernen Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

GLASER, BARNEY (1992): Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis. Mill Valley, Ca: Sociology Press.

GLASER, BARNEY G; STRAUSS, ANSELM L (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: DeGruyter.

GLASER, BARNEY G.; STRAUSS, ANSELM L. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

GROEBEN, NORBERT; SCHEELE, BRIGITTE; SCHLEE, JÖRG; WAHL, DIETHELM (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

HELFFERICH, CORNELIA (2005): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

HELSPER, WERNER; BÖHME, JEANETTE (Hg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

HOLZKAMP, KLAUS (1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.

HOYMANN, TOBIAS (2005): Umdenken nach dem PISA-Schock. Das gesamtdeutsche Zentralabitur als Motor für den Wettbewerb im Bildungsföderalismus. Marburg: Tectum Verlag.

HUBER, LUDWIG (2004): Stoff, Raum und Zeit für individuelle Bildung! Thesen zur Rettung und Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach PISA. In: Die Deutsche Schule, 1, S. 23-31.

ISIM. Was ist Szenische Interpretation? URL:

http://www.musiktheaterpaedagogik.de/01_01.php (Datum des Zugriffs: 14.07.2009).

KARTHAUS, JÜRGEN; KOST, SIEGFRIED (1996): Zentralabitur in den neuen Bundesländern. Bildungspolitisch berechtigt - pädagogisch nicht akzeptabel. In: Friedrich Jahresheft, S. 110-112.

KELLE, UDO (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

ders. (2007): "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. In: MEY, GÜNTER; MRUCK, KATJA (Hg.): Grounded Theory Reader, S. 133-156. Köln: Zentrum für historische Sozialforschung.

KELLE, UDO; KLUGE, SUSANN (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

KIPER, HANNA; MEYER, HILBERT; MISCHKE, WOLFGANG; WESTER, FRANZ (2003): Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität.

KLEMM, KLAUS (1998): Steuerung der Schulentwicklung durch zentrale Leistungskontrollen? In: ROLFF, HANS-GÜNTER; BAUER, KARL-OSWALD; KLEMM, KLAUS; PFEIFFER, HERMANN (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (Band 10), S. S. 271-294. Weinheim; München: Juventa.

KLUGE, SUSANN (1999): Empirisch begründete Typenbildung: zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

ders. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2497> (Datum des Zugriffs: 16.07.2009).

KOLBE, FRITZ-ULRICH; COMBE, ARNO (2008): Lehrerbildung. In: HELSPER, WERNER; BÖHME, JEANETTE (Hg.): Handbuch der Schulforschung, S. 877-901. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerkonferenz (1997): Kultusministerkonferenz beschließt länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern. KMK-Pressemitteilung, 280. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 23./24. Oktober 1997

in Konstanz. URL: <http://www.kmk.org/aktuell/pm971024.htm#3> (Datum des Zugriffs: 24.7.2008).

ders. (2001): Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie. Beschluss der 296. Plenarsitzung am 05./06. Dezember 2001. URL: <http://www.kmk.org/schul/pisa/felder.htm> (Datum des Zugriffs: 24.7.2008).

ders. (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. (Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002). URL: <http://www.kmk.org/schul/pisa/massnahmen.pdf> (Datum des Zugriffs: 02.08.2008).

ders. (2002): Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder. Beschluss der 298. Kultusministerkonferenz vom 23./24.05.2002. URL: <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/pm020524.htm#ref4> (Datum des Zugriffs: 24.7.2008).

ders. (2004): Ergebnisse der 306. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz. KMK-Pressemitteilung. URL: <http://www.kmk.org/aktuell/pm040604.htm> (Datum des Zugriffs: 24.7.2008).

ders. (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. URL: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> (Datum des Zugriffs: 24.7.2008).

ders. (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006, Anlage V zur NS 314. KMK, 01/02.06.2006. URL: <http://www.kmk.org/aktuell/Gesamtstrategie%20Dokumentation.pdf> (Datum des Zugriffs: 02.08.2008).

ders. (2007): Liste über Verabschiedung und Inkrafttreten der einzelnen EPA (Stand: 10.05.2007). URL: http://www.kmk.org/doc/publ/195_Liste_zum-EPA-Rahmentext.pdf (Datum des Zugriffs: 24.07.2008).

ders. (2007): Entwicklung von Standards für die Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2007. URL:

<http://bildungsklick.de/pm/56089/ergebnisse-der-319-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz/> (Datum des Zugriffs: 14.07.2009).

ders. (2008a): Die gymnasiale Oberstufe. URL: http://www.kmk.org/no_cache/bildungschule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe.html?sword_list%5B0%5D=g8 (Datum des Zugriffs: 24.05.2009).

ders. (2008b): Ergebnisse der 321. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 6. März 2008 in Berlin (Auszug). URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-03-06-PM-G8.pdf> (Datum des Zugriffs: 24.05.2009).

ders. (2008c): Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.10.2008. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf (Datum des Zugriffs: 19.06.2009).

Landesbildungsserver Baden-Württemberg. URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/musik/> (Datum des Zugriffs: 17.06.2009).

LANKES, EVA-MARIA (Hg.) (2008): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann.

MAAG MERKI, KATHARINA (2005): Wissen worüber man spricht. In: Friedrich Jahresheft, S. 12-13.

MAAG MERKI, KATHARINA; HOLMEIER, MONIKA (2008): Die Implementation zentraler Abiturprüfungen. Erste Ergebnisse zu den Effekten der Einführung auf das schulische Handeln der Lehrperson. In: LANKES, EVA-MARIA (Hg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung, S. 233-243. Münster: Waxmann.

MAAG MERKI, KATHARINA; KLIEME, ECKHARD; HOLMEIER, MONIKA (2008): Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen. Differenzielle Analyse auf Schulebene mittels Latent Class Analysen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S. 791-808.

MAAG MERKI, KATHARINA; SCHWIPPERT, KNUT (2008): Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung. Editorial. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54(6), S. 773-776.

MEY, GÜNTER; MRUCK, KATJA (2007): Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: MEY, GÜNTER; MRUCK, KATJA (Hg.): Grounded Theory Reader, S. 11-39. Köln: Zentrum für historische Sozialforschung.

MEY, GÜNTER; MRUCK, KATJA; GLASER, BARNEY G (2007): Grounded theory reader. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.

MÖNIG, MARC (2007): Zentralabitur - Selbstbestimmung im Fremdbestimmten? Anmerkungen zum Text "Zentralabitur - eine interkulturelle Annäherung" von Bert Gerhardt in DMP 33/07, S. 5ff. In: Diskussion Musikpädagogik, 34, S. 54-55.

NIEDERSÄCHSISCHER KULTUSMINISTER (Hg.) (1985): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium: gymnasiale Oberstufe, Musik; gelten auch für Fachgymnasium, Abendgymnasium und Kolleg. Hannover: Berenberg.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1985): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Musik. URL: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/gomusik.pdf> (Datum des Zugriffs: 16.07.2009).

ders. (2006a): Thematische Schwerpunkte Musik 2006. URL: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2006/08musik.pdf (Datum des Zugriffs: 14.07.2009).

ders. (2006b): Thematische Schwerpunkte Musik 2009. URL: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2009/08Musik2009.pdf (Datum des Zugriffs: 14.07.09).

ders. (2007): Fachpraktische Prüfung im schriftlichen Abitur im Fach Musik. URL: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/fachpraxis_musik.pdf (Datum des Zugriffs: 15.04.2009).

ders. (2007): Thematische Schwerpunkte Musik 2007. URL: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2007/08musik.pdf (Datum des Zugriffs: 28.01.2009).

ders. (2008): Fachpraktische Prüfung im schriftlichen Abitur im Fach Musik. URL: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/fachpraxis_musik_ergaen_neu.pdf (Datum des Zugriffs: 15.04.2009).

ders. (2008): Thematische Schwerpunkte Zentralabitur. URL: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/za09_uebersicht.htm (Datum des Zugriffs: 18.6.2008).

NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIALBLATT. (2003): Gesetz zur Verbesserung von Bildungsqualität und zur Sicherung von Schulstandorten. Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, GVBl.16. URL: http://www.rechtsvorschriften-niedersachsen.de/gvbl/2003/nds_gvbl_2003_16.htm (Datum des Zugriffs: 25.07.2008).

NIESSEN, ANNE (2006a): Individualkonzepte von MusiklehrerInnen. Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In: KNOLLE, NIELS (Hg.): (Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik), S. 175-200. Essen: Blaue Eule.

ders. (2006b): Individualkonzepte von Musiklehrern. Berlin [u.a.]: LIT.

ders. (2007): Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art.7. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080178> (Datum des Zugriffs: 14.07.2009).

ders. (2007): Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. In: Diskussion Musikpädagogik, 33, S. 30-40.

PFISTER, S. (2008): Erst der Süden, dann das ganze Land. Kommt das gesamtdeutsche Zentralabitur. URL: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/hintergrundpolitik/779155/>.

PICHT, GEORG (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

REICHE, STEFFEN (2000): Thema: Zentralabitur? Pro. In: Pädagogik, 5/00, S. 50.

REICHE, STEFFEN (2003): Zentrale Abschlussprüfungen? Pro. In: Pädagogik, 5/03, S. 48.

RICHTER, CHRISTOPH (2006): Zentralabitur Pro & Contra. In: Diskussion Musikpädagogik, 32, S. 3-4.

RICHTER, CHRISTOPH (2007): Ist Vergleichbarkeit eine sinnvolle pädagogische Forderung? In: Diskussion Musikpädagogik, 33, S. 3-5.

rp-Online. (2007): Bayern gegen bundesweites Zentralabitur. rp-online,. URL: <http://www.rp-online.de/public/article/politik/ausland/467394/Bayern-gegen-bundesweites-Zentralabitur.html> (Datum des Zugriffs: 14.07.2009).

SÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM. (2004): Lehrplan Gymnasium Musik. URL: http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_musik.pdf (Datum des Zugriffs: 24.07.2008).

SADIGH, P. (2007): Einheitspauken. Zeit online,. URL: <http://images.zeit.de/text/online/2007/33/zentralabitur> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. URL: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.aspx> (Datum des Zugriffs: 17.6.2009).

STRAUSS, ANSELM L; CORBIN, JULIET (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

STRAUSS, ANSELM L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Wilhelm Fink Verlag.

STRÜBING, JÖRG (2004): Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

ders. (2007): Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In: MEY, GÜNTER; MRUCK, KATJA (Hg.): Grounded Theory Reader, S. 157-173. Köln: Zentrum für historische Sozialforschung.

TRAUTWEIN, ULRICH; KÖLLER, OLAF; LEHMANN, RAINER; LÜDTKE, OLIVER (Hg.) (2007): Schulleistungen von Abiturienten: regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster [u.a.]: Waxmann.

TRAUTWEIN, ULRICH; KÖLLER, OLAF; LEHMANN, RAINER; LÜDTKE, OLIVER (2007): Öffnung von Bildungswegen, erreichtes Leistungsniveau und Vergleichbarkeit von Abschlüssen. In: TRAUTWEIN, ULRICH; KÖLLER, OLAF; LEHMANN, RAINER; LÜDTKE, OLIVER (Hg.): Schulleistungen von Abiturienten: regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten, S. 11-29. Münster: Waxmann.

VAN ACKEREN, ISABELL (2003): Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden. Münster: Waxmann.

ders. (2007): Zentrale Abschlussprüfungen. Entstehung, Struktur und Steuerungsperspektiven. In: Pädagogik, 3 (Zentrale Prüfungen), S. 12 - 15.

WISSING, S. (2004): Das Zeitbewusstsein des Kindes. Eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter. URL: <http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2005/5437/pdf/komplett.pdf> (Datum des Zugriffs: 03.07.2009).

WOLSCHNER, K. (2008): Schulen geben "Anlass zur Sorge". taz.de,. URL: <http://www.taz.de/regional/nord/bremen/artikel/?dig=2008%2F02%2F11%2Fa0203&sr c=UA&cHash=f4013b4f71> (Datum des Zugriffs: 24.07.2008).

Ausgewählte Zeitungs- und Zeitschriftenartikel zum Zentralabitur

BADE, ROLF (2006): Zentralabitur eine erste Zwischenbilanz. In: Schulverwaltung NI, 10, S. 269-270.

bildungsklick.de. (08.08.07): Niedersächsischer Kultusminister unterstützt mittelfristig bundesweites Zentralabitur. URL: <http://bildungsklick.de/pm/54752/niedersaechsischer-kultusminister-unterstuetzt-mittelfristig-bundesweites-zentralabitur/> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

bildungsklick.de. (08.08.07): Philologenverband für bessere Vergleichbarkeit der Abituranforderungen in den Ländern. URL: <http://bildungsklick.de/pm/54760/philologenverband-fuer-bessere-vergleichbarkeit-der-abituranforderungen-in-den-laendern/> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

bildungsklick.de. (17.10.07): Streit um Bundeszentralabitur ist überflüssig. URL: <http://bildungsklick.de/pm/56064/streit-um-bundeszentralabitur-ist-ueberfluessig/> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

bildungsklick.de. (18.10.07): Minister Tesch begrüßt Vereinbarung von Bildungsstandards als Einstieg zum bundesweiten gemeinsamen Abitur. URL: <http://bildungsklick.de/pm/56099/minister-tesch-begruesst-vereinbarung-von-bildungsstandards-als-einstieg-zum-bundesweiten-gemeinsamen-abitur/> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

bildungsklick.de. (27.12.07): Bundesweites Zentralabitur weiter auf der Tagesordnung. URL:

<http://bildungsklick.de/a/57613/bundesweites-zentralabitur-weiter-auf-der-tagesordnung/> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

ELAHI, LEA (2007): Ich will das Wort "Zentralabitur" nicht mehr hören! In: Pädagogik, 3 (Zentrale Prüfungen), S. 29 - 31.

HAUN, ANKE (2007): Zentralabitur Musik in NRW. Eine neue Erfahrung mit vielen offenen Fragen. In: VDS, 1, S. 9.

KARTHAUS, JÜRGEN; KOST, SIEGFRIED (1996): Zentralabitur in den neuen Bundesländern. Bildungspolitisch berechtigt - pädagogisch nicht akzeptabel. In: Friedrich Jahresheft, S. 110-112.

KRYSTEK-THEISSEN, ULRIKE (2007): Abituraufgaben - Was wird erwartet? Eine Analyse der Aufgaben- und Teilaufgaben - am Beispiel Hessen. In: Praxis Deutsch, 202, S. 58-61.

MÜLLER, BEATE (2007): Gewinn oder Verlust. Umgang mit zentralen Prüfungen in der Schule. In: Pädagogik, 3 (Zentrale Prüfungen), S. 26-28.

OLBERTZ, JAN HENDRIK (2008): Ist ein bundesweit einheitliches Abitur in Deutschland sinnvoll? Pro. In: Braunschweiger Zeitung, S. 4.

RIEMER, MARKUS (2007): Zentralabi - Garant für die Vergleichbarkeit. Mecklenburg-Vorpommerns Gymnasien stehen vor dem Doppelabitur 2007/08. In: VDS, 1, S. 10.

RP_Online. (09.08.07): Politiker fordern Zentralabitur. URL: <http://www.rp-online.de/public/article/politik/deutschland/467045/Politiker-fordern-Zentralabitur.html> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

RP_Online. (10.08.07): Bayern gegen bundesweites Zentralabitur. URL: <http://www.rp-online.de/public/article/politik/ausland/467394/Bayern-gegen-bundesweites-Zentralabitur.html> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

SADIGH, P. (09.08.07): Einheitspauken. Zeit online,. URL: <http://images.zeit.de/text/online/2007/33/zentralabitur> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

SPETH, HEIDI (2007): Zentralabitur Musik in Bayern. Die neue bayrische Oberstufe bietet individuelle Ausgestaltungsmöglichkeiten. In: VDS, 1, S. 10-11.

SpiegelOnline. (09.08.07): Streit um deutsches Zentralabitur. Spiegel Online,. URL:

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,499030,00.html> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

SPRECKELS, GUILLERMO (2008): Ist ein bundesweit einheitliches Abitur in Deutschland sinnvoll? Contra. In: Braunschweiger Zeitung, S. 4.

Sueddeutsche.de. (04.09.07): Kultusminister Schneider - "Ein Zentralabitur wird es mit Bayern nicht geben". URL: <http://www.sueddeutsche.de/bayern/706/369521/text/> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

Sueddeutsche.de. (09.08.07): Streit ums Abitur. URL: <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/174/336023/text/> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

Sueddeutsche.de. (29.08.07): Zentralabitur ab 2012 geplant. URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/933/416700/text/> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

tagesspiegel.de. (09.08.07): Kultusminister streiten über Zentralabitur. URL: <http://www.tagesspiegel.de/politik/deutschland/Zentralabitur;art122,2354628> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

taz.de. (11.02.08): Schulen geben "Anlass zur Sorge". URL: <http://www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printressorts/digital/artikel/?ressort=ra&dig=2008%2F02%2F11%2Fa0203&cHash=f507f8b634> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

WeltOnline. (30.08.07): Unions-Kultusminister ringen um das Zentralabitur. URL: http://www.welt.de/politik/article1146318/Unions_Kultusminister_ringen_um_das_Zentralabitur.html (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

ZeitOnline. (17.04.08): Einheitliche Prüfungen ab 2012. URL: <http://www.zeit.de/online/2008/16/meldung-suedabitur> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

ZeitOnline. (17.04.08): Vertrauensbildende Maßnahme. URL: <http://www.zeit.de/online/2008/16/zentralabitur-plaedoyer> (Datum des Zugriffs: 21.05.2009).

Anhang

Interviewleitfaden zum Thema „Zentralabitur“

Eingangsfrage:

Welche Veränderungen ergeben sich zur Zeit für Ihren Musikunterricht durch die Einführung des Zentralabiturs?

Detailliertere Nachfragen:

Welche Auswirkungen haben die Veränderungen durch das Zentralabitur auf:

- Unterricht:
 - Methoden
 - Materialien
 - Medien
 - Planungsablauf
 - Unterrichtsablauf (Unterrichtsvorbereitung; Einstellung zu neuen Themen; Bewertung)
 - fachspezifische Besonderheiten (z.B. Musikpraxis, Legitimation des Musikunterrichts im Fächerkanon)
- Verhältnis zu /Umgang mit Schülerinnen und Schülern
- Verhältnis zu/ Umgang mit Kolleginnen und Kollegen
- Organisation des Schulalltags/Arbeitsbelastung
- eigene Person:
 - Persönliche Überzeugungen (Musikvermittlung, Lehrziele)
 - Arbeitsbelastung
 - Zufriedenheit/Motivation

Bilanzierungsfrage:

Können Sie zum Abschluss des Gesprächs ein kurzes Resümee über die von Ihnen wahrgenommenen Veränderungen durch die Einführung des Zentralabiturs ziehen?

Fragebogen zur Berufserfahrung und Unterrichtstätigkeit

Name:

Angaben zur Person:

Wie alt sind Sie? (freiwillige Angabe!) _____

Wie lange unterrichten Sie schon als Musiklehrerin, als Musiklehrer? _____

Wie lange unterrichten Sie schon Abiturjahrgänge? _____

In welchem Bundesland oder an welcher Hochschule haben Sie studiert?

Welches Fach unterrichten Sie noch? _____

Stundenverteilung:

Wie viele Stunden unterrichten Sie in der

Unterstufe? _____

Mittelstufe? _____

Oberstufe? _____

Musikalische Praxis:

Welche(s) Instrument(e) spielen Sie?

Gibt es an Ihrer Schule einen Chor, ein Orchester, eine Band oder eine andere musikalische Gruppe?

Sind Sie für die Leitung einer dieser Gruppen zuständig? _____

Ergänzungen zu Tabelle 1: Überblick Zentralabiturverfahren (Zentralabitureinführung 2005-2008)

Verfahren Bundesland	Festlegung/ Bekanntgabe der Termine	Erstellung der Aufga- ben	Auswahl der Aufga- ben	Entscheidung über die Note bei abweichenden Bewertungen
BB	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport	Erarbeitung durch Lehrkräfte	Fachaufsicht	Prüfungsvorsitz
HH	Amtsleiter Amt für Bildung	Erarbeitung durch bewährte Themenprüferinnen und -prüfer aus den Schulen	Fachkommission	Fachkommission
BE	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung	Erarbeitung durch Lehrkräfte	Fachaufsicht	Prüfungsvorsitz
NI	Oberste Schulbehörde	Lehrer/innen ausgewählter Schulen, die in dem betreffenden Jahrgang keinen Abiturskurs betreuen müssen	Oberste Schulbehörde	Fachprüfungsleiter
HB	Senator für Bildung und Wissenschaft	Fachkommission	Senator für Bildung und Wissenschaft	Vorsitzender des Fachausschusses
HE	Kultusministerium Hessen	Fachkommission	Kultusministerium Hessen	Vorsitzender des Prüfungsausschusses
NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung	Fachausschüsse	Ministerium für Schule und Weiterbildung	weitere Fachlehrkraft
SH	Schulaufsichtsbehörde	Fachkommission des Ministeriums für Bildung und Frauen	Schulaufsichtsbehörde	Abiturprüfungskommission

Erklärung

Die Arbeit wurde ohne unerlaubte Hilfe angefertigt.

Es wurden keine anderen, als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt.

Es wurden die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht.